СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Коллективная монография

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Коллективная монография

Екатеринбург 2022

УДК 159.923
ББК Ю952
С89

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 84 от 08.12.2022)

Под научной редакцией д-ра психол. наук Н. Н. Васягиной, канд. психол. наук Е. Н. Григорян

Рецензенты:
Токарева Ю. А. – д-р психол. наук, профессор (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина)
Абрамовских Н. В. – д-р пед. наук, профессор (Сургутский государственный педагогический университет)

С89 Субъектное становление личности в современном социокультурном пространстве : коллективная монография / Е. С. Баринова [и др.] ; Уральский государственный педагогический университет ; под научной редакцией Н. Н. Васягиной, Е. Н. Григорян. – Екатеринбург : [б. и.], 2022. – 224 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-2071-9

В монографии обсуждаются некоторые актуальные проблемы становления личности в современном социокультурном пространстве. Раскрыты психологические особенности современной семьи, описаны условия оптимального функционирования и причины возможных нарушений, предложены пути оптимизации. Предложены методы, позволяющие прогнозировать актуальное состояние и возможные трудности отдельных субъектов образования, а также варианты их психолого-педагогического сопровождения.

Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Все публикации в монографии представлены в авторской редакции.

УДК 159.923
ББК Ю952

© Баринова Е. С. (1.1), Васягина Н. Н., Бекмансурова С. А. (1.2), Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И. (1.3), Тактуева Ю. Г. (1.4), Терпелец А. Е. (1.5), Лозгачева О. В. (2.1), Братчикова Ю. В. (2.2), Герасименко Ю. А. (2.3), Адушкина К. В.(2.4), Григорян Е. Н. (2.5), 2022

ISBN 978-5-7186-2071-9

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

Глава 1. СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ 5

1.1. Формирование психологической культуры семьи средствами субъектно-деятельностного подхода (*Баринова Е. С.*) 5

1.2. Оптимизация родительского отношения к ребенку дошкольного возраста (*Васягина Н. Н., Бекмансурова С. А.*) 22

1.3. Воспитательная деятельность матери как социально значимая деятельность в условиях трансформации семьи (*Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И.*) 43

1.4. Особенности образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением (*Тактуева Ю. Г.*) 56

1.5. Содержание конфликтов детско-родительских отношений (*Терпелец А. Е.*) 86

Глава 2. СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 106

2.1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации (*Лозгачева О. В.*) 106

2.2. Актуальные практики коррекции школьной тревожности младших школьников (*Братчикова Ю. В.*) 125

2.3. Развитие социального интеллекта обучающихся (*Герасименко Ю. А.*) 160

2.4. Психологические последствия цифровизации жизни современных подростков (*Адушкина К. В.*) 177

2.5. Имидж педагога дошкольной образовательной организации: типологические особенности (*Григорян Е. Н.*) 190

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 209

ВВЕДЕНИЕ

Глобальные изменения, происходящие в современном российском обществе, приобретают в последние десятилетия все большие масштабы. Становление личности современного человека происходит в информационную эпоху, связанной с тотальной цифровизацией всех сторон жизни, где в качестве стратегических ресурсов и факторов развития личности, в частности, и общества в целом, выступают информация и научные знания. Для ученых и практиков остается открытым вопрос о влиянии современного социокультурного пространства на становление и развитие личности.

Практическое решение этой сложной задачи порождает множество вопросов и проблем, требующих глубокого научного осмысления.

Коллективная монография «Субъектное становление личности в современном социокультурном пространстве» посвящена рассмотрению и анализу ряда проблем, посвященных особенностям становления и оптимизации развития личности в современном обществе.

Монография представлена двумя главами, каждая из которых содержит обобщение результатов исследований субъектного становления личности.

В первой главе «Субъектное становление личности в условиях семьи» представлены аспекты семейного воспитания, их особенности и пути наиболее эффективного решения данных проблем.

Вторая глава «Субъектное становление личности в учебной и профессиональной деятельности» раскрывает ряд проблем, возникающих у обучающихся на разных ступенях образования, а также знакомит с вопросами, с которыми сталкивается личность в процессе профессиональной деятельности.

Представленные в монографии теоретические положения и практические результаты эмпирических исследований, позволяют наиболее адекватно отразить современные научные представления о сущности, содержании и технологиях психолого-педагогического образования и могут стать опорой для дальнейшего решения проблем.

Материалы монографии, теоретические выводы и практические рекомендации могут быть использованы в работе магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов, психолого-педагогического образования.

Необходимо подчеркнуть, что обозначенные проблемы не исчерпывают всего их многообразия и сложности.

Глава 1. СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

1.1. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ СРЕДСТВАМИ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

(Баринова Е. С.)

Интерес к исследованию феномена психологической культуры обусловлен ведущей ролью этого качества в процессах жизнедеятельности человека, его общения, социальной адаптации, продуктивного личностного развития. Психологическая культура является базовой частью культуры личности как системной характеристики человека. Она позволяет ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствует его саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности собственной жизнью.

Феномен психологической культуры значительно изучен, применительно к: учащимся разных возрастов (С. В. Борисова, И. В. Дубровина, Л. С. Колмогорова и др.); профессиональным особенностям: исследования психологической культуры педагога (В. А. Аристова, Т. В. Валиева, М. И. Кряхтунов, А. Б. Кузьмина, Е. А. Левкова, А. А. Леженина, Н. И. Лифинцева, Н. М. Опарина, О. В. Соловьева и др.), юриста (И. В. Савельева, В. М. Поздняков и др.), психолога образования (И. В. Аксенова, Н. И. Исаева и др.); сфере общения и деловых коммуникаций (Т. В. Белых, Ж. Г. Гаранина, А. С. Никольская, А. С. Шершнева и др.); различным личностным качествам: жизнестойкости (Н. М. Волобуева), мотивации (Я. С. Бойченко), эмоционального интеллекта (Т. В. Манянина), защищенности от манипулятивных воздействий (М. В. Капранова). Единичными работами представлены исследования психологической культуры применительно к семейной сфере – детско-родительские отношения (Р. В. Габдреев, А. В. Гумницкая, Р. Р. Кашапов), родительское акме (Е. А. Овсяникова) и др. При этом работы, исследующие психологическую культуру семьи в целом, представлены фрагментарно, что открывает широкое поле для исследований в этой области.

Актуальность исследования психологической культуры семьи обусловлена такими негативными тенденциями, характерными для современной российской семьи, как: рост числа разводов, особенно в первые три года брака, рост числа гражданских браков и свободный

выход из них, рождение детей вне брака и т. д. Данные тенденции обусловливают необходимость разработки программ и мероприятий, направленных на формирование психологической культуры семьи[1].

Анализ различных подходов к исследованию феномена психологической культуры показал, что многие ученые считают психологическую культуру личности основой продуктивного общения и взаимодействия с другими людьми (в семейных, профессиональных, дружеских отношениях и т. п.). Развитая психологическая культура позволяет человеку понимать других людей, слушать и слышать их, принимать и уважать наличие у партнеров по общению иных взглядов и мнений. Психологическая культура ребенка начинает формироваться с самого детства во взаимодействии с семьей. От уровня психологической культуры родителей напрямую зависит развитие психологической культуры ребенка и успешность его дальнейшей социализации.

Важным моментом в развитии человека в семье является становление его субъектности. С самого рождения человек включается в детско-родительские и родственные отношения. По мере взросления осваивает супружеские, родственные и финансово-бытовые отношения. Так, постепенно, в общении и взаимодействии с членами семьи формируется осознание себя членом семьи и субъектом различных семейных отношений.

Существующая в России система образования не нацелена на формирование у подрастающего поколения психологической культуры, в связи с чем, ее развитие происходит стихийно. Каждый человек усваивает психологическую культуру индивидуально на основе личного опыта общения с людьми, а также из средств массовой информации, художественных текстов. Этим объясняется низкий уровень ее развития у людей, что порождает множество психологических проблем в межличностных отношениях (супружеских, детско-родительских, производственных), а также снижает личностный потенциал и возможности самореализации[2].

В своем исследовании под психологической культурой семьи мы понимаем сложно структурированное образование, представляю-

---

[1] Баринова, Е. С. Субъектно-деятельностный подход к формированию психологической культуры семьи / Е. С. Баринова // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Т. 3. – Екатеринбург : УрГПУ, 2020. – С. 175–180. – DOI 10.26170/Kso-2020-257.

[2] Романов, К. М. Психологическая культура человека: теория и практика / К. М. Романов // Интеграция образования. – 2012. – № 1. – С. 120–121.

щее собой совокупность знаний членов семьи друг о друге, их умение эмоционально откликаться на поведение и состояние друг друга, выбирать по отношению к каждому члену семьи способ обращения, отвечающий его индивидуальным особенностям. Психологическая культура семьи является основой продуктивного общения и взаимодействия и проявляется в различных аспектах семейных отношений[1].

В супружеских отношениях психологическая культура проявляется в продуктивном общении между супругами, в сходстве их взглядов, в наличии общих символов семьи, в умении супругов слушать и слышать друг друга, эффективно разрешать конфликты и т. д.

В детско-родительских отношениях проявлением психологической культуры является то, что родители принимают ребенка безусловно, адекватно удовлетворяют его потребности, последовательны в своих воспитательных действиях, выбирают авторитетный стиль взаимодействия с ребенком, умеют конструктивно решать конфликтные ситуации, оказывают ребенку эмоциональную поддержку.

В родственных отношениях психологическая культура проявляется в продуктивном общении между родственниками, в умении членов семьи слушать и слышать друг друга, эффективно разрешать конфликты, поддерживать отношения с родными, даже проживая в разных городах и т. д.[2]

В структуре психологической культуры семьи мы выделяем следующие компоненты:

– когнитивный (система знаний об особенностях развития детей, способах построения детско-родительских и супружеских отношений и т. д.);

– рефлексивно-перцептивный (умение адекватно воспринимать других членов семьи, отношения внутри семьи и т. д.);

– аффективный (эмпатия, способность принимать своих детей, супругов и других родственников такими, какие они есть, доброжелательность и т. д.);

---

[1] Баринова, Е. С. Субъектно-деятельностный подход к формированию психологической культуры семьи / Е. С. Баринова // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Т. 3. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020. – С. 175-180. – DOI 10.26170/Kso-2020-257.

[2] Баринова, Е. С. Семейное самосознание мужчины: структурно-содержательный / Е. С. Баринова, Н. Н. Васягина. – Екатеринбург : УрГПУ, 2021. – 201 с. – ISBN 978-5-7186-1918-8.

– коммуникативный (умение общаться со всеми членами семьи, учитывая их потребности и индивидуальные особенности, умение разрешать конфликтные ситуации и т. д.);

– регулятивный (умение управлять своими психическими состояниями, социальный самоконтроль, способствующий гармонизации отношений в семье и т. д.);

– подсистема опыта социального взаимодействия (развитые умения и навыки взаимодействия в семье и т. д.);

– ценностно-смысловой (социальные нормы и ценности, способствующие гармонизации семейных отношений и т. д.).

Поскольку психологическая культура семьи проявляется в различных видах семейных (субъект-субъектных) отношений, на теоретическом уровне мы предположили, что эффективным для её формирования будет использование субъектно-деятельностного подхода.

Важными свойствами субъекта являются «целостность, единство, интегральность». При этом становление субъекта связано с тем, что «человек своим бытием утверждает и усиливает бытие другого, его индивидуальность, самоценность; с тем, что субъект относится к другому, как к факту становления его сущности, относится к другой личности, как к проблеме, с учетом всей полноты ее сущности, и признает за другими права на самоопределение и свободу»[1].

Н. Н. Васягина выделяет два существенных критерия субъекта:

– *сформированность у человека способности осознавать совершаемые им поступки* как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и перед обществом;

– *развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии*, обеспечивающих человеку взгляд на себя со стороны[2].

Субъект в субъектно-деятельностном подходе может быть индивидуальным и групповым. Оба эти варианта могут быть использованы при формировании психологической культуры семьи. В первом случае участие в формирующем воздействии может принимать один член семьи, во втором – вся семья в целом.

Исследование понятия «коллективный субъект» с позиции субъектно-деятельностного подхода наиболее полно представлено в работах А. Л. Журавлева. Автор отмечает, что «группа является кол-

---

[1] Селиванов, В. В. Субъектная психология С.Л. Рубинштейна и ее развитие / В. В. Селиванов // Психология человека в современном мире. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т. 4. – С. 74–84.

[2] Васягина, Н. Н. Человек как субъект социокультурного пространства / Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 7–14.

лективным субъектом в той мере, в какой способна проявлять качества субъектности». Выделяются три важнейших критерия коллективного субъекта:

1. *Взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе* способствуют формированию группового состояния как состояния предактивности / преддеятельности. Благодаря взаимосвязанности и взаимозависимости индивидов «может существовать группа (коллектив) как образование, качественно отличающееся от суммы индивидов, так называемое «надиндивидное», выступающее носителем целостных психологических феноменов».

На наш взгляд, семья как коллективный субъект является примером такого «надиндивидного» образования, качества которой больше суммы качеств отдельных членов семьи.

2. Генеральный критерий – *способность группы проявлять различные формы совместной активности,* т. е. выступать и быть единым целым по отношению к другим социальным объектам или по отношению к себе самой. Использование понятия «совместная активность» позволяет объединить совокупность групповых феноменов: «совместная деятельность», «коммуникация», «общение», «групповое действие», «групповое поведение», «внутригрупповые и межгрупповые отношения» и т. п.

3. *Способность группы к саморефлексии*. Автор отмечает недостаточную изученность групповой саморефлексии. При этом выделяет ее основные функции:

а) формирование в группе социально-психологического чувства «Мы»;
б) формирование групповых социальных представлений о своей группе, ее когнитивных оценок, суждений, мнений и т. п.;
в) подготовка членов группы к разным формам совместной активности;
г) ориентация членов группы в социальной среде и адаптация к ней.

По преобладанию одного из перечисленных выше критериев автор выделяет три уровня субъектности группы: *потенциальная субъектность* (элементарные формы взаимосвязанности), *реальная субъектность* (различные формы совместной активности), *развитая субъ-*

ектность (групповая саморефлексия, как особая форма совместной активности)[1].

Особенно созвучными нашему исследованию являются идеи Д. Н. Чернова, обосновавшего первостепенность применения именно субъектно-деятельностного подхода для исследования детско-родительских отношений. Автор отмечает важность изучения того, как «человек – ребенок, развиваясь как личность, овладевая своей биологической природой, становится индивидуальным субъектом, готовым вступать в отношения по типу коллективного субъекта». Автору представляется очевидным, что человек, не прошедший «в ходе становления индивидуального субъекта через стадии коллективного субъекта, не может с высокой степенью эффективности образовывать коллективный субъект с другими людьми. Перед тем как стать частью коллективного субъекта учебной, профессиональной, экономической или общественной деятельности, человек должен пройти школу становления коллективного субъекта во взаимодействии со значимым взрослым, что происходит в рамках формирования детско-родительской общности»[2].

Д. Н. Чернов считает, что «способность выстраивать взаимоотношения с другим по типу коллективного субъекта закладываются с самого рождения во взаимоотношении с родителями». Развивая идеи А. Л. Журавлева в контексте анализа детско-родительских отношений, Д. Н. Чернов утверждает, что «диада «родитель-ребенок» становится коллективным субъектом тогда, когда родитель и ребенок имеют глубокую потребность в совместной активности и деятельности; ребенок, завися в своем развитии от активного участия родителя в организации различных развивающих форм активности, в наибольшей степени получает в них возможность для реализации своего субъектного потенциала». Необходимой для формирования коллективного субъекта «родитель-ребенок» автор отмечает «рефлексию родителем актуальных и потенциальных возможностей ребенка, осознание необходимости создания развивающих и корректирующих ход развития ребенка социокультур-

---

[1] Журавлев, А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 72–80.

[2] Чернов, Д. Н. Субъектно-деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников / Д. Н. Чернов. – Текст : электронный // NB: Психология и психотехника. – 2012. – № 2. – URL: http://e-notabene.ru/psp/article_127.html (дата обращения: 18.10.2022).

ных условий в соответствии с его индивидуальными особенностями, создание условий для развития рефлексивности ребенка. Критичным для его формирования как индивидуального субъекта является построение родителем адекватного субъектного образа ребенка с целью развития его как личности с учетом той социокультурной среды, в которой ему предстоит жить, и соотнесение результатов актуального развития с этим образом»[1].

На наш взгляд, такая позиция соответствует высокому уровню развития психологической культуры родителя.

Основными принципами субъектно-деятельностного подхода, позволяющими использовать его при формировании психологической культуры семьи, являются: определение сущности субъекта через его самостный потенциал; зависимость зрелости отношений от уровня субъектности индивидов; изменение другого через изменение себя; идея, что человек своим бытием усиливает самоценность другого, признает за другим право на самоопределение и свободу[2].

Для проверки теоретических выводов о возможностях использования субъектно-деятельностного подхода к формированию психологической культуры семьи было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 80 семей, отобранных методом случайной выборки, проживающие в городе Екатеринбурге и других городах Свердловской области. Все испытуемые – это мужчины и женщины русской национальности в возрасте от 24 до 46 лет, состоящие в официальном браке не менее 2 и не более 20 лет, имеющие одного (46,3%) или нескольких (53,7%) несовершеннолетних детей. Среди респондентов 82,5% имеют высшее образование, 17,5% средне-специальное.

В ходе исследования применялись следующие методики: «Опросник родительского отношения» (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина, «Опросник эмоциональных отношений в семье» Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ), опросники «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» и «Особенности общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской, опросник «Шкала

---

[1] Баринова, Е. С. Семейное самосознание мужчины: структурно-содержательный / Е. С. Баринова, Н. Н. Васягина. – Екатеринбург : УрГПУ, 2021. – 201 с. – ISBN 978-5-7186-1918-8.

[2] Баринова, Е. С. Субъектно-деятельностный подход к формированию психологической культуры семьи / Е. С. Баринова // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Т. 3. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020. – С. 175-180. – DOI 10.26170/Kso-2020-257

семейного окружения» адаптированный С. Ю. Куприяновым, методика «Психологическая культура личности» О. И. Моткова.

Для подтверждения гипотезы о возможности изучения психологической культуры семьи сквозь призму семейных отношений необходимо было определить значимые связи между параметрами семейных отношений и параметрами психологической культуры. Эта задача была реализована с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Выбор данного критерия обусловлен особенностями массива данных, в частности наличием достаточного числа переменных, распределение которых отличается от нормального.

В результате корреляционного анализа нами было выявлено множество взаимосвязей между параметрами семейных отношений и параметрами психологической культуры. Приведем описание наиболее значимых для нашего исследования корреляционных связей.

Таблица 1

Взаимосвязь психологических стремлений по методике «Психологическая культура личности» и параметров семейной сферы

Психологические стремления	Выявленные связи	p-уровень	Коэф-т Спирмена (r_s)
1. К самопознанию и самоанализу	«симбиоз»	0,04	-0,23
	«авторитарная гиперсоциализация»	0,01	-0,28
	«способность воспринимать состояние»	0,01	0,32
	«понимание причин состояния»	0,03	0,24
	«принятие себя в качестве родителя»	0,02	0,26
	«воздействие на эмоциональное состояние ребенка»	0,04	0,23
	«доверительность общения»	0,03	0,25
	«сходство во взглядах»	0,02	0,26
	«легкость общения»	0,03	0,25
	«выражение конфликтных чувств»	0,03	0,24
	«независимость»	0,01	0,29
	«интеллектуально-культурная ориентация»	0,01	0,35
	«ориентация на активный отдых»	0,01	0,34
2. К конструктивному общению	«способность воспринимать состояние»	0,04	0,24
	«понимание причин состояния»	0,03	0,25
	«воздействие на эмоциональное состояние ребенка»	0,02	0,25
	«доверительность общения (самооценка)»	0,04	0,23
	«взаимопонимание (оценка партнера)»	0,01	0,29
	«сходство во взглядах»	0,04	0,23
	«легкость общения»	0,00	0,31

Психологические стремления	Выявленные связи	p-уровень	Коэф-т Спир-мена (r_s)
	«сплоченность»	0,05	0,22
	«выражение конфликтных чувств»	0,01	0,28
	«независимость»	0,01	0,28
	«ориентация на достижения»	0,02	0,27
3. К психической саморегуляции	«симбиоз»	0,05	-0,22
	«авторитарная гиперсоциализация»	0,05	-0,22
	«принятие себя в качестве родителя»	0,03	0,25
	«воздействие на эмоциональное состояние ребенка»	0,05	0,22
	«ролевые ожидания»	0,03	0,24
	«взаимопонимание (оценка партнера)»	0,01	0,30
	«выражение конфликтных чувств»	0,03	0,25
4. К творчеству	«симбиоз»	0,05	-0,22
	«принятие себя в качестве родителя»	0,01	0,30
	«воздействие на эмоциональное состояние ребенка»	0,02	0,27
	«воспитание детей»	0,05	0,22
	«доверительность (самооценка)»	0,05	0,22
	«сплоченность»	0,03	0,25
	«ориентация на достижения»	0,04	0,23
5. К конструктивному ведению дел	«безусловное принятие»	0,04	0,23
	«отношения с близкими»	0,02	-0,25
	«ориентация на достижения»	0,05	0,22
	«организация»	0,01	0,29
6. К гармонизирующему саморазвитию	«способность воспринимать состояние»	0,01	0,34
	«чувства родителей во взаимодействии»	0,05	0,22
	«безусловное принятие»	0,04	0,23
	«принятие себя в качестве родителя»	0,01	0,31
	«преобладающий эмоц. фон»	0,01	0,30
	«оказание эмоц. поддержки»	0,04	0,23
	«ориентация на состояние»	0,02	0,26
	«воздействие на эмоц. состояние ребенка»	0,01	0,32
	«взаимопонимание (оценка партнера)»	0,02	0,26
	«ориентация на достижения»	0,03	0,25
	«ориентация на активный отдых»	0,01	0,29
	«организация»	0,02	0,25
7. Психологическая культура в целом	«авторитарная гиперсоциализация»	0,04	-0,23
	«способность воспринимать состояние»	0,05	0,22
	«безусловное принятие»	0,04	0,23
	«принятие себя в качестве родителя»	0,03	0,24
	«ориентация на состояние ребенка»	0,03	0,25
	«воздействие на эмоц. состояние ребенка»	0,03	0,25
	«взаимопонимание (оценка партнера)»	0,02	0,26
	«легкость общения»	0,01	0,29
	«выражение конфликтных чувств»	0,02	0,25

Психологические стремления	Выявленные связи	p-уровень	Коэф-т Спир-мена (r_s)
	«независимость»	0,01	0,31
	«интеллектуально-культурная ориентация»	0,01	0,27
	«ориентация на активный отдых»	0,01	0,31

Оценивая взаимосвязь параметров семейной сферы с общей психологической культурой личности, мы выявили 12 значимых корреляций. Это шкалы: «авторитарная гиперсоциализация» (p=0,04, r_s=-0,23), «способность воспринимать состояние» (p=0,05, r_s=0,22), «безусловное принятие» (p=0,04, r_s=0,23), «принятие себя в качестве родителя» (p=0,03, r_s=0,24), «ориентация на состояние ребенка» (p=0,03, r_s=0,25), «воздействие на эмоциональное состояние ребенка» (p=0,03, r_s=0,25), «взаимопонимание (оценка супруга)» (p=0,02, r_s=0,26), «легкость общения» (p=0,01, r_s=0,29), «выражение конфликтных чувств» (p=0,02, r_s=0,25), «независимость» (p=0,01, r_s=0,31), «интеллектуально-культурная ориентация» (p=0,01, r_s=0,27), «ориентация на активный отдых» (p=0,01, r_s=0,31).

Анализируя представленные взаимосвязи, мы делаем вывод, что психологическая культура семьи проявляется в детско-родительских отношениях в том, что родитель при построении взаимоотношений со своим ребенком не прибегает к чрезмерному контролю его действий, принимает своего ребенка безусловно, принимает себя в качестве родителя, способен воспринимать состояние ребенка и ориентируется на него в процессе взаимодействия с ребенком. В супружеских отношениях психологическая культура проявляется в том, что супруги легко приходят к взаимопониманию, для них характерно открытое выражение чувств, в том числе и конфликтных, признается возможность каждого из супругов иметь свою точку зрения на обсуждаемые вопросы. Кроме этого, психологически культурная семья ориентирована как на интеллектуально-культурные сферы, так и на активный отдых.

Если рассматривать взаимосвязи отдельных психологических стремлений с параметрами семейной сферы, можно увидеть, что одни и те же параметры семейной сферы коррелируют с несколькими видами психологических стремлений. Наибольшее количество взаимосвязей с психологической культурой отмечено:

– в детско-родительских отношениях по шкалам: «воздействие на эмоциональное состояние ребенка», «принятие себя в качестве родителя», «безусловное принятие ребенка», «способность воспринимать

состояние ребенка», «авторитарная гиперсоциалиация» (обратная связь), «симбиоз» (обратная связь);

– в супружеских отношениях по шкалам: «взаимопонимание», «доверительность общения», «выражение конфликтных чувств», «легкость общения», «независимость», «ориентация на активный отдых», «ориентация на достижения».

Таким образом, проведенный корреляционный анализ показал нам множество взаимосвязей показателей психологической культуры с параметрами семейной сферы. Это подтверждает гипотезу о том, что психологическая культура семьи проявляется в различных параметрах семейных отношений.

Кроме этого, в ходе эмпирического исследования нами был выявлен ряд проблем:

– существенное дистанцирование от ребенка характерно для 29% респондентов;

– большинство респондентов отметили низкий (50%), либо высокий (10%) уровень родительского контроля;

– низкий уровень эмпатии ребенку отмечают у себя 39% респондентов;

– низкой считают свою способность воспринимать состояние ребенка 33% респондентов;

– преобладающим поведением в конфликтных ситуациях среди респондентов является проявление несогласия, при этом 57% выражают его пассивно, а 3% – активно;

– высокую важность контроля в семейной жизни показали 8% респондентов;

– треть респондентов отмечают низкие уровни ориентации на интеллектуально-культурные сферы (31%) и активный отдых (37%);

– низкий уровень психологической культуры в целом характерен для 15% респондентов, при этом самые низкие баллы были показаны респондентами по стремлениям к самопознанию и самоанализу (25%), к творчеству (22%) и психической саморегуляции (22%).

Таким образом, была выявлена необходимость создания программы, направленной на формирование психологической культуры семьи.

Теоретическую основу программы составили представления о том, что психологическая культура семьи проявляется в семейных отношениях. Актуальность программы обусловлена негативными тенденциями, характерными для современной семьи, обозначенными выше.

Стоит также отметить, что внимание педагогов и психологов в большей мере сконцентрировано на сопровождении неблагополучных

семей. В то время как благополучные семьи также испытывают трудности во взаимопонимании с супругом и детьми, в осознании своей субъектной роли в семейных отношениях, в выборе эффективных методов общения с родными и адекватных способах разрешения конфликтных ситуаций, т. е. они также нуждаются в помощи квалифицированных специалистов в семейной сфере.

Многие современные техники работы с семьей требуют присутствия всех членов семьи или одной из ее подсистем, что может быть связано с организационными и другими трудностями. На наш взгляд, необходимо разработать техники, позволяющие участвовать в программе одному из членов семьи, при этом изменения, произошедшие в его сознании и поведении, повлекут изменения в поведении и других членов его семьи.

Эффективным способом решения указанных выше проблем является участие в программе психолого-педагогического сопровождения, направленной на формирование психологической культуры семьи через гармонизацию супружеских и детско-родительских отношений средствами субъектно-деятельностного подхода.

Разработанная нами программа предназначена для формирования психологической культуры семьи, а также гармонизацию супружеских и детско-родительских отношений. Программа рассчитана на 50 часов: 30 часов аудиторных занятий (10 занятий по 3 часа) и 20 часов для выполнения домашних заданий и проведения личных консультаций с участниками.

Цель программы: формирование психологической культуры семьи средствами субъектно-деятельностного подхода.

Задачи программы:

1. Предоставить участникам информацию о составляющих психологической культуры семьи и эффективных способах внутрисемейного взаимодействия.

2. Создать условия для развития у участников самостного потенциала, субъектности, рефлексивности.

3. Способствовать формированию у супругов благоприятного стиля взаимоотношений: умения слушать и слышать партнера, конструктивно решать конфликтные ситуации, уважать личностные особенности партнера.

4. Способствовать формированию у родителей благоприятного стиля отношения к ребенку: безоценочного принятия, понимания потребностей ребенка, умения строить с ребенком доброжелательные отношения.

Принципы и подходы к реализации программы:

– личностно-ориентированный подход, подразумевающий признание личности человека высшей социальной ценностью, принятие его таким, какой он есть;

– субъектно-деятельностный подход, подразумевающий определение сущности субъекта через его самостный потенциал, возможности изменения других через изменение себя.

Формы реализации программы: беседы, домашние задания, игровые задания, тематические лекции, индивидуальные консультации.

Ожидаемый результат: организованная психологическая работа будет способствовать формированию психологической культуры семьи через гармонизацию супружеских и детско-родительских отношений.

Методологическую основу программы составили: система тренинговых упражнений «Семь шагов» Р. В. Овчаровой[1], программа развития психологической культуры в детско-родительских отношениях А. В. Гумницкой[2], «Тренинг формирования супружеских отношений» В. Б. Шапаря[3]. Кроме этого, некоторые упражнения были нами видоизменены (домашние задания) и разработаны самостоятельно (мини-лекции по материалам книги Ю. Б. Гиппенрейтер)[4].

Содержание программы представлено в таблице 2.

Таблица 2

Программа формирования психологической культуры семьи

№	Вид занятия	Цель	Формы работы	Часов
1.	Вводное занятие – «Знакомство»	Знакомство с группой, развитие интереса к занятиям в группе	Беседа, ролевые игры, работа в парах	3
2.	Занятие №1 – «Образ семьи»	Изучение образа семьи в представлении участников, формирование адекватного отношения к себе и другим	Работа в группе, релаксация, рисунок	3

[1] Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Ин-т психотерапии, 2003. – 319 с.

[2] Гумницкая, А. В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Гумницкая А. В. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2006. – 194 с.

[3] Шапарь, В. Б. Двое в лодке. Тренинг семейных отношений / В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д. : Феникс, 2013. – 384 с.

[4] Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрей-тер. – М. : Астрель, 2014. – 304 с.

№	Вид занятия	Цель	Формы работы	Часов
3.	Занятие №2 – «Я в семье»	Предоставление участникам возможности для определения своих семейных ролей и возможности посмотреть на себя глазами других людей	Работа в группе, беседа, творческое задание	3
4.	Занятие №3 – «Семейное общение»	Знакомство участников с приемами вербального и невербального общения, реорганизация средств общения в семье	Ролевая игра, беседа, работа в группе	3
5.	Занятие №4 – «Эффективные конфликты»	Осознание участниками своего поведения в конфликтных ситуациях, знакомство со способами эффективного взаимодействия в них	Работа в группе, мозговой штурм, самоанализ	3
6.	Выполнение домашних заданий	Закрепление навыков, полученных в группе, привлечение других членов семьи к работе		5
7.	Индивидуальные консультации	По запросу участников		5
8.	Занятие №1 – «Мир детства – мир взрослого»	Актуализация представлений участников о ролях в детско-родительских отношениях	Беседа, ассоциации, релаксация	3
9.	Занятие №2 – «Безусловное принятие»	Знакомство участников со способами выражения безусловного принятия ребенка	Ролевая игра, мини-лекция, беседа	3
10.	Занятие №3 – «Общение с ребенком»	Знакомство участников со средствами эффективного общения с ребенком	Релаксация, ролевая игра, мини-лекция	3
11.	Занятие №4 – «Стили воспитания»	Знакомство участников со стилями воспитания, понимание участниками своего стиля воспитания	Ролевая игра, мини-лекция, беседа	3
12.	Выполнение домашних заданий	Закрепление навыков, полученных в группе, привлечение других членов семьи к работе		5
13.	Индивидуальные консультации	По запросу участников		5
14.	«Подведение итогов»	Подведение итогов программы, получение обратной связи от участников	Ролевая игра, работа в группе, беседа	3
	Итого:			***50***

По *методологической ориентации* групповая работа представляет собой тренинг сензитивности. Группы сензитивного тренинга акцентированы на общем развитии индивида. В рамках этой ориентации первичным является выявление жизненных приоритетов индивида, усиление чувства самоидентичности. Тренинг направлен на развитие сензитивной способности, без актуализации которой затруднено правильное понимание личностных качеств и состояний партнеров, отношений, складывающихся между ними.

Работа тренинговой группы строится в соответствии с общими принципами групповой работы (М. Р. Битянова, А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковская и др.):

– *принцип добровольности:* участники самостоятельно принимают решение об участии в работе группы;

– *принцип информированности:* участники группы заранее знают о целях работы и возможных результатах;

– *принцип осознанности поведения:* предполагает перевод поведения с неосознанно-импульсивного уровня на осознанный, с принятием личной ответственности за собственные действия и поступки;

– *принцип постоянной обратной связи:* непрерывное получение участником информации от других членов группы о чувствах, которые возникают в результате его действий в ходе тренинга;

– *принцип оптимизации развития:* в ходе тренинга осуществляется не только констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом, но и активное вмешательство в происходящие события с целью оптимизации условий, необходимых для формирования психологической культуры семьи;

– *принцип активности и свободы выбора и ответственности за него:* каждый активен, участник соблюдает правила группы, которые сам принимал, и несет ответственность за свой выбор.

В *апробации Программы формирования психологической культуры семьи* принимали участие 12 женщин, показавшие по результатам констатирующего эксперимента низкий уровень психологической культуры. Занятия проводились на базе МАУ ДО «Дом детства и юношества» (г. Екатеринбург) 2 раза в неделю в течение 5 недель.

Для оценки эффективности программы мы сравнили результаты первичной и повторной диагностики респондентов с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Анализ значимых изменений в параметрах семейных отношений и психологической культуры показал, что не для всех шкал характерно изменение после проведения программы. Приведем описание статистически значимых изменений (таблица 3).

Таблица 3

Результаты анализа эффективности Программы формирования психологической культуры семьи

№	Шкалы	Т-критерий Вилкоксона	р-уровень
1.	«Маленький неудачник»	2,02	0,04
2.	Способность воспринимать состояние	2,52	0,01
3.	Понимание причин состояния	2,02	0,04
4.	Эмпатия	2,20	0,03
5.	Принятие себя в качестве родителя	2,20	0,03
6.	Умение воздействовать на состояние ребенка	2,02	0,04
7.	Вопросы, связанные с воспитанием детей	2,02	0,04
8.	Общий индекс конфликтности	2,52	0,01
9.	Взаимопонимание (самооценка)	2,02	0,04
10.	Легкость общения	2,02	0,04
11.	Экспрессивность	2,20	0,03
12.	Ориентация на активный отдых	2,02	0,04
13.	Стремление к самопознанию	2,37	0,02
14.	Стремление к конструктивному общению	2,02	0,04
15.	Стремление к саморегуляции	2,20	0,03
16.	Стремление к саморазвитию	2,02	0,04
17.	Уровень психологической культуры	2,20	0,03

В детско-родительских отношениях наиболее чувствительными к формирующему воздействию программы оказались шкалы: «маленький неудачник» (Т=2,0, р=0,04), «способность воспринимать состояние ребенка» (Т=2,5, р=0,01), «понимание причин состояния ребенка» (Т=2,0, р=0,04), «эмпатия» (Т=2,2, р=0,03), «принятие себя в качестве родителя» (Т=2,2, р=0,03), «умение воздействовать на состояние ребенка» (Т=2,0, р=0,04). Данные изменения говорят о том, что в ходе освоения программы женщины научились лучше понимать своих детей, более внимательно относиться к эмоциональному состоянию детей и оказывать на него воздействие. На наш взгляд, во многом, такие изменения связаны с усвоением навыков активного слушания при общении с детьми. Кроме этого, важным моментом является то, что женщины стали больше принимать себя в качестве матери. На наш взгляд, женщине, способной воспринимать состояния своего ребенка и умеющей адекватно вести себя в общении с ребенком, достаточно легко принять себя во всем своеобразии поведенческих и эмоциональных проявлений.

В супружеских отношениях были выявлены изменения по следующим шкалам: «вопросы, связанные с воспитанием детей» (Т=2,0, р=0,04), «общий индекс конфликтности» (Т=2,5, р=0,01), «взаимопо-

нимание» (T=2,0, p=0,04), «легкость общения» (T=2,0, p=0,04), «экспрессивность» (T=2,2, p=0,03), «ориентация на активный отдых» (T=2,0, p=0,04). Такие изменения позволяют сделать вывод, что в ходе освоения программы участницы научились более эффективному общению с супругом, что позволило снизить общий уровень конфликтности в паре, повысить легкость общения и взаимопонимание с супругом. Гармонизация детско-родительских отношений, в частности повышение эмпатии, способности к пониманию состояний ребенка и умения на них воздействовать, позволила уменьшить количество конфликтных ситуаций, связанных с воспитанием детей. На наш взгляд, взаимопонимание и легкость общения между супругами способствуют тому, что им хочется больше времени проводить друг с другом, в том числе в процессе активного отдыха.

Также существенные изменения произошли в индивидуальной психологической культуре участниц, а именно повысились стремления: к самопознанию (T=2,4, p=0,02), к конструктивному общению (T=2,0, p=0,04), к саморегуляции (T=2,2, p=0,03), к саморазвитию (T=2,0, p=0,04), а также общий уровень психологической культуры личности (T=2,2, p=0,03). На наш взгляд, это говорит о том, что участницы программы осознали свою роль и ответственность в семейных отношениях, и то, что, меняя себя, они могут изменить и других членов своих семей.

Анализ анкет участниц групповой работы показал, что женщины высоко оценивают значимость заявленной темы и информационную насыщенность программы. Отмечают, что полученные знания стали применять на практике уже в процессе работы, чему способствовало выполнение домашних заданий, а обратная связь от участниц группы заставила переосмыслить свое поведение и эмоциональные реакции, несмотря на то, что выслушивать мнения других участниц было не всегда комфортно. Некоторые участницы считают, что участие в данной программе показало им необходимость дальнейшей работы над собой.

Выявленные значимые изменения «до» и «после» позволяют нам сделать вывод об эффективности разработанной Программы формирования психологической культуры семьи средствами субъектно-деятельностного подхода.

Перспективами дальнейшей работы может стать изучение психологической культуры в разных типах семей, исследование кросскультурных особенностей психологической культуры семьи, а также разработка и валидизация опросника, направленного на определение психологической культуры семьи.

1.2. ОПТИМИЗАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(Васягина Н. Н., Бекмансурова С. А.)

Введение

Современные социокультурные процессы обусловили трансформацию ряда социальных феноменов, к важнейшим из которых, подвергающихся значительным изменениям, относится родительство. Феномен родительства – уникален для отдельного человека и общества в целом, он служит связующим звеном между ними и является индикатором, отражающим состояние общества. К факторам, влияющим на трансформацию отношения родителей к детям в современном обществе, относят явления глобализации, нивелирующие многие традиционные представления, на которых базировались духовно-нравственные основы становления и развития детско-родительских отношений; социально-экономические условия, требующие интенсификации всех форм социальной жизни, изменения гендерных отношений и т. п.

Существенная перестройка российского общества, произошедшая на рубеже XX–XXI веков, спровоцировала многочисленные и разнообразные по характеру проблемы в области родительско-детских отношений. У родителей исчезли многие функциональные обязанности, изменилось отношение к детям, снизилась потребность в них как фундаментальной ценности. Это проявляется в распространенном отказе от родительства, в различных формах пренебрежения родительскими обязанностями, в сознательной малодетности, в увеличении масштабов социального сиротства, остроте конфликтов между поколениями.

Ещё одно проблемой является то, что необходимость в специальной подготовке к родительству зачастую недооценивается обществом: воспитание детей считается естественной функцией взрослого человека. Однако многие родители не способны создать благоприятные условия для полноценного развития ребенка, о чем свидетельствуют следующие факты: ежегодно около 2 млн. детей до 14 лет избиваются родителями, 50 тысяч детей убегают из дома, более 2 тысяч заканчивают жизнь самоубийством (и это только официальная статистика). Не умея взаимодействовать с ребенком, многие родители не видят разницы между воспитательными воздействиями и насилием, так, по данным ВОЗ, 35% родителей используют телесные наказания (вплоть до ожогов, нанесения детям колотых ран); 26% – предъявляют

повышенные требования, издеваются, унижают детей; 15% – используют иные формы насилия в процессе воспитания.

Эти тенденции свидетельствуют о серьезных изменениях в функционировании родительства, об отсутствии ясных, четких норм, определяющих взаимодействие его субъектов, о высокой степени неопределенности их взаимоотношений.

В связи с тем, что родительство обладает огромной социальной значимостью, поскольку имеет отношение к развитию и благополучию института семьи и общества в целом, очевидна необходимость содействия развитию оптимального родительского отношения к детям.

Анализ литературы показывает, что научная трактовка сущности оптимального родительского отношения, его критериев и характеристик отсутствует[1]. В то же время, практика предлагает разнообразные программы развития детско-родительских отношений[2], в них представления об оптимальности родительского отношения не системны, подавляющее большинство подобных программ направлены на работу с матерями, всё это значительно ограничивает формирующий потенциал данных программ[3]. В этом контексте особую актуаль-

---

[1] *Варга, А. Я.* Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – СПб. : Речь , 2021. – 74 с.; *Карабанова, О. А*. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2017. – 320 с.; *Саночкина, А. В*. Типологические особенности самосознания женщин, применяющих насилие по отношению к ребенку / А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина, К. Браун // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 5–13; *Эйдемиллер, Э. Г*. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2016. – 352 с.

[2] *Арнаутова, Е*. Методы обогащения воспитательного опыта родителей / Е. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 9. – С. 53–54; *Баркан, А. И.* Большая книга о воспитании детей / А. И. Баркан. – Москва : АСТ, 2009. – 670 с.; *Овчарова, Р. В.* Тренинг формирования осознанного родительства : метод. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2008. – 256 с.; *Олифирович, Н. И.* Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 360 с.

[3] *Васягина, Н. Н*. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : автореф. дис. … д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Васягина Н. Н. – Екатеринбург, 48 с.; *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Общаться с ребенком? Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Чер-Ро : Сфера, 2015. – 240 с.; *Ершова, Ю. С.* Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. / Ершова Юлия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 175 с.

ность приобретает научная разработка программ, направленных оптимизацию родительского отношения, как матерей, так и отцов.

Актуальность исследования возрастает на этапе воспитания детей дошкольного возраста, поскольку это важнейший период в целостном процессе личностного развития ребенка, когда закладывается базис личности: начинает формироваться самосознание и понятийное мышление, происходит развитие восприятия, воображения, речи и образного мышления. Родители посредством проявления материнского и отцовского отношения учат ребенка основным способам деятельности, формируют моральные ценности, социально одобряемые формы поведения и способы функционирования в обществе. Дошкольный возраст является сенситивным периодом, когда дети открыты всему новому, любознательны, способны импровизировать, позитивно относятся к родителям, выступающим образцом для подражания (А.С. Спиваковская, В.А. Сухомлинский, Э. Фромм). От того, насколько оптимальным является отношение к ребенку, зависит не только его общее развитие (физическое, эмоциональное, интеллектуальное, эстетическое, социальное), но и успешность в жизни (Н.Н. Васягина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Ю.А. Токарева, Г. Г. Филиппова)[1].

В отечественной и зарубежной психологической науке исследование проблемы родительского отношения к детям осуществлялось по трем основным направлениям:

– изучение влияния атмосферы в семье на развитие личности ребенка (А. Адлер, Н.Н. Васягина, В.В. Кондратова, В.К. Котырло, П. Массен, В.Н. Мясищев, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер)[2];

---

[1] *Борисенко, Ю.В.* Проблема отцовства в современном обществе / Ю.В. Борисенко, А.Г. Портнова // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 122–130; *Васягина, Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : автореф. дис. … д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Васягина Н.Н. – Екатеринбург. – 48 с.; *Евсеенкова, Ю.В.* Отцовство как психологический фактор развития личности : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Евсеенкова Юлия Валерьевна. – Новосибирск, 2006. – 236 с.; *Желдак, Г.* Тренинг родительской эффективности / Г. Желдак. – Минск : Лерокс, 2018. – 160 с.; *Левченко, А.В.* Представления о собственном отцовстве у мужчин и факторы, их обусловливающие : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Левченко Анна Викторовна. – Краснодар, 2009. – 28 с.; *Олифирович, Н.И.* Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 360 с.

[2] *Васягина, Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : автореф. дис. … д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Васягина Н.Н. – Екатеринбург. – 48 с.; *Олифирович, Н.И.* Психоло-

– изучение зависимости детско-родительских отношений от структуры семьи: наличие отца, число поколений в семье, позиция ребенка в семье как единственного, старшего или младшего (А. Адлер, Т.В. Андреева, Н.Н. Васягина, Т.Н. Думитрашку, М. Земска, Ю.А. Токарева)[1];

– изучение неоптимальных форм проявления родительского отношения к детям (В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, О. Кернберг, М. Кляйн, Д. Рейнгольд, Ш. Ференци, З. Фрейд), выявление типов родителей, проявляющих преимущественно неоптимальное отношение к ребенку (А.И. Баркан, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, В.В. Столин, В.А. Сухомлинский и др.), особенностей воспитания (Д.С. Акивис, Я. Корчак, С.С. Соловейчик, Ю.А. Токарева, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.Б. Шнейдер)[2].

Именно неоптимальным формам взаимодействия родителей и детей или их взаимодействию в непростых социальных условиях в неполной (материнской или отцовской) или социально неблагополучной семье (А.Я. Варга, Н.Н. Васягина, В.В. Столин, Ю.А. Токарева, Э.Г. Эйдемиллер,

---

гия семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 360 с.; *Токарева, Ю. А*. Психологические основания воспитательной деятельности отца : автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / Токарева Ю. А. – Екатеринбург, 2012. – 48 с.; *Шнейдер, Л.Б*. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – Екатеринбург : Деловая книга, 2016. – 768 с.

[1] *Борисенко, Ю.В.* Проблема отцовства в современном обществе / Ю.В. Борисенко, А.Г. Портнова // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 122–130; *Васягина, Н.Н*. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : автореф. дис. … д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Васягина Н.Н. – Екатеринбург. – 48 с.; *Захаров, А.И*. Неврозы у детей и психотерапия / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург : Союз, 2020. – 336 с. – (Сер.: Психология ребенка); *Олифирович, Н.И*. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 360 с.; *Саночкина, А.В.* Типологические особенности самосознания женщин, применяющих насилие по отношению к ребенку / А.В. Саночкина, Н.Н. Васягина, К. Браун // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 5–13.

[2] *Васягина, Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : автореф. дис. … д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Васягина Н.Н. – Екатеринбург. – 48 с.; *Шнейдер, Л.Б*. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – Екатеринбург : Деловая книга, 2016. – 768 с.; *Aries, P*. Centuries of childhood: A social history of family life / P. Aries. – New York : Vintage Books, 2012. – 448 p.

Малоне, Д.С. Рейнгольд и др.) посвящено большинство современных исследований. Исследований, посвященных изучению оптимального родительского отношения, его специфики у отцов и матерей, особенностей проявления по отношению к детям дошкольного возраста, на наш взгляд, недостаточно.

Однако, обобщив работы отечественных и зарубежных ученых (Д.С. Акивис, Н.Н. Васягина, Э. Вуллетт, В. С. Костенко, С. Льюис, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Д. Ричардсон, Ю.А. Токарева, Г.Г. Филиппова, .Э. Фоникс, Э. Б. Яковлева и др.), можно предположить, что оптимальное отношение матери к ребенку проявляется в знании особенностей ребенка, адекватном представлении о себе как о родителе (когнитивный уровень); безусловном позитивном принятии ребенка, чувстве близости с ребенком, эмоциональной отзывчивости (эмоционально-чувственный уровень); положительных поведенческих актах (помощь, забота, положительные высказывания, поцелуи, прикосновения) (поведенческий уровень). Оптимальное отношение отца к ребенку проявляется в знании особенностей ребенка(когнитивный уровень); терпении, эмоциональном невербальном проявлении чувств (улыбка, подарки) (эмоционально-чувственный уровень); проявлении активной позиции (совместное проведение досуга, совместное выполнение хозяйственно-бытовых функций, совместное хобби), материальном обеспечении ребенка, общей ответственности, помощи ребенку в значимых делах (поведенческий уровень). При этом ведущим компонентом оптимального материнского отношения является эмоционально-чувственный, а ведущим компонентом оптимального отцовского отношения – поведенческий. Содержание когнитивного компонента у матерей и отцов практически идентично.

Таким образом, на фоне значительной изученности детско-родительских отношений, к настоящему времени, очевидно обозначаются противоречия между:

– обширностью исследований различных аспектов родительства, и недостаточностью работ, изучающих специфику оптимального родительского отношения у матерей и отцов;

– многосторонней изученностью неоптимальных форм взаимодействия между родителями и детьми и фрагментарностью исследований, направленных на раскрытие содержательных особенностей оптимального родительского отношения;

– практической необходимостью в содействии становлению оптимального родительского отношения у матерей и отцов на этапе воспитания детей дошкольного возраста и отсутствием соответствующих психолого-педагогических программ.

Поиск путей разрешения этих противоречий определил проблему нашего исследования, которая в теоретическом плане заключается в изучении специфики оптимального родительского отношения у матерей и отцов, воспитывающих детей дошкольного возраста; в практическом плане – в разработке программы психолого-педагогического сопровождения матерей и отцов, направленной на оптимизацию родительского отношения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– концепции межличностных отношений человека (А. А. Бодалев, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев), где отношения рассматриваются как сознательные, избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, которые влияют на его личностные качества и реализуются в деятельности;

– теоретические взгляды отечественных (Н.Н. Васягина, В.С. Мухина, В.Н. Мясищев, Ю.А. Токарева, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер) и зарубежных ученых (А. Адлер, К. Кенфилд, В. Сатир, Э. Эриксон, А. Фрейд, З. Фрейд и др.) о специфике детско-родительских отношений, особенностях развития ребенка в семье, роли отца и матери в этом процессе;

– типологические концепции родительского отношения к ребенку (А. Адлер, В.Н. Дружинин, О.А. Карабанова, Т. Кемпер, Е.И. Милюкова, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер; З. Фрейд, Э. Фромм, А. Фромм);

– теоретические и экспериментальные выводы о негативных последствиях неоптимального проявления родительского отношения для психологического благополучия ребенка и возможностях его коррекции (А.И. Баркан, А.Я. Варга, Н.Н. Васягина, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, И.С. Кон, В.Н.Д ружинин, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, В.А. Сухомлинский, Ю.А. Токарева, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер).

Организация исследования

Эмпирическое исследование психологических особенностей материнского и отцовского отношения к ребенку дошкольного возраста проводилось с октября 2020 года по май 2022 года в г. Екатеринбурге Свердловской области. В исследовании приняли участие 80 семей с детьми дошкольного возраста, в том числе 80 отцов, 80 матерей и 80 детей от 3 до 7 лет (40 мальчиков и 40 девочек) – всего 240 человек. Возраст родителей 22–35 лет, из них 38,5% имеют высшее, 38,5% – среднее специальное и среднее техническое, 23%– среднее образование.

При проведении эмпирического исследования использованы методики, позволяющие изучить трехкомпонентную структуру материнского и отцовского отношения, в совокупности когнитивного, эмо-

ционально-чувственного и поведенческого компонентов, выявить психологические особенности материнского и отцовского отношения к ребенку-дошкольнику, и параметры родительского отношения, нуждающиеся в оптимизации.

С целью сбора эмпирических данных, позволяющих изучить особенности родительского отношения к ребенку дошкольного возраста применялись следующие методики: «Опросник родительской любви и симпатии» Е.В. Милюковой, «Представление об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Столина, сочинение «Что такое оптимальное родительское отношение», интервью «Родительское отношение глазами ребенка». Перечень шкал психодиагностических методик, представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Перечень психодиагностических инструментов исследования

Компонент	Методика	Шкалы
Когнитивный компонент	Опросник родительской любви и симпатии	Шкала «Когнитивный компонент»
	Представление об идеальном родителе	Шкала «Когнитивный компонент»
	Сочинение «Что такое оптимальное родительское отношение»	
	Анкета «Родительское отношение глазами ребенка»	
Эмоционально-чувственный компонент	Опросник родительской любви и симпатии	Шкала симпатии Шкала любви
	Представление об идеальном родителе	Шкала эмоциональная
	Опросник родительского отношения	Шкала «Принятие-отвержение»
	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений»	Шкала «Неразвитость родительских чувств» Шкала «Расширение сферы родительских чувств» Шкала «Эмоциональное отвержение»
Поведенческий компонент	Опросник родительской любви и симпатии	Шкала «Поведенческий компонент»
	Представление об идеальном родителе	Шкала поведенческая
	Опросник родительского отношения	Шкала «Кооперация» Шкала «Авторитарная гиперсоциализация» Шкала «Симбиоз» Шкала «Маленький неудачник»

Компонент	Методика	Шкалы
Поведенческий компонент (*окончание*)	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений»	Шкала «Воспитательная неуверенность родителя» Шкала «Неустойчивость стиля воспитания» Шкала «Количество и качество требований к ребенку в семье» Шкала «Уровень протекции в процессе воспитания» Шкала «Степень удовлетворенности потребностей ребенка» Шкала «Фобия утраты ребенка» Шкала «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» Шкала «Предпочтение мужских/женских качеств»

Изучение психологических особенностей материнского и отцовского отношения к ребенку дошкольного возраста происходило посредством выявления оптимальных и неоптимальных параметров родительского отношения. Оптимальность материнского и отцовского отношения определялась посредством соответствия показателей отношения матерей и отцов к нормам применяемых методик. Неоптимальное материнское и отцовское отношение определялось по выходящим за пределы норм изучаемых параметров. Анализ психологических особенностей материнского и отцовского отношения проводился по следующей схеме: сначала анализировались общие особенности материнского и отцовского отношения к детям обоих полов, а затем – отдельно к мальчикам и к девочкам.

Для обработки полученных в исследовании данных применялись описательной статистики, корреляционный анализ, кластерный и факторный анализ данных. Статистические расчёты выполнены с использованием пакета компьютерных программ Microsoft Excel и пакета статистического анализа SPSS, версия 16.0 for Windows.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в процессе обработки полученных в исследовании данные позволяют констатировать, что, как у матерей, так и отцов наименьшее количество проблем обнаруживается в поведенческом компоненте родительского отношения: родители проявляют интерес к жизни ребенка (матери – 34,5%; отцы – 43,75%), воспитывают в нем социально одобряемые качества (матери – 20%; отцы – 35%), удовле-

творяют материальные и духовные потребности (матери – 11,25%; отцы – 17,5%).

Анализ параметров *поведенческого компонента материнского и отцовского* отношения показывает, что поведенческая активность матерей и отцов по отношению к дочерям выше, чем к сыновьям. Это объясняется тем, что девочки требуют к себе больше внимания, чем мальчики, и соотносится с результатами по интервью «Родительская любовь глазами ребенка».

Проблемы, выявленные в материнском и отцовском поведении, проявляются в следующем:

– в чрезмерном удовлетворении желаний сыновей в материнском отношении и дочерей – в отцовском отношении;

– в требовательности матерей и отцов, которая у отцов одинакова к сыновьям и дочерям, а у матерей она выше к дочерям;

– в чрезмерности запретов: у матерей – к дочерям, у отцов – к сыновьям;

– в чрезмерности санкций: и у матерей, и у отцов к дочерям они выше, чем к сыновьям. Следовательно, матери и отцы сильнее контролируют дочерей, чем сыновей при проявлении отношения к ним.

Далее мы рассмотрели *эмоционально-чувственный компонент*: как отцы, так и матери проявляют нежные чувства к ребенку (матери – 21,25%, отцы – 32,5%), уважают его (матери –13,75%, отцы – 10%), испытывают положительные эмоции при общении (матери – 8,75%, отцы – 6,25%).

Согласно анализу эмоционально-чувственного компонента в материнском и отцовском отношении к ребенку у матерей и отцов проблемы проявления эмоций и чувств выявлены в симбиозе и инфантилизации ребенка. Симбиоз и у матерей, и у отцов выше по отношению к дочерям, чем к сыновьям. В целом, симбиоз выше у матерей, чем у отцов. Это можно объяснить тем, что у матери более тесная связь с детьми обоих полов, более высокая привязанность к ним.

Поскольку матери и отцы испытывают затруднения в адекватном проявлении эмоций и чувств к ребенку, они пытаются это компенсировать чрезмерной его опекой, восприятием ребенка более младшим по возрасту, чем это есть на самом деле, инфантилизировать его. У матерей и отцов примерно одинаково высокий уровень инфантилизации сыновей (матери – 41%; отцы – 42%) и дочерей (матери – 41%; отцы – 37%).

Наиболее проблемной оказался *когнитивный компонент* – у матерей и отцов отсутствует четкое представление о возрастных нормах дошкольника, о выстраивании отношений с ребенком в соответствии

с возрастными изменениями. Зачастую родители компенсируют недостаточность своих знаний излишним проявлением чувств.

Анализ *когнитивного компонента материнского и отцовского отношения* показывает, что матери лучше знают, как проявлять отношение к дочерям, а отцы – к сыновьям. Это объясняется тем, что родитель знает лучше особенности ребенка одного с собой пола. В целом когнитивный компонент наименее развит и в материнском, и в отцовском отношениях. Его проявление в материнском отношении чуть выше среднего, а в отцовском отношении – среднее.

Изучение психологических особенностей материнского и отцовского отношения осуществлялось через определение различий по параметрам оптимальности – неоптимальности, с последующим корреляционным анализом связей материнского и отцовского отношения к детям обоих полов, и отдельно отношения к сыновьям и к дочерям.

Безусловное отношение к детям обоих полов обследованные матери и отцы из полных семей проявляют по-разному ($t = 2,94$ при $p \leq 0,01$), а симпатию (условное отношение) – одинаково.

У матерей и отцов обнаружен высокий уровень корреляции, как безусловного, так и условного отношения ($r=0,34$ при $p>0,01$) к детям обоих полов. Это свидетельствует о том, что родители в полных семьях согласованно проявляют отношение к ребенку независимо от его пола, таким образом, у матерей и отцов доминирует безусловное отношение к сыновьям и дочерям, что соответствует оптимальности материнского и отцовского отношения.

Выявлено, что у матерей и отцов существуют достоверные различия в оптимальном проявлении эмоций и чувств к детям обоих полов ($t=2,47$ при $p \leq 0,02$). Эмоциональность матерей выше (6,3 балла в среднем), чем эмоциональность отцов (5,9 баллов в среднем).

При анализе *эмоционально-чувственного компонента* выявлено, что у матерей и отцов различается уровень эмоциональности отношения к сыновьям и дочерям. Матери сильнее отцов стремятся к симбиотическим отношениям с сыновьями ($t=2,47$ при $p \leq 0,02$), пытаются инфантилизировать их ($t=0,49$ при $p \leq 0,01$). По отношению к дочерям подобных различий не обнаружено.

При неоптимальном проявлении эмоций и чувств к дочерям в МО и ОО выявлена отрицательная корреляция в предпочтении детских качеств у дочерей ($r=-0,43$ при $p \leq 0,03$), что указывает на несогласованность в семейной паре: если отец стремится чрезмерно оберегать дочь, то мать будет требовательна и строга к ней, или наоборот.

При проявлении эмоций и чувств к ребенку матерей и отцов коррелируют оптимальные способы выражения эмоций и чувств к детям

обоих полов (r=0,23 при p≤0,01). При неоптимальном проявлении эмоций и чувств, сопровождающих взаимодействие с ребенком, у матерей и отцов согласуется: 1) к сыновьям и к детям обоих полов – гиперпротекция, повышенная тревожность к ним (r=0,40 при p≤0,01); 2) к сыновьям и к дочерям – предпочтение детских качеств (r=-0,43 при p≤0,03); 4) к сыновьям – симбиотическое отношение (t=2,47 при p≤0,02), их инфантилизация (t=0,49 при p≤0,01) в отличие от девочек.

Анализ *когнитивного компонента* показал, что у матерей и отцов согласуется образ родительского отношения к ребенку дошкольного возраста, независимо от его пола (параметр «Когнитивный компонент»: r=0,42 при p>0,01), а также в неоптимальных способах материнского и отцовского отношения: проекция своих нежелательных качеств (r=0,28 при p>0,01); предпочтение женских и мужских качеств (ПЖК: r=0,28 при p>0,01; ПМК: r=0,25 при p>0,02).

Анализ *поведенческого компонента* выявил согласованность в оптимальном проявлении отношения к ребенку в действиях и поступках (шкала «Поведенческий компонент»: r=0,44 при p> 0,01). Оптимальность проявляется и в том, что материнского и отцовского отношения в действиях и поступках к детям обоих полов соотносится с представлениями о нем (r=0,31 p>0,01).

При неоптимальном проявлении материнского и отцовского отношения в действиях и поступках к детям обоих полов у матерей и отцов согласуется: 1) чрезмерное удовлетворение желаний и потребностей ребенка: r=0,23 при p>0,04; чрезмерные запреты (З+): r=0,45 при p>0,01 и воспитательный конфликт: r=0,41 при p>0,01.

У обследованных матерей и отцов обнаружены корреляционные связи в проявлении родительского отношения авторитарными способами (параметр «Авторитарная гиперсоциализация» (процентильный балл): r=0,25 при p>0,03). Под «выражать МО и ОО авторитарно» мы понимаем строгую дисциплину, наказания, жесткий контроль ребенка во взаимоотношениях с ним.

Изучение различий поведенческого компонента материнского и отцовского отношения к сыновьям показало, что активность материнского отношения в действиях и поступках выше, чем активность отцовского отношения (t=3,52 при p≤0,01), вместе с тем, отцы более требовательны к сыновьям, чем матери (t= –2,33 при p≤0,02).

Достоверные различия в поведении матерей и отцов по отношению к дочерям обнаружены: 1) в чрезмерном удовлетворении желаний и потребностей дочерей: t=26 при p≤0,04; 2) в предъявлении чрезмерных запретов к ним: t=26 при p≤0,02. Приведенные данные свидетельствуют о том, что отцы сильнее, чем матери опекают дочерей, многое

им запрещают: (З+) у отцов – 2,93, а (З+) у матерей – 2,04. Матери и отцы одинаково предъявляют чрезмерные запреты к сыновьям, при этом матери больше опекают сыновей, чем отцы.

Полученные данные говорят о том, что у родителей, не смотря на высокую привязанность к детям обоих полов, имеются неоптимальные проявления во всех компонентах родительского отношения.

Далее на основании кластерного и факторного анализа нами была создана типология родительского отношения по критерию оптимальности – неоптимальности.

Сначала ко всему массиву исходных данных применялся кластерный анализ (метод Уорда), позволяющий разделить выборку на качественно однородные группы. Исходные переменные респондентов каждой группы по единой методической процедуре для выявления и объяснения взаимосвязей между ними подверглись факторному анализу (метод главных компонент, вращения Varimax).

При процедуре кластерного анализа выборка разделилась на две группы: *родители с оптимальным отношением* (52% респондентов) и *родители с неоптимальным отношением* (48% респондентов).

Рассмотрим факторную структуру оптимального и неоптимального типов родительского отношения.

1. Факторная структура *оптимального отношения* представлена двумя факторами (Таблица 2).

Таблица 2

Факторная структура оптимального отношения

Фактор	Компоненты фактора и нагрузка на компоненты
Любовь (36,55% от всех дисперсий)	любовь (r=0,91, p=0,01), принятие (r=0,78, p=0,01), когнитивный компонент (r=0,75, p=0,01), маленький неудачник (r= -0,76, p=0,01)
Кооперация (23,22% от всех дисперсий)	кооперация (r=0,90, p=0,01), неустойчивость стиля воспитания (r=-0,87, p=0,01), эмоциональное представление об идеальном родителе (r=0,73, p=0,01), неразвитость родительских чувств (r= -0,70, p=0,01)

Таким образом, оптимальное родительское отношение проявляется в том, что родители всесторонне, т. е. оптимально, выражают отношение к своему ребенку. Такой родитель стремится проводить как можно больше времени с ребенком, не тяготится его (ребенка) обществом с самого рождения, испытывает положительные эмоции к нему и открыто их выражает. Хорошо сформирован образ родителя, образ отношения к ребенку, а также то, как его проявлять и контролировать эти проявления. Матери и отцы принимают своего ребенка, четко

представляют, в чем основной смысл родительства, выбирают положительные формы взаимодействия: ответственность, доверительность, внимательность, сознательность, бескорыстие. У них отсутствуют неоптимальные проявления во всех компонентах (когнитивном, эмоциональном и поведенческом).

2. Факторная структура *неоптимального отношения* представлена тремя факторами (Таблица 3).

Таблица 3

Факторная структура неоптимального отношения

Фактор	Компоненты фактора и нагрузка на компоненты
Неразвитость родительских чувств (30,84% от всех дисперсий)	неразвитость родительских чувств (r=0,91, p=0,01), любовь (r=-0,70, p=0,01), симпатия (r=0,78, p=0,01), расширение сферы родительских чувств (r=0,84, p=0,01), неустойчивость стиля воспитания (r=-0,82, p=0,01), когнитивный компонент (r=0,86, p=0,01)
Искаженный образ себя и ребенка (26,12% от всех дисперсий)	когнитивный компонент (r=-0,84, p=0,01), представление об идеальном родителе (r=-0,78, p=0,01), фобия утраты ребенка (r=0,74, p=0,01), маленький неудачник (r=0,71, p=0,01), авторитарная гиперсоциолизация (r=0,70, p=0,01).
Неустойчивость стиля воспитания (21,43%)	неустойчивость стиля воспитания (r=0,90, p=0,01), воспитательная неуверенность родителя (r=0,79, p=0,01), поведенческий компонент (r=-0,76, p=0,01), любовь (r=0,72, p=0,01), когнитивный компонент (r=0,70, p=0,01).

Фактор «Неразвитость родительских чувств» (14% респондентов). Такой родитель руководствуется принципом полезности во взаимоотношениях с малышом. Он четко знает, что нужно ребенку, а что вредно для него, умеет проявлять свое отношение в действиях и поступках к ребенку (поведенческий компонент), что позволяет ему чувствовать, что родитель любит его, не избегает общества ребенка, но такое отношение недостаточно эмоционально. Условное принятие ребенка преобладает над безусловным.

Стремясь воспитывать ребенка «по правилам», родитель может иногда быть чрезмерно строгим, боясь ласками испортить его, избаловать. В отношении к сыну предъявляет завышенные требования по поводу дисциплины, а к дочери – по поводу ее внешнего вида.

Среди представителей данного типа отцов больше, чем матерей, это говорит о том, что мужчины испытывают проблемы в проявлении эмоций по отношению к детям, не знают, как выразить свою любовь,

какие проявления чувств будут уместны, а какие нет. Эти данные очень важны и будут учтены в программе сопровождения

Фактор «Искаженный образ себя и ребенка» (16% респондентов).

Таким родителям не хватает знаний о возрастных особенностях ребенка, поэтому их представления о родительской роли несколько искажены: родители не всегда объективно (т. е. оптимально) проявляют отношение к ребенку. Они стремятся оградить ребенка от всех возможных и реально возникающих трудностей, предоставляют ему минимум свободы выбора, движений, что впоследствии может негативно сказаться на развитии личности ребенка.

Фактор «Неустойчивый стиль воспитания» (18% респондентов). Родителям с данным типом отношения нравится проводить время вместе с ребенком. Они имеют достаточно развитый образ отношения к ребенку и сформированную позицию родителя (когнитивный компонент). Но для них свойственна непредсказуемость поведения, характерны резкие перепады настроения, вследствие чего родитель может применять чрезмерные запреты и наказания к ребенку (поведенческий компонент). Например, он может накричать на ребенка, может даже отшлепать его и тут же, через несколько минут, обнять его, поцеловать, приласкать. При проявлении отношения к мальчику такой родитель может баловаться вместе с ним, а по отношению к девочке – настолько «задушить» объятиями и поцелуями, что ребенок со смехом вырывается из объятий.

В данном типе больше матерей, чем отцов. Данные показывают, что у женщин, в отличие от мужчин, нет проблем с проявлением чувств, но есть проблемы с последовательностью своих воспитательных воздействий и самоконтролем.

Таким образом, неоптимальное родительское отношение характеризуется наличием проблем во всех компонентах родительского отношения. Таким родителям сложно создать условия для позитивного развития личности ребенка. Характерной особенностью является слабая выраженность отношения в действиях и поступках, неумение проявлять чувства и регулировать взаимоотношения с малышом, родительское отношение имеет поверхностный, фрагментарный характер. Родители находят предлог отстраниться от ребенка, не проводить с ним много времени, делегировать свои полномочия другим родственникам или профессионалам. Ребенок в такой семье испытывает нехватку любви со стороны родителей.

Результаты эмпирического исследования родительского отношения к ребенку дошкольного возраста показывают, что оно может быть оптимальным и неоптимальным. Оптимальное родительское от-

ношение характеризуется со стороны родителя адекватным проявлением эмоций и чувств к ребенку, безусловным принятием ребенка как личности, адекватными представлениями о возрастных и характерологических особенностях личностно-ориентированным общением, взаимодействием на основе сотрудничества.

Основное различие между родительским отношением отца и матери заключается в том, что для матерей ведущим компонентом является эмоционально-чувственный, а для отцов поведенческий, таким образом, матери чаще проявляют свое отношение к ребенку-дошкольнику через объятия, поцелуи, ласку, а отцы – через совместную деятельность, включенность в игры и интересы ребенка.

Неоптимальное родительское отношение возникает при наличии выраженных проблем в эмоционально-чувственном, когнитивном и поведенческом компонентах. Характерной особенностью является слабая выраженность отношения в действиях и поступках, неумение проявлять чувства и регулировать взаимоотношения с ребенком, родительское отношение имеет поверхностный, фрагментарный характер.

Неоптимальное отношение у отцов и матерей проявляется поразному: матери чаще, чем отцы, склонны к инфантилизации ребенка и к симбиозу с ним, для отцов более характерно наличие завышенных требований и жесткий контроль по отношению к ребенку. Матери стремятся больше опекать сыновей и проявляют строгость к дочерям, отцы, напротив, больше привязаны к дочерям и строги с сыновьями.

Факторная структура оптимального и неоптимального родительского отношения показывает, что в основе оптимального родительского отношения лежит любовь к ребенку и установка на кооперацию с ним. Неоптимальный тип отношения проявляется через неустойчивость стиля воспитания, искажение образа ребенка и себя как родителя, неразвитости родительских чувств.

Полученные на данном этапе исследования данные позволяют утверждать, что большинство родителей имеют неоптимальное отношение к ребенку, что указывает на их психолого-педагогического сопровождения, с целью коррекции выявленных проблем и сформирования оптимального родительского отношения к ребенку-дошкольнику.

На основе полученных в исследовании результатов, нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения адресована родителей (матерей и отцов), имеющим проблемы с оптимальностью проявления родительского отношения к детям дошкольного возраста.

Сопровождение родителей реализуется в следующих *формах*: диагностическая, консультативная, просветительская, коррекционно-развивающая.

Этапы реализации программы сопровождения:

1. Родители принимают участие в диагностическом обследовании, в результате которого психолог выявляет имеющиеся проблемы и тип родительского отношения.

2. С каждой супружеской парой проводится консультация, в ходе которой психолог знакомит родителей с результатами обследования и рекомендует принять участие в коррекционно-развивающей работе.

3. Родителям, не имеющим возможности или желания участвовать в групповой работе, выдаются рекомендации, разработанные специально для каждого типа отношения, предлагается следовать этим рекомендациям в течение двух месяцев, а потом прийти на повторную консультацию.

4. С родителями, давшими согласие, проводится коррекционно-развивающая работа в форме группового тренинга.

5. С каждой супружеской парой проводится финальная консультация с целью подведения итогов и планирования дальнейших действий.

Коррекционно-развивающая работа (тренинг) состоит из трех взаимосвязанных блоков, такая структура обусловлена результатами проведенного нами теоретико-эмпирического исследования, каждый блок направлен на проработку одного из компонентов родительского отношения: эмоционально-чувственного, когнитивного и поведенческого. В каждом блоке можно условно выделить просветительский и формирующий компоненты, реализация каждого из которых предполагает использование специально подобранных методов. Просветительский компонент реализуется посредством мини-лекций, систематизированных обзоров и групповых дискуссий, формирующий компонент – через ролевые игры, групповые упражнения, анализ воспитательных ситуаций и т.п.

Тренинг программы «Узоры родительского отношения» разработан на основе тренингов Т. Гордона «Тренинг эффективного родителя» и «Осознанное родительство» Р.В. Овчаровой. В качестве теоретической основы для построения тренинга мы использовали принцип личностно-деятельностного подхода и принцип личностно-ориентированной направленности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), а также принципы деятельностно-личностного тренинга (Н.Р. Битянова, А.Г. Лидерс).

Основной *психологический механизм* действия – научение матерей и отцов более оптимальному проявлению отношения к ребенку

посредством совершения определенных действий и поступков в специально созданных условиях.

Программа тренинга рассчитана на 12 занятий (36 часов), распределенных на три модуля.

Первый модуль «Знакомство со своим ребенком» (1 – 4-е занятие); цель – развитие когнитивного компонента МО и ОО – развитие представлений матерей и отцов о оптимальном проявлении родительского отношения к ребенку. *Задачи*, решаемые на данном этапе: 1) получение информации о возрастных особенностях детей-дошкольников и кризисах развития в этом возрасте; 2) формирование оптимального образа МО и ОО; 3) проработка проблемных областей в когнитивной сфере проявления материнского и отцовского отношения.

Второй модуль «Радуга детских чувств» (5–8-е занятие) направлен на развитие и совершенствование эмоционально-чувственного компонента МО и ОО. *Задачи* данного этапа: 1) формирование положительного эмоционального отношения к ребенку; 2) развитие эмпатии родителя к ребенку, к его эмоциональному состоянию, способности вызывать эмоциональное состояние; 3) развитие чувствительности матери или отца;

Третий модуль «Путешествие в мир своего ребенка» (9–12-е занятие) – направлен развитие поведенческого компонента материнского и отцовского отношения. *Цель* – развитие оптимального материнского и отцовского отношения к ребенку в действиях и поступках. *Задачи*, решаемые на данном этапе: 1) поощрение матерей и отцов к новым способам поведения; 2) расширение диапазона (не)вербальных поведенческих паттернов; 3) развитие навыков оптимального поведения в различных ситуациях взаимодействия с ребенком.

В каждом модуле имеются упражнения, модифицированные или разработанные автором Занятия проводились один раз в неделю по 3 часа.

Апробация программы. Для проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения родителей применялся квази-экспериментальный план с контрольной группой. Комплектование экспериментальной и контрольной групп осуществлялось с помощью стратегии попарного отбора (по 16 человек в каждой) среди родителей, показавших в результате диагностики низшие баллы. Ретест в обеих группах производился при соблюдении интервала в 3 недели.

По окончании реализации программы у матерей и отцов, вошедших в экспериментальную группу, произошли существенные изменения в родительском отношении в направлении его оптимальности: выявлены достоверные изменения по параметрам, отражающим про-

явление материнского и отцовского отношения посредством эмоций и в поведении (Таблица 4).

Таблица 4

Изменение отдельных психологических характеристик проявления материнского и отцовского отношения в результате участия в программе

Параметры	До тренинга		После тренинга		Оценка изменений	
	$X_{ср}$	Станд. откл.	$X_{ср}$	σ	t	ρ
Матери						
1. Инфантилизация	3,00	1,36	2,00	1,00	2,75	0,01
Отцы						
2.Чрезмерность удовлетворения желаний и потребностей ребенка	4,59	1,92	2,89	1,97	2,96	0,00
3.Неразвитость родительских чувств	2,59	2,21	0,95	0,97	3,03	0,00
4. Авторитарная гиперсоциализация	5,07	1,56	3,53	1,71	3,23	0,00

Примечание. $X_{ср}$ – средняя арифметическая; σ – стандартное отклонение; t – значение t-критерия Стьюдента; ρ – вероятность ошибки.

В результате участия в психолого-педагогической программе у матерей произошло развитие более оптимального эмоционального отношения к ребенку. Значимые изменения произошли по параметру «Инфантилизация» (x=3 до и x=2 после тренинга). Условия тренинга способствовали повышению открытости матерей для получения нового опыта в общении с сыном и дочерью, а также оптимальным способам проявления эмоций и чувств к ним. Вследствие этого произошло снижение тревожности, внутреннего беспокойства матерей, что, в свою очередь, способствовало стабилизации внутреннего состояния матерей, его гармонизации, что проявляется вовне – в отношении к сыновьям и дочерям, в более оптимальном проявлении отношения к ним. Произошедшие изменения свидетельствуют о коррекции чрезмерности чувств к ребенку, восприятии и сына, и дочери в соответствии с возрастом, снижении инфантилизации ребенка, повышении доверия, отношения к нему как к личности.

Развитие отцовского отношения проявилось в параметрах, отражающих проявление отношения в поведении (Таблица 4), например,

чрезмерное удовлетворение потребностей ребенка (x=4,59 до и x=2,89 после тренинга), а также в снижении авторитарности отцов. Коррекция проявления отцовского отношения в действиях и поступках к сыновьям и дочерям произошла, на наш взгляд, за счет научения оптимальному отношению к ребенку и, как следствие, повышения уровня спонтанности проявления своего отношения к сыновьям и дочерям в результате расширения способов проявления ОО. Увеличение опыта отцов по проявлению отношения произошло в результате обмена информацией и действиями при выполнении тренинговых упражнений.

Несмотря на то, что в представлениях о родительском отношении с его проявлением значимых различий не выявлено, замечена общая тенденция к повышению показателей развитости компонентов материнского и отцовского отношения после тренинга, что говорит об общем повышении уровня сформированности материнского и отцовского отношения. Полученные результаты позволяют сделать вывод о позитивном эффекте разработанной нами программы. Она позволяет матерям и отцам более оптимально проявлять родительское отношение к ребенку дошкольного возраста.

Заключение

Проблема родительского отношения очень сложна, многогранна, в ней много неизученного, особенно в вопросах определения содержания оптимальности родительского отношения, понимания сущности материнского и отцовского отношения. Имеющиеся экспериментальные факты противоречивы и во многом определяются психологическими ориентациями зарубежных ученых. Отсутствует однозначная методология материнского и отцовского отношения как психологического феномена. Опираясь на имеющиеся в зарубежной и отечественной психологии данные, мы провели исследование родительского отношения к ребенку дошкольного возраста, которое позволяет сделать следующие выводы:

1. На основе анализа основных подходов зарубежных и отечественных психологов к рассмотрению проблемы родительского отношения к ребенку дано определение понятию «родительское отношение» как избирательной, сознательной, основанной на психологическом опыте связи родителя с ребенком посредством проявления материнского и отцовского отношения.

2. В структуре родительского отношения выделяются следующие компоненты: эмоционально-чувственный (эмоциональный фон, определяющее характер взаимоотношений родителя с ребенком), когнитивный (представление о себе как о родителе, знания о возрастных осо-

бенностях ребенка) и поведенческий (совокупность реакций, действий и поступков, формы и способы поддержания контакта с ребенком).

Материнское и отцовское отношение рассматривается как сложное психологическое явление, имеющее одинаковую структуру, но наполненную специфическим психологическим содержанием у матерей и отцов. Оно формируется в действиях и поступках родителя при межличностном взаимодействии с ребенком.

3. Родительское отношение может быть оптимальным и неоптимальным. Оптимальное родительское отношение характеризуется со стороны родителя адекватным проявлением эмоций и чувств к ребенку, безусловным принятием ребенка как личности, адекватными представлениями о возрастных и характерологических особенностях личностно-ориентированным общением, взаимодействием на основе сотрудничества.

Оптимальное родительское отношение проявляется в гармоничном развитии всех трех компонентов и отсутствием выраженных проблем и в проявлении чувств, и в построении взаимодействия с ребенком, это относится как к материнскому, так и к отцовскому отношению.

Основное различие между родительским отношением отца и матери заключается в том, что для матерей ведущим компонентом является эмоционально-чувственный, а для отцов поведенческий, таким образом, матери чаще проявляют свое отношение к ребенку-дошкольнику через объятия, поцелуи, ласку, а отцы – через совместную деятельность, включенность в игры и интересы ребенка. Такое отношение является оптимальным, что подтверждает не только теоретический анализ и обследование родителей, но и опрос детей.

Неоптимальное родительское отношение возникает при наличии выраженных проблем в эмоционально-чувственном, когнитивном и поведенческом компонентах. Характерной особенностью является слабая выраженность отношения в действиях и поступках, неумение проявлять чувства и регулировать взаимоотношения с ребенком, родительское отношение имеет поверхностный, фрагментарный характер.

Неоптимальное отношение у отцов и матерей проявляется поразному: матери чаще, чем отцы, склонны к инфантилизации ребенка и к симбиозу с ним, для отцов более характерно наличие завышенных требований и жесткий контроль по отношению к ребенку. Матери стремятся больше опекать сыновей и проявляют строгость к дочерям, отцы, напротив, больше привязаны к дочерям и строги с сыновьями.

4. Кластеризация и дальнейшая факторизация полученных данных позволила выявить факторную структуру оптимального и неоптимального родительского отношения. Было выявлено, что в основе оп-

тимального родительского отношения лежит любовь к ребенку и установка на кооперацию с ним. Оптимальное отношение характеризуется отсутствием значимых проблем во всех трех компонентах.

Неоптимальный тип отношения проявляется через неустойчивость стиля воспитания, искажение образа ребенка и себя как родителя, неразвитости родительских чувств.

5. С целью коррекции выявленных проблем, на основании представлений о родительском отношении, его сущности и структуре, о специфике оптимального отношения и неоптимальных формах взаимодействия с ребенком была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения родителей, направленная на оптимизацию материнского и отцовского отношения к ребенку дошкольного возраста, которая в процессе апробации показала свою эффективность.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались исходными теоретико-методологическими позициями, валидностью и надежностью психологического инструментария, комплексным применением апробированных методов, их адекватностью задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, применением методов статистической обработки данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем обобщен фактический материал исследований, касающийся психологических особенностей оптимального и не оптимального материнского и отцовского отношения к ребенку дошкольного возраста; уточнено определение понятий «оптимальное и не оптимальное материнское и отцовское отношение».

Проведен психологический анализ особенностей оптимального отношения родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста. Выявлена содержательная наполненность когнитивного, эмоционально-чувственного и поведенческого компонентов оптимального и неоптимального родительского отношения. Определена специфика оптимального и неоптимального родительского отношения у матерей и отцов по отношению к детям разного пола. Разработана и апробирована психолого-педагогическая программа, направленная на оптимизацию отношения к детям дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в психолого-педагогическом сопровождении родителей, а также при организации психолого-педагогической службы сопровождения семьи, просветительской, консультационной, развивающей деятельности. Полученные в работе теоретические и эмпирические данные могут быть использованы в про-

цессе реализации программ повышения квалификации специалистов, профессиональная деятельность которых связана с сопровождением семьи.

1.3. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАТЕРИ КАК СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СЕМЬИ

(Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И.)

Особенности современного общества предопределяют трансформацию семьи и детско-родительских отношений, что обусловило смену представлений о материнстве, отцовстве и родительстве (С.К. Бондырева, А.Я. Варга, Н.Н. Васягина, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова, Л.Б. Шнейдер). Это определяет возросший интерес к изучению позиции матери, выступающей первичным идентификационным субъектом для ребенка и его первым воспитателем.

Роль матери, по мнению В. А. Рамих, является определяющей на протяжении всех этапов исторического развития[1]. При этом автор в поле зрения оставляет вопрос о глубоком содержании материнства для человеческой цивилизации. Неоспоримо, что оно содержит в себе:

– генезис всей человеческой культуры;

– генезис всех видов опыта: от общественно-исторического до семейного;

– возможность их передачи средствами воспитательной деятельности матери[2].

Так, *воспитательная деятельность матери в данном контексте рассматривается как вид социальной деятельности, предполагающий организацию жизнедеятельности ребенка, создание условий для полноценного развития его личности, независимо от индивидуально-типологических особенностей, передачу ему накопленных человечеством культуры и опыта.*

Традиционно внимания заслуживало рассмотрение легко поддающихся эмпирическому изучению внешних сторон воспитательной деятельности матери: все действия и операции, осуществляемые мате-

---

[1] Рамих, В. А. Материнство как социокультурный феномен: дис. … д-ра филос. наук / Рамих В. А. – Ростов н/Д., 1997. – 236 с.

[2] Там же.

рью для реализации необходимых функций (кормление, гигиенические процедуры, ограждение от опасности и т. п.)[1].

В процессе смены традиционных представлений о материнской деятельности происходит смещение акцентов в изучении воспитательной деятельности матери с поведенческого (внешнего) пласта исследуемой реальности, доступного для внешнего наблюдения, на внутренний (Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Г. Г. Филиппова).

Внутренняя сторона рассматриваемого вида деятельности матери в научной литературе описывается с позиции различных, как зарубежных, так и отечественных направлений и концепций.

Исследователи психотерапевтического направления при рассмотрении внутренней стороны воспитательной деятельности матери отмечают те ее особенности, которые могут выступать источником нарушения психического развития ребенка, по отношению к которому реализуется воспитательная деятельность (А. Адлер, А. Фрейд, К. Хорни).

Угол зрения А. Я. Варги, О. А. Карабановой, Г. Г. Филипповой, работающих в рамках феноменологического направления, смещается в сторону изучения особенностей поведения матери, описания ожиданий и типов/стилей воспитания.

Особенности реализации воспитательной деятельности матерью в контексте материнско-дочерних, материнско-сыновьих и девиантных аспектов в большей степени освещаются в контексте психолого-педагогического направления, представленного в научной мысли Н. Н. Васягиной, Е. И. Захаровой, Т. И. Шульгой.

Вышеперечисленные направления берут свои истоки в зарубежных и отечественных концепциях. Среди зарубежных концепций выделяются: 1) психоаналитическая (А. Адлер, Дж. Боулби, А. Фрейд З. Фрейд, К. Хорни, К. Г. Юнг); 2) бихевиоральная (Дж. Боулби, Б. Скиннер, Дж. Уотсон); 3) гуманистическая (А. Г. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), которые рассматривают мать как:

– главный фактор детского развития;

– источник и предпосылку психической травматизации, складывающейся еще в раннем детстве в результате взаимодействия ребенка и матери;

---

[1] *Мазурчук, Е.О.* Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав : дисс. … кандт. психол. наук. / Мазурчук Е.О. – Екатеринбург, 2019. – 266 с.;

– носитель культурно-исторических, закрепленных в данную эпоху норм, и объектов желаний, потребностей своего ребенка[1].

В отечественной научной мысли упомянутые выше направления базируются на представлениях о матери как:

– источнике удовлетворения базовых потребностей ребенка на ранних этапах онтогенеза и проводнике в окружающий мир на последующих этапах развития (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.);

– источнике образцов действия и паттернов поведения, интериоризируемых ребенком на каждом этапе его онтогенеза (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.);

– источнике формирования у ребенка первичных представлений о мире, о себе и о других (А. Я. Варга, Р. В. Овчарова, В. В. Столин).

Следует также учитывать, что воспитательная деятельность матери состоит из ряда компонентов: мотивы, ценности, цель и задачи, содержание. При этом, говоря о воспитательной деятельности матери в контексте ее внутренней стороны, особое внимание следует уделить и рассмотрению критериев ее эффективности. Приоритетными в изучаемом вопросе являются исследования А. А. Бодалева, А. Я. Варги, Н. Н. Васягиной, Е. И. Захаровой, И. С. Кона, Р. В. Овчаровой, А. Н. Шевелевой.

Так, в основе воспитательной деятельности матери всегда находятся специфические для данного вида деятельности мотивы. Наиболее полно они описаны в трудах Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой, А. С. Спиваковской, Г. Г. Филипповой.

Например, у А. С. Спиваковской в структуру мотивов воспитательной деятельности матери включены 3 группы.

К первой группе относятся мотивы, определяющие ценностное отношение к ребенку: мотивы, направленные на реализацию привя-

---

[1] *Адлер, А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-на-Дону, 1998. – 448 с.; *Бодалев, А. А.* Субъективные условия реализации смысла жизни выдающимися людьми / А. А. Бодалев // Субъект действия, взаимодействия, познания: психол., филос., социокультур. аспекты / Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. С. К. Бондыревой [и др.]. – Москва ; Воронеж, 2001. – С. 102–108; *Мардахаев, Л. В.* Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л. В. Мардахаев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13 (342). – С. 173–178. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-vospitanie-problemy-i-osobennosti; *Устинова, Н. А.* Внутриличностные детерминанты самосознания матери : дис. ... канд. психол. наук / Устинова Н. А. – Екатеринбург, 2009. – 199 с.

занности, поддержки, смысла жизни. Руководствуясь мотивами первой группы, детско-родительские отношения рассматривают как возможность диалогического общения и возможность личностного роста их участников, где личность ребенка наделяется самоценностью.

Следующая группа мотивов воспитательной деятельности матери описывает социальные мотивы – положение женщины в обществе. Данная группа представлена мотивами социального самоутверждения и долга. Воспитательная деятельность матери под влиянием второй группы мотивов направлена на получение или подтверждение своего социального статуса и обретение социального признания.

Мотивы, не связанные с материнством, когда ребенок выступает лишь средством достижения определенных потребностей, лежащих вне воспитательной деятельности, относятся к третьей группе мотивов воспитательной деятельности матери. Они принадлежат к инструментальным мотивам.

Следует заметить, что в различных исследованиях можно обнаружить разнообразные типологии мотивов воспитательной деятельности матери. Обратим внимание на то, что они описывают особенности внутренних побудителей этой деятельности. Связь мотивов с личными целями матери (родителя) и с благополучием ребенка можно найти в типологии Р. Дж. Грина и А. И. Рабина:

– нарциссический мотив, характеризующийся стремлением матери доказать свои возможности и свою состоятельность;

– альтруистический мотив, характеризующийся стремлением матери удовлетворить потребность ребенка в заботе;

– инструментальный мотив, характеризующийся стремлением матери удовлетворить свои потребности вне материнства;

– фаталистический мотив, характеризующийся необходимостью воспроизведения рода.

Однако специфика воспитательной деятельности матери обусловлена не только наличием или отсутствием в ее мотивационной сфере одного из рассмотренных мотивов, а тем, какой из них играет доминирующую роль в целостной структуре мотивов матери. Это и будет определять ее субъектную или объектную позицию.

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение ценностей как основных регуляторов воспитательной деятельности матери. В их иерархии, как отмечено в исследованиях Т. В. Барминой Е. И. Захаровой, Н. В. Кукушкиной, О. А. Рязановой, Г. Г. Филипповой, особое место должна занимать ценность материнства (родительства).

Заметим, что в результате функциональной трансформации воспитательной деятельности матери для ее оптимальной реализации ценность материнства и ценность благополучия ребенка должны занимать высокие иерархические позиции.

В современных условиях смещаются акценты и в цели воспитательной деятельности матери, которая сегодня должна быть связана с эмоциональным благополучием ребенка, высоким уровнем развития у него познавательных процессов и его успешной карьерой (соответствующей его анамнезу). Подобное сочетание составляющих может быть воплощено в такой цели как подготовка ребенка к взрослой жизни, то есть его социализация и автономизация (насколько позволяет конкретный анамнез).

Занимаясь проблемой изучения целевых ориентиров воспитательной деятельности современной матери, В. С. Собкин и К. Н. Скобельцина зафиксировали основные цели, выступающие доминантными для них. Это такие образы желаемого результата как:

– воспитание доброты, эмпатии, умения превращать свои недостатки в достоинства;

– воспитание волевых качеств: выдержки, самообладания, способности выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей, целеустремленности, настойчивости.

Заметим, что проведенное исследование позволяет утверждать, что современные матери в определении целей воспитательной деятельности больше ориентированы именно на личностные результаты. Это подтверждается тем, что цели, связанные с высоким профессиональным уровнем или его повышением, развитием интеллектуальных способностей, были представлены среди основных, но существенно уступали место тем, которые ориентированы на получение личностного результата.

Задачи воспитательной деятельности матери принято объединять в несколько обобщенных групп.

Во-первых, это задачи, предполагающие создание условий для становления ребенка в процессе деятельности и общения, уверенного позиционирования его в обществе.

Во-вторых, задачи, направленные на формирование нравственных установок и основ характера ребенка, основ ценностного отношения к труду и стремления к порядку, дисциплине, а также стремления соблюдать нормы жизни, принятые в обществе с учетом доминирующей культуры.

В-третьих, задачи, предполагающие нравственно-этическую подготовку к собственным семейным отношениям, формирование глу-

бокого уважения к матери, другим членам семьи, умений и навыков организации быта и семейного досуга.

Следует обратить внимание, что, кроме общих задач воспитательной деятельности матери, по мнению Дж. Боулби, Н. Н. Васягиной, М. И. Лисиной, Э. Эриксона, следует выделять и задачи, возникающие перед ней при переходе ребенка с одного этапа онтогенеза на другой. Эти задачи обусловлены возрастными особенностями развития ребенка, спецификой его индивидуальных характеристик.

Содержание воспитательной деятельности матери, как подтверждают исследования В. М. Минярова, А. В. Мудрика, И. П. Подласого, М. И. Рожкова, В. М. Целуйко, рассматривают в контексте нескольких самостоятельных, но тесно взаимосвязанных направлений (сфер): гендерное воспитание; интеллектуальное воспитание; морально-нравственное воспитание; трудовое воспитание; физическое воспитание; эстетическое воспитание.

Заметим, что воспитательная деятельность не является однородной, так как предполагает реализацию всех обозначенных направлений в зависимости от индивидуально-личностных особенностей ребенка.

Вместе с тем, на цель, задачи и содержание воспитательной деятельности матери, как отмечают Л. И. Божович, И. С. Кон, А. А. Кроник, В. Сатир, В. В. Столин, В. В. Ткачева, Э. Фромм, Э. Г. Эйдмиллер, оказывают влияние:

– организация быта в семье и ее уклад;

– эмоциональный (психологически безопасный) климат в семье;

– организация общения и совместной деятельности детей и матери (родителей);

– понимание, признание и принятие матерью (родителями) ребенка;

– чувство долга и ответственности за воспитание детей;

– психолого-педагогическая компетентность и авторитет матери (родителей);

– фасилитационная организация жизненного пространства ребенка.

В совокупности рассмотренные условия обеспечивают повышение эффективности воспитательной деятельности матери и способствуют оптимизации детско-родительских отношений.

Наряду с вышеперечисленным, в качестве основного регулятора воспитательной деятельности матери выступают и принципы. Это основные положения, лежащие в основе ее организации, в которых выражены ключевые требования к ее содержанию, формам и методам,

характеру взаимодействия. Целенаправленное взаимодействие матери как субъекта воспитания и ребенка строится с учетом следующих основополагающих идей.

1. Принцип связи воспитания с жизнью детей и их потребностями. Данная идея, по мнению О. А. Карабановой и А. С. Спивак-овской, предполагает установление равноправных духовных отношений между матерью и детьми; признание ребенка индивидуальной, уникальной и неповторимой личностью.

2. Принцип единства и согласованности общественного и семейного воспитания – реализация «Я» ребенка в системе общественно-гражданских отношений, способного отстаивать свою гражданскую позицию независимо от социального статуса (В. М. Мудрик).

3. Принцип гуманизма – признание ценности каждого ребенка независимо от его социального статуса (М. И. Лисина).

4. Принцип включенности ребенка в воспитательное взаимодействие и общечеловеческую деятельность. Согласно рассматриваемой основополагающей идее, по мнению А. С. Белкина, межличностное взаимодействие, выстраиваемое матерью в воспитательной деятельности, должно соответствовать общепризнанным нравственным нормам и ценностям.

5. Принцип учета возможностей и особенностей развития личности ребенка – приоритет индивидуально-типологических характеристик ребенка в выстраивании индивидуальных маршрутов его развития (А. Г. Лидерс).

6. Принцип ретроспективности – опора на традиционные, национальные воспитательные системы при планировании содержания воспитательной деятельности матери (В. А. Сластенин).

Вышеперечисленные принципы дают основание в обобщенном виде рассматривать воспитательную деятельность матери с субъектной позицией как интегрированную совокупность компонентов (мотивы, ценности, цель и задачи и оказывающие на них влияние условия и принципы), которыми обусловлено наличие у нее возможности целенаправленно содействовать развитию личности ребенка (Н. Н. Васягина, И. С. Кон, Е. Н. Степанов).

Однако О. А. Карабанова, обобщая вышеперечисленную интегративную совокупность компонентов, в качестве интегральных характеристик воспитательной деятельности матери выделяет:

– позицию матери, которая определяется характером эмоционального принятия ею своего ребенка, ценностями и мотивами воспитания, образом своего ребенка, образом себя как матери, степенью

удовлетворенности материнством и моделями ролевого материнского поведения;

– тип семейного воспитания, который определяется параметрами эмоциональных отношений, степенью удовлетворенности потребностей ребенка, стилями взаимодействия и общения, особенностями материнского (родительского) контроля и последовательностью в его реализации;

– образ воспитания у ребенка и образ матери как человека, реализующего эту деятельность (воспитателя). Интерес к этой позиции обусловлен тем, что ребенок, как и мать, является активным участником системы детско-родительских отношений[1].

Размышляя о содержательной наполненности интегральных характеристик воспитательной деятельности матери, предложенных О. А. Карабановой, очевидной становится следующая ее трактовка[2].

Ребенок для матери, реализующей воспитательную деятельность, может быть источником и радости, и эмоционального разочарования. Некоторые матери могут не только принимать своего ребенка, но и отталкивать его; чрезмерно защищать, потому что сами они испытывают шок, отрицание, неверие, гнев, вину, депрессию и стыд в разные моменты времени.

Матери могут предъявлять более высокие требования к ребенку. Некоторые матери выступают в роли адвокатов своего и другого ребенка, действуя в качестве агентов перемен в процессе оказания ему помощи. Они могут инициировать инклюзивную практику и помогать в управлении индивидуальной программой развития. Они больше знают своего ребенка и хотят удостовериться в том, что отношение к нему со стороны других способствует приобретению и развитию адаптивного поведения.

Матери необходимо освоить особые навыки. Ее ребенок может не приобретать важные навыки так же естественно и независимо, как другие дети, так что мать должна обладать комплексом педагогических навыков. Если приходится сталкиваться с серьезными нарушени-

---

[1] Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.

[2] Карабанова, О. А. Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость / О. Карабанова, Е. И. Захарова, Г. В. Бурменская, О. В. Алмазова, А. Г. Долгих, С. В. Молчанов, Т. Ю. Садовникова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. – 2018. – № 4. – С. 24–37.

ями поведения, то необходимо научиться навыкам управления поведением.

В рамках отечественной и зарубежной науки принято считать, что эффективной является та деятельность, которая приводит к результату, обозначенному как ее цель.

Однако Р. В. Овчарова утверждает, что помимо достижения целей и задач воспитательной деятельности, ее эффективность, в большей степени, зависит от психологических факторов, которые детально описаны в концепции эффективного родительства[1]. К их числу можно отнести:

– стили воспитания и типы детско-родительских отношений;

– личностные особенности матери и их представленность в воспитательной деятельности.

В ходе этимологического анализа понятия «детско-родительские отношения» очевидным становится его рассмотрение через «стили семейного воспитания» (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий); «родительское отношение» (Е. А. Нестерова, Р. В. Овчарова); «родительскую позиции» (М. Земская, В. Сатир); «типы воспитания» (А. Я. Варга, В. В. Столин); «родительские установки» (К. Роджерс, К. Хорни).

В контексте воспитательной деятельности матери детско-родительские отношения рассматривают, с одной стороны, как психологическую связь матери с ребенком, выраженную в действиях матери, ее реакциях и переживаниях; с другой – систему непрерывных, длительных, взаимосвязанных, но неравнозначных отношений матери к ребенку и отношений ребенка к ней[2].

Помимо детско-родительских отношений во многом предопределяют благополучие психологического развития ребенка и личностные особенности матери как субъекта воспитания, их представленность в воспитательных воздействиях. Как справедливо отмечается в ряде психолого-педагогических исследований, ключевое значение в воспитательной деятельности в целом, и ее эффективности в частности, играет личность воспитателя, в нашем случае – личность матери.

Так, М. И. Лисина, Е. А. Нестерова, А. С. Спиваковская определяют личностные особенности матери, оказывающие влияние на эф-

---

[1] Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

[2] Глозман, Ж. М. Детско-родительские отношения как фактор личностного и социального благополучия ребенка / Ж. М. Глозман, Л. М. Винникова // Современное дошкольное образование теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 52.

фективность реализации ей воспитательной деятельности. Следует заметить, что мнение исследователей часто бывает полярным и не совпадает.

Наиболее успешными будут те матери, по мнению А. С. Спиваковской, у которых отсутствуют внутриличностные конфликты, так как нет каких-то особых черт личности, определяющих успешность в реализации воспитательной деятельности матери.

Иные личностные факторы эффективного материнства, в противовес указанной выше позиции, предлагает Е. А. Нестерова, отталкиваясь от идеи выделения уровней конкретной личности и движущих сил процесса формирования и эффективности подсистемы отношений матери и ребенка. К ним можно отнести:

– характеристику самоактуализирующейся личности: контроль в сочетании с высоким уровнем развития подсистемы «отношений матери», связанный с гибкостью, контактностью поведения и принятием агрессии;

– направленность на родительство: проявление эмпатии к ребенку, связанной с целостным восприятием мира, положительным представлением о природе человека.

Существует распространенная точка зрения, закрепленная в исследованиях Н. Н. Васягиной, В. С. Мухиной, М. Ю. Чибисовой, что основным фактором эффективности воспитательной деятельности матери является ее самосознание. Авторов объединяет убеждение, что развитое самосознание является критерием личностной зрелости матери, а, следовательно, может служить гарантом эффективности воспитательной деятельности, в которой она выступает субъектом[1].

В современных исследованиях, посвященных рассмотрению различных аспектов реализации матерью воспитательной деятельности, часто встает вопрос о ее включенности в эту деятельность (Н. Н. Васягина, Е. Н. Волкова, Т. В. Леус, Д. Пайнз, Е. Н. Рыбакова, Е. Т. Соколова, Н. А. Устинова, С. Фанти и др.). Основой для включенности и успешной реализации матерью этой деятельности, является ее позиция как субъекта данного вида деятельности (К. А. Абульханова-Славская, М. Р. Битянова, Ф. Е. Василюк, А. А. Деркач). В данном контексте субъект – человек, достигший «высшего уровня разви-

---

[1] *Васягина, Н. Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве / Н. Н. Васягина ; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 309 с.; *Мазурчук, Е.О.* Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав : дис. … канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2019. – 266 с.

тия», осуществляющий свою деятельность свободно, творчески и ответственно[1].

При этом Т. М. Зенкова отмечает, что материнское поведение в воспитательной деятельности может быть как субъектным, так и объектным. Это обусловлено мотивами, которые лежат в ее основе. Так, при субъектном поведении для матери характерно восприятие своего ребенка как самостоятельного субъекта. Ее поведением движут мотивы заботы о ребенке и его полном благополучии. Она позволяет ребенку проявлять активность и самостоятельность.

Матери, демонстрирующие объектное поведение в воспитательной деятельности, рассматривают ребенка как объект удовлетворения своих частных целей, собственных потребностей, не имеющих отношения к интересам ребенка. Для таких матерей характерны инструментальные мотивы, например, гармонизация супружеских отношений, повышение собственного социального статуса, удовлетворение собственных амбиций и т.п.

Оптимальное функционирование матери возможно только при условии реализации ею воспитательной деятельности на правах субъекта. Подтверждение данной позиции зафиксировано в трудах А. Я. Варги, Э. К. Васильевой, Н. Н. Васягиной, С. Д. Лаптенок, Н. В. Маляровой, В. В. Розанова, Г. М. Свердлова, Н. А. Юркевич и др.

Для полного понимания подчеркнем, что субъектная позиция может быть зафиксирована только в деятельности, которую реализует мать. В нашем случае речь идет о воспитательной деятельности.

В связи с этим, на современном этапе развития науки и общества рельефно проступает потребность поиска условий актуализации субъектной позиции матери.

В психолого-педагогической литературе принято выделять целый ряд условий, способствующих этому.

Рассматривая условия актуализации субъектной позиции матери, следует отметить, что информация, имеющаяся на данный момент, относительно обозначенной проблематики свидетельствует о том, что в большинстве случаев речь идет о попытках ее одностороннего –

---

[1] *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе [Электронный ресурс] / М. Р. Битянова // Практическая психология образования. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm; *Бодалев, А. А.* Субъективные условия реализации смысла жизни выдающимися людьми / А. А. Бодалев // Субъект действия, взаимодействия, познания: психол., филос., социокультур. аспекты / Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. С. К. Бондыревой [и др.]. – Москва ; Воронеж, 2001. – С. 102–108.

фрагментарного разрешения. Чаще всего предлагаются либо частные, либо наоборот максимально общие условия.

Так, к обобщенным условиям можно отнести две группы – внешние и внутренние, к числу которых относятся:

- активизация внутреннего побудителя деятельности – сущностных потребностей личности в выстраивании взаимоотношений и взаимодействий; занятие места в системе значимых социальных отношений (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, О. А. Конопкин, В. Н. Мясищев);
- интеграция и регуляция различных аспектов собственной активности личности путем эмоционального подкрепления (М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, А. В. Мудрик, А. Г. Рузская);
- активизация разрешения имеющихся у личности противоречий (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. С. Славина);
- активизация ориентирования в собственной системе ценностей (мотивационно-потребностной системе) и их использование в своей активности (Л. И. Божович, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин).

Частные условия, в свою очередь, в большей степени ориентированы на описание собственно психологических аспектов (А. А. Бодалев), так как они являются наиболее управляемыми.

В качестве таковых можно выделить следующие (Л. И. Анцыферова, Е. А. Волкова, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Л. А. Стахнева, В. А. Татенко):

- стимуляция постановки и решения задач, определения личного отношения к ним;
- стимуляция самоопределения позиции по отношению к миру, людям и самому себе;
- развитие активно-преобразующих личностных качеств: рефлексивности, активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, креативности, интернальности, коммуникативности.

В контексте же нашего исследования особый интерес представляют те работы, в которых предпринимается попытка рассмотрения совокупности всех факторов и определения в качестве условия актуализации субъектной позиции матери в воспитательной деятельности психолого-педагогического сопровождения (Н. Н. Васягина, А. С. Спиваковская, И. М. Марковская, Н. А. Устинова и др.). Данный факт обусловлен тем, что мы исходим из методологических представлений системно-эволюционного подхода, в котором акцентируется внимание на многовариативности изменений, происходящих с личностью (Н. Н. Моисеев, И. П. Пригожин, В. С. Степин).

Психолого-педагогическое сопровождение имеет качественное разнообразие видов, которые различаются по своей направленности, предмету и объекту.

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение как условие актуализации субъектной позиции матери в воспитательной деятельности должно заключаться в:

– создании условий для осознания и принятия ей собственной позиции – позиции матери;

– формировании ценностно-смысловых оснований материнства.

В этом контексте работа специалистов должна быть направлена на:

– поиск ресурсов для самосовершенствования матери;

– распознание ей своих возможностей;

– формирование умений принимать решения относительно значимых ситуаций в процессе воспитательных взаимодействий и актуализацию личной ответственности[1].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что воспитательная деятельность матери является социально значимым видом деятельности и предполагает передачу ребенку культуры и опыта взаимодействия в социуме через организацию жизнедеятельности и создание условий для развития личности ребенка. В современных условиях необходимым условием оптимального протекания воспитательной деятельности матери выступает пересмотр ее позиции в ней, сохраняя при этом структуру, компонентный состав и критерии эффективности. Наиболее перспективной, по мнению авторов, выступает субъектная, а не объектная позиция матери в данном виде деятельности.

[1] Мазурчук Е. О. Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав: дисс. … кандт. психол. наук. / Мазурчук Е. О. – Екатеринбург, 2019. 266 с.

1.4. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА СЕМЬИ У ПОДРОСТКОВ С САМОРАЗРУШАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ

(Тактуева Ю. Г.)

Часто и непредсказуемо изменяющиеся условия социально-психологической среды оказывают на современного человека сильное стрессогенное воздействие. Влияние стресса может способствовать формированию психосоматических симптомов, сопровождаться невротическими расстройствами, приводить к кризисному состоянию, а также способствовать формированию девиантных форм поведения – склонностям к саморазрушающему поведению и суицидальным намерениям.

Вышеуказанное подтверждается данными Федеральной службы государственной статистики. В частности, за последние шесть лет, мы можем наблюдать рост заболеваемости детей психическими расстройствами и расстройствами поведения, это в свою очередь, свидетельствует тому, что дети и подростки особенно подвержены внешнему влиянию. Обуславливается данное явление тем, что в настоящей ситуации может происходить наслаивание одного кризиса на другой (возрастные кризисы и травматические кризисы). Кризис подросткового возраста характеризуется резкими и качественными изменениями, которые затрагивают все стороны развития личности.

Как утверждают Л. И. Божович, И.С. Кон, Э. Эрисон и другие ученые, главным фактором психологического развития подростка является становление нового уровня самосознания, изменения Я-концепции. В связи с этим появляется стремление к самовыражению, самоутверждению, самовоспитанию, а при появлении внутренних конфликтов наблюдается эмоциональная нестабильность, потеря непосредственности поведения, демонстрация независимости.

Все вышеперечисленные трудности могут негативно отразиться на самооценке подростка, могут способствовать снижению уверенность в себе и эмоционального фона, формированию отрицательной Я-концепцию, препятствию позитивного планирования будущего, что в последствии может стать саморазрушающего (аутодеструктивного) поведения, причем в любой форме – от экстремального поведения до суицидальных попыток[1].

---

[1] Васягина, Н. Н. Особенности саморазрушающего поведения в подростковом возрасте / Н. Н. Васягина, Ю. Г. Тактуева // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. Вып. 18 / под научной редакцией

Психологическое благополучие личности в подростковом возрасте во многом зависит от качества внутрисемейных отношений. Именно в семье у ребенка формируется базовое чувство доверия и безопасности, умение принимать эмоции и справляться со стрессом (вырабатывается психологическая устойчивость), кроме этого, через безусловное принятие родителями ребенок осознает свою собственную ценность, что уменьшает вероятность проявления саморазрушающего поведения.

Помимо всего вышеперечисленного, важно упомянуть, что семейные взаимоотношения способствуют развитию у ребенка сопереживания и сочувствия, через совместную деятельность со взрослыми, ребенок узнает личностные качества взрослых, их потребности, переживания, увлечения, что является одним из важнейших компонентов формирования «образа семьи». по мнению М. И. Лисиной, на эмоциональном уровне у ребенка формируется исходный образ семейной жизни, который определяет ожидания и представления ребенка относительно будущего брака и семьи.

Стоит подчеркнуть, что результаты многих исследований подтверждают вышеуказанный факт. Ученые говорят о том, что «образ семьи» влияет на взаимоотношения со своим будущим партнером, на формирование супружеской и родительской позиции, это объясняется тем, что образ несет в себе как наш прошлый опыт, так и способствует формированию нашего будущего. Так, Н. Пезешкиан, Э. Берн, А. Зонди в своих исследованиях наблюдали тенденцию во взрослом возрасте в собственной семье повторять модель отношений своих родителей. То есть существует связь актуального и ретроспективного «образов семьи».

Т.М. Мишина отмечает, что внутренний «образ семьи» включает представление индивида о себе самом, своих потребностях, возможностях, о других членах семьи, с которыми индивида связывают семенные отношения, и о характере этих отношений[1].

На основании всего вышеперечисленного можно полагать, что существуют определенные особенности образа семьи у подростков с

Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. – Екатеринбург : [б.и.], 2021. – С. 61–68. – EDN FXPZQC.

[1] Плотникова, В. Ю. Категория «образ семьи» в философии, психологии и педагогике / В. Ю. Плотникова // Психология сегодня : материалы 15-й Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, 29 апреля 2013 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2013. – С. 47–50.

саморазрушающим поведением. Знания об особенностях образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением, их сходства и различий могут быть использованы в практической работе психологов, в том числе коррекционной и профилактической работы с семьей, консультирования семьи по проблемам межпоколенных взаимоотношений и функциональности семьи. Кроме этого, учитывая особенности образа семьи возможно скорректировать представления подростка о самом себе, улучшить детско-родительские отношения, и как следствие, нивелировать поведенческие нарушения.

В ходе теоретического исследования особенностей образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением нами было замечено, что категория образ рассматривалась большим количеством направлений, как в зарубежной психологии (Э. Титченер, Ф. Гальтон, Дж. С. Брунер, Дж. Келли, Ж. Пиаже, Р. Шепард, З. Фрейд и т.д.), так и в отечественной (П. Я. Гальперин, А.А. Гостев, А. Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В. Ф. Петренко, В. В. Петухов, В. Л. Ситников, С. Д. Смирнов и др.). Однако, изучение образа семьи является на сегодняшний день также остается достаточно актуальной проблемой. Это объясняется тем, на данный момент современная модель семьи претерпевает значительные изменения, прежде всего это связано с процессами трансформации семьи, изменениям в распределении ролей внутри семьи, влиянием других внешних факторов на семью[1]. По вышеуказанным причинам, образ семьи постепенно изменяется (Н. Н. Васягина, Ю. В. Евсеенкова, Т. Б. Беляева, В. И. Крюкова, Л. Б. Шнейдер и другие).

Так, недостаточная проработанность указанной проблемы в современной психологической науке предопределили цель и задачи эмпирического исследования, решение которых представляется актуальным для современной психологии.

Цель исследования: выявить особенности образа семьи у подростков с разными типами саморазрушающего поведения.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ феномена «образ семьи»; его содержание, структуру, критерии и показатели в отечественной и зарубежной психологии.

---

[1]Григорян, Е. Н. Исследование отношения к альтернативным формам брачно-семейных отношений у представителей разных поколений / Е. Н. Григорян, Ю. Г. Тактуева // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. Вып. 18 / под научной редакцией Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. – Екатеринбург : [б.и.], 2021. – С. 108–115. – EDN LUZRAO.

2. Эмпирически выявить особенности образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением.

3. Провести сравнительный анализ особенностей образа семьи в зависимости от вида саморазрушающего поведения.

По результатам теоретического анализа зарубежных и отечественных источников нами было выявлено, что образ семьи рассматривается в различных подходах, психологами выдвинуто множество структур данного феномена, которые отличаются выделяемыми компонентами и содержанием. В частности, Н. И. Демидова, Н. В. Панкова, Т. И. Пухова выделяют три составляющих категории «образа семьи»: когнитивную, эмоциональную и поведенческую. В понимании авторов, образ семьи – это «сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений»[1]. Рассмотрим более подробно составляющие данного феномена.

Когнитивная составляющая образа семьи проявляется на уровне сформированных убеждений. Как правило, эти убеждения соотносятся с какими-либо целями и формами поведений.

Эмоциональная составляющая находится на уровне эмоционального оценивания различных социальных явлений, определении социальных приоритетов, установлении личностно-ценностной иерархии семьи.

Поведенческая составляющая влияет на реализацию личностно-ценностной ориентации в семье.

В соответствии с вышеописанной структурой, для выявления особенностей образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением нами были использованы методики, представленные в таблице 1.

Применение всех вышеперечисленных методик в совокупности позволяет выявить особенности образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением.

Для осуществления математико-статистического анализами нами были использованы следующие методы:

1. Критерий Колмогорова-Смирнова для проверки на нормальность распределения. Распределение считается приближенным к нормальному, если $p>0,05$.

Поскольку большинство переменных имеет распределение, отклоняющееся от нормального, в настоящем исследование использовались непараметрические методы математико-статистического анализа:

---

[1] Панкова, Л. М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений : дис. . д-ра филос. наук / Л. М. Панкова. – Санкт-Петербург, 2003. – 385 с.

2. Критерий Краскела-Уоллиса позволяет сравнить средние между собой в особенностях образа семьи у подростков с разным видом саморазрушающего поведения. Данный критерий позволяет проверить гипотезу о наличии различий в изучаемых переменных. Если $p \leq 0,05$, то различия являются статистически значимыми;

3. U-критерий Манна-Уитни позволяет провести попарное сравнение в группах, что позволяет определить, в каких именно особенностях образа имеются различия. Если $p \leq 0,05$, то различия между выборками являются статистически значимыми.

Таблица 1

Методики для изучения особенностей образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением

№ п/п	Название методики	Автор методики
Когнитивный компонент		
1	Тест «Незаконченные предложения»	Сакс-Леви
2	Сочинение «Моя семья»	
Эмоциональный компонент		
3	Методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП)	О.А. Карабанова П.В. Трояновская
4	Методика «Кинетический рисунок семьи»	Р. Бернс, С. Кауфман
5	Поведение родителей и отношение подростков к ним (ПОР)	Е. Шафер
6	Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ)	Э.Г. Эйдемиллер В. Юстицкис
Поведенческий компонент		
7	Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3)	Д. Х. Олсон
8	Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР). Подростковый вариант	И. М. Марковская
9	Методика диагностики сиблингового общения (предлагаемая методика представляет собой модифицированный вариант методики «Диагностика супружеского общения» (Ю.Е. Аляшина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская)	М. В. Кравцовая

Для упорядочивания и сортировки данных использовались возможности электронных таблиц Microsoft Excel, для количественной обработки данных – пакет прикладных статистических программ SPSS Statistics 22.

Эмпирическое исследование реализовывалось в три этапа. На первом этапе было проведено исследование, направленное на изу-

чение содержательной наполненности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов образа семьи у подростков с саморазрущающим поведением. На втором этапе были описаны общие особенности образа семьи, на третьем – определены существенные различия образов семьи у подростков с разными видами саморазрущающего поведения.

Настоящее исследование проводилось в 2020–2022 гг. В исследовании приняли участие 60 респондентов старшего подросткового возраста (16–17 лет), проживающих на территории г. Екатеринбурга.

В соответствии с проявлениями того или иного вида саморазрушающего поведения респонденты были поделены на 4 группы. Таким образом, в первой группе были респонденты с самопореждающим поведением (порезы, шрамирование, ожоги), во вторую и третью группу были определены респонденты с аддиктивным поведением: химической зависимостью (употребление алкоголя, табачных изделий, лекарств, наркотиков и других психотропных веществ), и нехимической зависимостью (интернет-зависимость, зависимость от социальных сетей, селфи-зависимость), и в четвертой группе были респонденты с расстройствами пищевого поведения (голодание, переедание, зависимость от правильного питания). Вышеуказанные формы саморазрушающего поведения являются наиболее часто встречающимися среди обращающихся за психологической помощью подростков.

На первом этапе эмпирического исследования нами был изучен когнитивный компонент образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением. С помощью методики «Тест незаконченные предложения» Сакс-Леви, нам удалось выделить характеристики, определяющие систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную. Результаты полученных данных детально отражены в таблице 2 и диаграммах 1, 2, 3.

Таблица 2

Результаты методики «Тест незаконченные предложения» Сакс-Леви

Группа респондентов	Часто встречающиеся характеристики испытуемых	Доминирующая система отношений (% от общего кол-ва полученных ответов)
	Отношение к отцу	
1. Респонденты с самоповреждающим поведением	**Думаю, что мой отец редко:** злится на меня / приезжает / проводит время со мной / улыбается / ругается. **Если бы мой отец только захотел:** он бы не дал мне учиться в УрГПУ / сделать первый шаг к общению / он бы все смог. **Я хотел бы, чтобы мой отец:** принял то, что я хочу / приезжал чаще / принимал участие в моем воспитании / проводил больше времени со мной **Думаю, что мой отец:** любит меня / хочет перевезти нас в другой город / хороший человек	Положительная (66,6%)
2. Респонденты с химической зависимостью	**Думаю, что мой отец редко:** отдыхает / проводит время с семьей / говорит маме, что ее любит / извиняется / пьет алкоголь. **Если бы мой отец только захотел:** он бы занялся своим здоровьем / он бы смог меня вернуть / наша семья стала бы лучше. **Я хотел бы, чтобы мой отец:** меньше пил / приезжал чаще / любил меня / чаще был дома / был счастлив. **Думаю, что мой отец:** очень умный и выносливый человек / любит меня, хотя не показывает этого / хотел сына, а не дочь / слабый человек / мог бы стать лучше / потрясающий, талантливый человек, но несостоявшийся гений	Отрицательная (83,3%)
3. Респонденты с нехимической зависимостью	**Думаю, что мой отец редко:** уделяет мне внимание / отдельно отдыхает / бывает чем-то заинтересован / проявляет безразличие. **Если бы мой отец только захотел:** построить со мной доверительные отношения, он бы сделал это раньше / сделал все / нашел новую работу / он бы приложил все усилия. **Я хотел бы, чтобы мой отец:** был другим человеком / имел счастливую старость / перестал воспринимать все близко к сердцу / заботился о себе / был здоров и счастлив. **Думаю, что мой отец:** ведет себя как ребенок / добр со мной / очень любит поддерживать дружеские отношения.	Положительная (83,3%)

Группа респондентов	Часто встречающиеся характеристики испытуемых	Доминирующая система отношений (% от общего кол-ва полученных ответов)
4. Респонденты с расстройством пищевого поведения	**Думаю, что мой отец редко:** слышит окружающих / выходит из себя / думает обо мне / чувствует мою любовь / показывает свои настоящие чувства. **Если бы мой отец только захотел:** помочь себе / общался бы со мной, когда мне это было нужно / он бы поехал куда-нибудь со мной / мы бы жили вместе / быть более чувствующим. **Я хотел бы, чтобы мой отец:** меньше смотрел новости / ненавидел людей / был открыт / интересовался моей жизнью / был здоров / чаще был дома / проводил больше времени со мной / не появлялся. **Думаю, что мой отец:** избегает решения проблем / безответственный / обесценивает мои проблемы / не заботится обо мне.	Отрицательная (91,6%)
Отношение к матери		
5. Респонденты с самоповреждающим поведением	**Моя мать и я:** очень хорошо находим общий язык / редко проводим время вместе / похожи характером. **Моя мать:** дорогая для меня / самая лучшая / эмоциональная. **Считаю, что большинство матерей:** должны пройти курс психотерапии, прежде чем заводить детей / испытывают высокий уровень стресса / искренне любят своих детей / устают и могут быть в агрессивном состоянии. **Я люблю свою мать, но:** она хочет мне того, чего не хочу я / она довольно эгоистичная и не хочет этого признавать / ей сложно доверять.	Отрицательная (75%)
6. Респонденты с химической зависимостью	**Моя мать и я:** часто общаемся на общие интересы / хорошие подруги / хорошо ладим / мы ладим, но не всегда и намного меньше понимаем друг друга, нежели с отцом. **Моя мать:** добрая и понимающая / уважает мои личные границы / моя опора / хорошая, умная женщина, но ее эмоции берут над ней верх, из-за чего она часто становится истеричной. **Считаю, что большинство матерей:** слишком контролируют своих детей / любят своих детей и выражают свою любовь по-разному / ведут себя странно. **Я люблю свою мать, но:** она слишком часто зря переживает, нагоняя панику / спорить с ней абсолютно бесполезно / очень вспыльчивая.	Положительная (83,3%)

Группа респондентов	Часто встречающиеся характеристики испытуемых	Доминирующая система отношений (% от общего кол-ва полученных ответов)
7. Респонденты с нехимической зависимостью	**Моя мать и я:** очень близки / любим делать покупки / знаем друг друга как никто иной (кроме отца и брата) / любим и уважаем друг друга / находим общий язык. **Моя мать:** иногда слишком сильно обо мне беспокоится / очень добрая / самый важный человек для меня / любит всех членов семьи. **Считаю, что большинство матерей:** очень любят своих детей / недооценивают своих детей / поддерживают детей / контролируют своих детей. **Я люблю свою мать, но:** не показываю этого / она не может меня понять / иногда она пилит меня по поводу учебы / часто не может в полной степени меня понять, но хочет.	Положительная (83,3%)
8. Респонденты с расстройством пищевого поведения	**Моя мать и я:** стали много общаться после того, как я переехала / понимаем друг друга / в хороших отношениях / близки / в хороших, в какой-то степени дружеских отношениях. **Моя мать:** много врет и хочет много поддержки / любит меня / заботливая / добрая / самая лучшая женщина на свете. **Считаю, что большинство матерей:** слишком опекают / не интересуются своими детьми. **Я люблю свою мать, но:** ей сложно доверять / вижу ее недостатки / иногда не согласна с ее мнением / иногда она бывает эмоциональна.	Положительная (58,3%)
Отношение к семье		
9. Респонденты с самоповреждающим поведением	**По сравнению с большинством других моя семья:** дружная / самая лучшая для меня / живет счастливо / менее открыта к искренним разговорам. **Моя семья обращается со мной как с:** важным для них человеком / ребенком / учитывая мои личные границы / взрослым человеком. **Большинство известных мне семей:** в хороших отношениях между собой / имеют детей / живут без отца / с проблемами / со своими плюсами и минусами. **Когда я был ребенком, моя семья:** уделяла мне мало внимания / уделяла мне чуть больше внимания, чем сейчас / относилась ко мне как к взрослому.	Положительная (83,3%)

Группа респондентов	Часто встречающиеся характеристики испытуемых	Доминирующая система отношений (% от общего кол-ва полученных ответов)
10. респонденты с химической зависимостью	**По сравнению с большинством других моя семья:** в моей семье свобода действий, нет особых ограничений и правил / странная / уникальная / небольшая / несмотря на ссоры и развод, все ещё держится вместе не только из-за привязанности. **Моя семья обращается со мной как с:** человеком / принцессой / мать как с обычным подростком, отец как со взрослым и мудрым человеком с большим внутренним миром. **Большинство известных мне семей:** счастливые и без ссор / имеют свои проблемы / имеют детей. **Когда я был ребенком, моя семья:** уделяла мне достаточно внимания / очень хорошо мной занималась / была не самой плохой / очень сильно ограничивала меня.	Положительная (91,6%)
11. Респонденты с нехимической зависимостью	**По сравнению с большинством других моя семья:** немного отличается / не совсем дружная / очень активная, не статичная / живет счастливо / очень большая. **Моя семья обращается со мной как с:** взрослым человеком / любимым человеком / сформированной и устоявшейся личностью. **Большинство известных мне семей:** дружные / имеют проблемы, но преодолевают их / неполноценные / неполные. **Когда я был ребенком, моя семья:** меня избаловали / была дружной, потому что была жива бабушка / много ссорились / часто путешествовала.	Положительная (75%)
12. Респонденты с расстройством пищевого поведения	**По сравнению с большинством других моя семья:** не желает друг другу зла, но постоянно причиняет его / неполная / поддерживает друг друга / дружная. **Моя семья обращается со мной как с:** человеком, со своими мечтами и целями / взрослым человеком / любящим ребенком. **Большинство известных мне семей:** угнетают детей / живут как моя семья / не такие сплоченные / дружные / не стали бы общаться друг с другом, если бы не были родственниками. **Когда я был ребенком, моя семья:** была счастлива / очень хорошо заботилась обо мне / учила меня / относилась ко мне как ко взрослому.	Положительная (58,3%)

Диаграмма 1

Распределение систем отношений к отцу

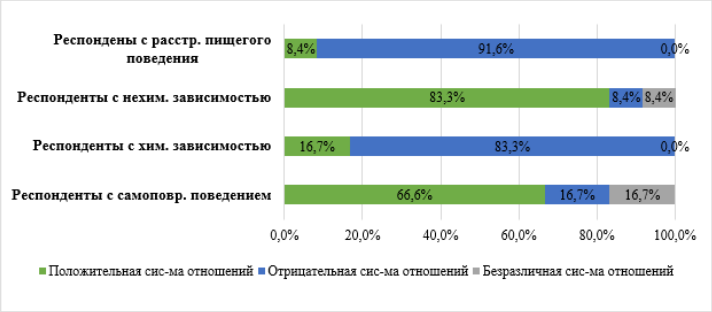


Диаграмма 2

Распределение систем отношений к матери

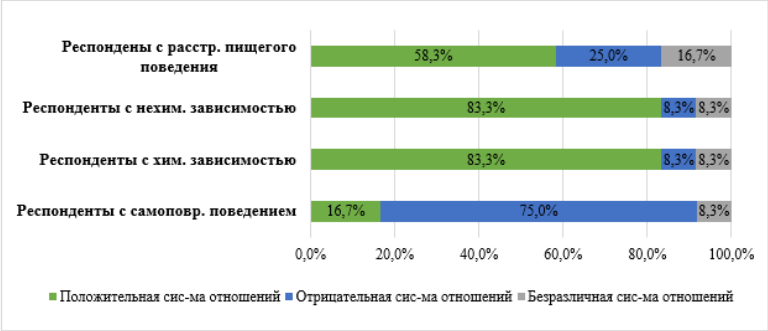
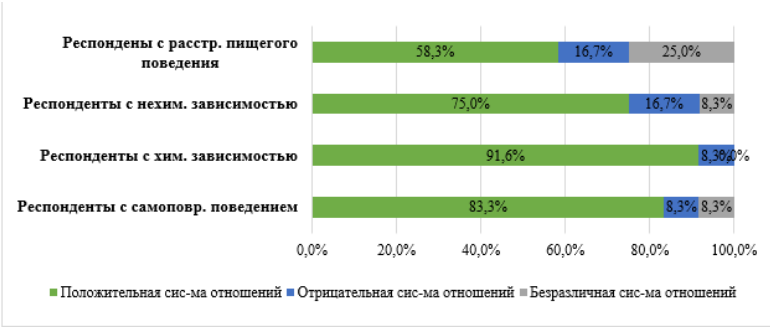


Диаграмма 3

Распределение систем отношений к семье



На основе полученных данных можно выделить следующее: подростки с расстройством пищевого поведения и химической зависимостью в большей степени проявляют отрицательно отношение к отцу, подростки с самоповреждающим поведением – к матери.

Анализируя сочинения респондентов на тему «Моя семья», в которых испытуемые отмечали особенности своей семьи, описывали взаимоотношения с членами семьи, мы смогли выделить основные категории и часто встречающиеся контент-единицы.

Так, основываясь на полученных данных, для группы респондентов с самоповреждающим поведением, можно отметить, что самые часто встречающиеся характеристики направлены на описание действий отца (отчима). Примеры высказываний: «папа живет с нами, но мы с ним не общаемся», «иногда папа пытается завязать диалог, но мне почему-то не хочется с ним разговаривать», «недавно я узнала, что у моего отца была депрессия», «мой отец рос без отца», «мой папа очень серьезный и строгий человек, но со мной он бывает добрым», «отчима я всегда называл папой». Оценка эмоционального отношения к отцу отражается у 66% респондентов, зачастую эти характеристики связаны с эмоционально отвергаемым поведением отца, неудовлетворенной потребностью в эмоциональной близости с отцом, отсутствие внимания отца.

Кроме этого, еще одной отличительной особенностью являются характеристики домашних животных и близких друзей в сочинениях (у 58% респондентов). Самые распространенные описания: «у меня с ней доверительные отношения», «он часто мне звонит, делает подарки и интересуется мной», «мою подругу даже оскорбительно назвать подругой, т.к. мы как сестры», «моя кошка последнее время начала спать со мной», «каким бы глупым не был мой пес, я его все равно люблю». В большинстве характеристики отражают эмоциональную привязанность к объекту, доверительные отношения, чувства любви.

Общим признаком сочинений второй группы респондентов – подростки с химической зависимостью, является небольшой объем. При анализе образа семьи, часто встречающимися единицами можно выделить характеристики семьи в целом: «моя семья меня любит», «моя семья очень дружная и сплоченная», «у нас были конфликты, но последнее время все изменилось», «я люблю проводить время с ними». Также отмечается (наличие в 50%) описание расширенной семьи: «бабушка слишком конфликтная, но умеет принимать свои ошибки», «у меня не особо много родственников».

В анализе сочинений образа семьи у группы респондентов с нехимической зависимостью, в 67% сочинениях встречаются описание

членов семьи: прародителей, сиблингов, отчимов. В большинстве сочинений данные единицы указаны без эмоциональной окраски, указан только факт присутствия: «моя семья состоит из пяти человек: меня, сестры, дедушки, мамы и папы», «моя семья очень большая...у меня четыре бабушки и один дедушка», «у меня много двоюродных братьев и сестер», «у меня есть отчим, от которого мама родила 10 лет назад мою младшую сестру». Однако, есть сочинения, в которых отражены отношения к членам семьи: «Когда я был ребенком мама развелась с отцом. Однако, это не мешает мне любить каждого из своей семьи, начиная от отца и заканчивая двоюродными братьями и сестрами». Также важно отменить, что в 83% респондентов охарактеризовали свою семью как положительную.

Аналогично вышеуказанному для респондентов с расстройством пищевого поведения, является указание в сочинениях прародителей. При этом можно назвать по своему качественному наполнению, элементы описывают процессы взаимодействия с ними: самые часто встречающие описания взаимодействия касаются досуговой деятельности 50% от всех описаний. Отличительной особенностью сочинений данной группы является акцент на взаимоотношениях с матерью. Примеры описаний: «для меня мама – это самая лучшая подруга», «хочу маме за многое сказать спасибо», «мама всегда со мной», «я благодарна маме за свое воспитание, родитель она и вправду хороший». Оценка эмоционального отношения к матери отражается в 75% единиц ответов, зачастую это отражение чувства любви отца, эмоциональной близости и доверия.

Общие особенности содержания сочинений всех групп респондентов отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты методики – сочинение «Моя семья»

Респонденты:	**Отличительная особенность сочинений на тему «Моя семья»**
с самоповреждающим поведением	Описание действий отца, наличие повествований о домашних животных и близких друзьях
с химической зависимостью	Небольшой объем сочинений, описание взаимоотношений в семье (в большей степени описываются как положительные)
с нехимической зависимостью	Повествование о прародителях
с расстройством пищевого поведения	Описание взаимоотношений с матерью (в большей степени описываются как положительные)

Для изучения эмоционального компонента нами были использованы следующие методики: Методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской; Методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман; «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафер; Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. Рассмотрим результаты методик более подробно.

Исследование детско-родительских отношений при помощи методики «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской позволило нам выявить особенности взаимоотношений подростков как с матерью, так и с отцом. Нами были выделены показатели каждой группы респондентов отличные от возрастных нормативных показателей по шкалам:

1. У группы респондентов с самоповреждающим поведением средние показатели ниже возрастных норм по шкалам: принятие, сотрудничество – при оценке отношений с матерью, принятие, эмпатия, эмоциональная дистанция, удовлетворенность отношениями – при оценке отношений с отцом; выше возрастных норм по шкалам: требовательность, авторитарность, реализация наказаний, удовлетворение потребностей ребенка– при оценке отношений с матерью; требовательность, мониторинг, реализация наказаний, непоследовательность родителя, враждебность по отношению к супругу – при оценке отношений с отцом;

2. Для группы респондентов с химической зависимости свойственны средние показатели ниже возрастных норм по следующим шкалам: мониторинг, неадекватность образа ребенка– при оценке особенностей отношений с матерью; принятие, непоследовательность родителя, удовлетворение потребностей ребенка, доброжелательность к супругу – при оценке особенностей отношений с отцом; выше возрастных норм по шкалам: оказание поощрений, непоследовательность родителя – при оценке особенностей отношений с матерью; требовательность, авторитарность, неуверенность родителя – при оценке особенностей отношений с отцом;

3. У респондентов с нехимической зависимостью показатели ниже нормативных показателей по таким шкалам как мониторинг, реализация наказаний, неуверенность родителя – в отношении матери; принятие, конфликтность, удовлетворение потребностей ребенка, враждебность к супругу – в отношении отца, также присутствуют показатели выше нормативных показателей, а именно, оказание поощрений – при оценке отношений с матерью, и непоследовательность родителя – при оценке отношений с отцом;

4. Согласно полученным данным, у группы респондентов с расстройством пищевого поведения отмечаются показатели ниже возрастной нормы значений по следующим шкалам: эмоциональная дистанция, поощрение автономности, доброжелательность к супругу, удовлетворенность отношениями – при описании отношений с матерью; принятие, эмоциональная дистанция, мониторинг, авторитарность, удовлетворение потребностей ребенка, неадекватность образа ребенка при описании отношений с отцом, также при анализе отношений с матерью были замечены показатели выше возрастной нормы значений по следующим шкале: авторитарность.

Общие результаты методики по каждой шкале представлены в таблицах 4, 5.

Таблица 4

Результаты методики «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской в отношении матери

Шкала		Возрастн. нормы значений	Средние значения группы			
			№1	№2	№3	№4
1. Принятие		24-28	**21,5**	25,2	26,4	24
2. Эмпатия		21-25	26,4	20,5	22,5	23,2
3. Эмоциональная дистанция		17-23	25,3	22	24,7	**16,4**
4. Сотрудничество		22-27	**20,5**	23,6	26,6	25,4
5. Принятие решений		18-22	20,5	21,6	21,5	19,5
6. Конфликтность		6-9	8,5	9,1	7,4	7,4
7. Поощрение автономности		21-26	25,3	22,3	24,2	**20**
8. Требовательность		18-22	**23,6**	21,7	15,7	19,7
9. Мониторинг		19-25	22,7	**17,9**	**18,6**	24,8
10. Контроль		16-23	22,6	17,6	20,5	21,9
11. Авторитарность		12-18	**19,8**	16,4	15	**18,8**
12. Особенности поощрений и наказаний	*оказание поощрений*	9-13	12,7	**13,5**	**14**	10
	реализация наказаний	4-8	**8,2**	7,6	**3,2**	4,1
13. Непоследовательность родителя		13-19	15	**19,3**	15,2	14
14. Неуверенность родителя		12-17	13,9	16,3	**11,4**	14,6
15. Удовлетворение потребностей ребенка		21-27	**27,6**	23,9	25,4	23
16. Неадекватность образа ребенка		13-17	16,8	**12,6**	14,9	16,4
Отношения с супругом	17. Враждебность к супругу	5-9	6,7	8,3	5,2	7,3
	18. Доброжелательность к супругу	9-14	10,1	12,4	9,1	**8,7**
19. Удовлетворенность отношениями		20-27	25,6	25,8	21,9	**19,8**

Таблица 5

Результаты методики «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской в отношении отца

Шкала		Возрастн. нормы значений	Средние значения группы			
			№1	№2	№3	№4
1. Принятие		22-27	**18,7**	**20,3**	**21**	**21,5**
2. Эмпатия		19-24	**15,9**	20	22,6	19,7
3. Эмоциональная дистанция		18-22	**16,2**	21	26,1	**15**
4. Сотрудничество		21-26	22,6	24	26,5	20,2
5. Принятие решений		16-21	18,3	17,4	20	20,5
6. Конфликтность		6-10	7,6	9,2	**5**	9,4
7. Поощрение автономности		21-26	21,3	24,8	22	25,9
8. Требовательность		17-22	**23,4**	**23,5**	18,1	17,3
9. Мониторинг		15-21	**22,3**	12,5	16,2	**14,2**
10. Контроль		12-19	15,1	13,2	18,6	17,3
11. Авторитарность		11-18	17,6	**18,1**	15	**10,2**
12. Особенности поощрений и наказаний	*оказание поощрений*	9-12	11,8	10,3	8	11,5
	реализация наказаний	4-9	**10,1**	5,1	7,8	8,3
13. Непоследовательность родителя		13-19	**12,5**	**12,1**	**20,3**	14,1
14. Неуверенность родителя		11-19	13,7	**20,1**	12,9	18,2
15. Удовлетворение потребностей ребенка		19-23	20	**18,4**	**16,4**	**18,1**
16. Неадекватность образа ребенка		14-19	16,5	19	15,6	**12,8**
Отношения с супругом	17. Враждебность к супругу	6-11	**12,9**	6,2	**5,4**	7,2
	18. Доброжелательность к супругу	9-13	9,2	**8,4**	10,6	11,1
19. Удовлетворенность отношениями		18-26	**17**	22	19,2	23,5

Для того, чтобы выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у подростков, изучить, как они воспринимает других членов семьи и свое место среди них, мы применили методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман. Рисунки испытуемых были проанализированы в соответствии с симптомами, предлагаемыми авторами. На основе этого, нами были выставлены баллы каждой группе респондентов по каждому из пяти симптомокомплексов. Общие баллы представлены в таблице 6, выраженность симптомокомплекса отображена на диаграмме 4.

Таблица 6

Результаты методики «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман

Симптомокомплекс	Средний балл группы респондентов			
	№1	№2	№3	№4
1. Благоприятная семейная ситуация	5	7	9	6
2. Тревожность	9	7	5	9
3. Конфликтность в семье	4	2	3	3
4. Чувство неполноценности в семейной ситуации	5	2	2	4
5. Враждебность в семейной ситуации	1	0	0	0

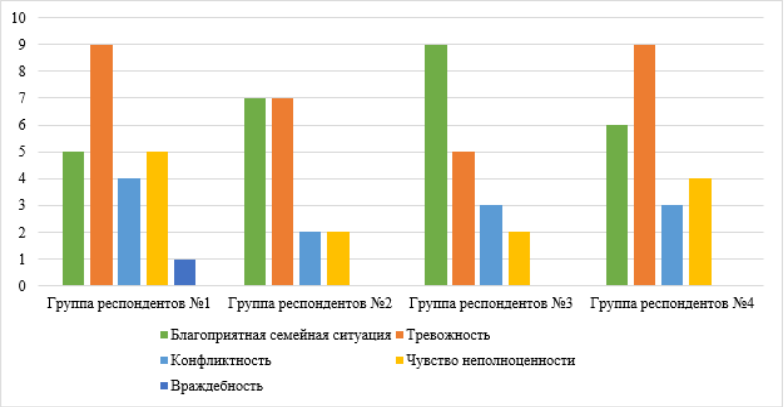


Диаграмма 4

Результаты методики «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернс, С. Кауфман

В соответствии с результатами, можно отметить, что для подростков с самоповреждающим поведением и расстройством пищевого поведения свойственны такие симптомокомплексы как тревожность, у подростков с нехимической зависимостью наиболее выраженным является симптомокомлекс – благоприятная семейная ситуация.

Помимо выше указанных методик для изучения эмоционального компонента образа семьи нами были проанализированы пошкальные показатели и профили респондентов по методике «Поведение ро-

дителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафер. Поскольку интерпретация шкал включает в себя анализ образов матери и отца отдельно для дочерей-подростков и сыновей-подростков, это позволяет выявить гендерные особенности восприятия образов.

Так, при оценке матери мнения респондентов расходятся:

1. в результатах первой группы респондентов показатели по шкалам «Враждебность», «Непоследовательность» у сыновей-подростков выше показателей дочерей-подростков;

2. в результатах второй группы респондентов показатели по шкалам «Позитивный интерес», «Непоследовательность», «Автономность» у сыновей-подростков выше показателей дочерей-подростков;

3. согласно результатам диагностики третьей группы респондентов, показатели по шкалам «Позитивный интерес», «Автономность» у дочерей выше, чем у сыновей, а также обратная тенденция наблюдается по шкале «Директивность»;

4. различия в результатах у четвертой группы наблюдаются только в показателях по шкале «Автономность»: показатель у дочерей выше, чем показателя сыновей.

Профили образов матерей по методике «Поведение родителей и отношение подростков к ним» отображены в диаграммах 5, 6.

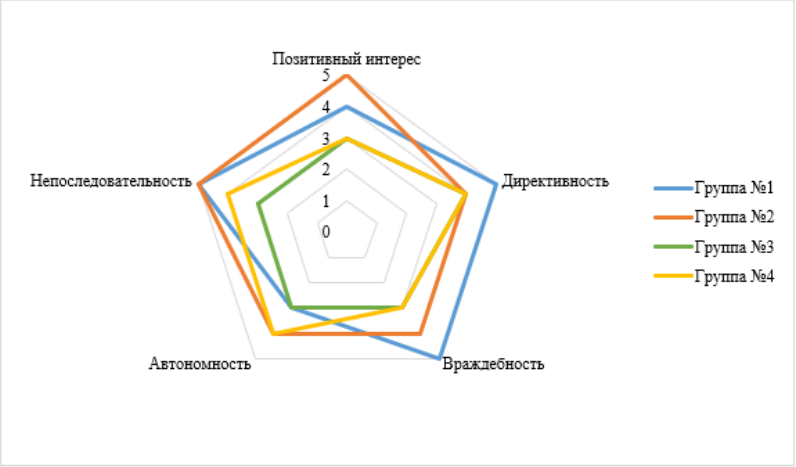


Диаграмма 5

Результаты методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафер: оценка матери сыном

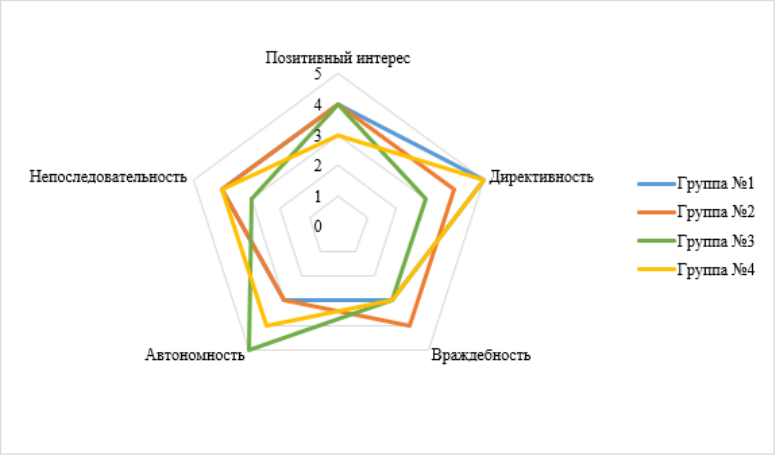


Диаграмма 6

Результаты методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафер: оценка матери дочерью

Кроме вышеуказанных гендерных различий в восприятии образов матери, наблюдаются отличительные особенности и в восприятии образов отца.

Существенные различия при оценке образа отца наблюдаются следующие:

1) в результатах первой группы респондентов показатели по шкалам «Позитивный интерес», «Непоследовательность», «Враждебность», «Автономность» у дочерей-подростков выше показателей сыновей-подростков, при этом показатели по шкале «Директивность» выше у сыновей;

2) согласно результатам диагностики второй группы респондентов, показатели по шкале «Позитивный интерес» у сыновей выше, чем у дочерей, а также обратная тенденция наблюдается по шкалам «Враждебность», «Непоследовательность»;

3) в результатах третьей группы респондентов показатели по шкалам «Позитивный интерес», «Директивность», «Непоследовательность», у сыновей выше показателей дочерей, однако показатели по шкале «Враждебность» выше у дочерей;

4) показатели сыновей-подростков четвертой группы респондентов выше показателей дочерей по шкалам «Позитивный интерес», «Директивность», показатели дочерей выше по шкале «Враждебность».

Профили образов отцов отображены в диаграммах 7, 8.

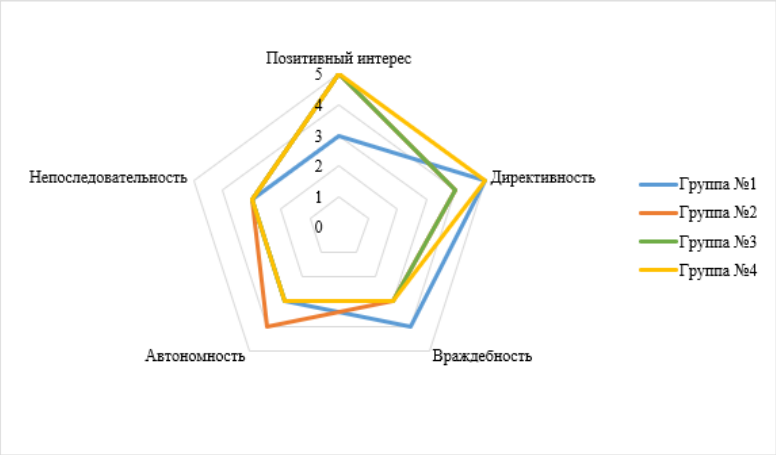


Диаграмма 7

Результаты методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафер: оценка отца сыном

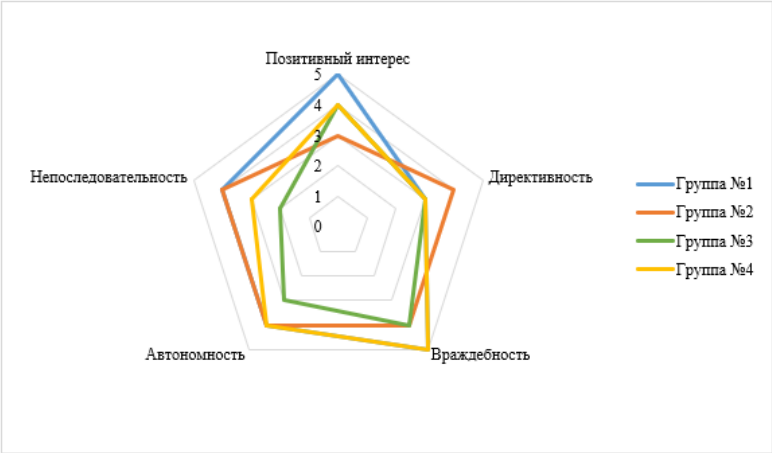


Диаграмма 8

Результаты методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР) Е. Шафер: оценка отца дочерью

Анализируя результаты опросника «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, можно отметить, что наиболее высокий уровень семейной тревожности и семейной напряженности отмечается у группы респондентов с химической зависимостью. Общие результаты со средними значениями по группам отображены в диаграмме 9.

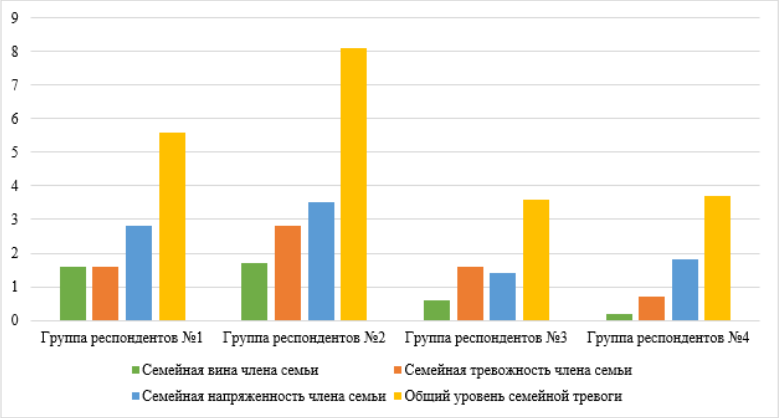


Диаграмма 9

Результаты опросника «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис

Основываясь на полученных данных, можно отметить, что подросткам с химической зависимостью свойственно ощущение, что выполнение семейных обязанностей представляет собой непосильную задачу. Кроме того, склонность к данной тенденции наблюдается у подростков с самоповреждающим поведением.

Использование таких методик как Опросник Шкала семейной адаптации и сплоченности (Опросник FACES-3) Д. Х. Олсона, Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И. М. Марковской, Методика диагностики сиблингового общения (предлагаемая методика представляет собой модифицированный вариант методики «Диагностика супружеского общения» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) М.В. Кравцовой позволили нам изучить поведенческий компонент образа семьи у подростков с разным видом саморазрушающего поведения.

Так, при обработке результатов Опросника FACES-3 нами было замечено, что все показатели семейной сплоченности у выбранных

категорий респондентов ниже нормативных показателей. Кроме этого, важно отметить, что наивысшие показатели семейной сплоченности наблюдаются у респондентов с нехимической зависимостью, и наоборот, самые низкие показали наблюдаются у группы респондентов с самоповреждающим поведением. Проанализировав, показатели семейной адаптации, можно заметить, что самые высокие показатели у группы респондентов с самоповреждающим поведением, самые низкие – у группы респондетов с химической зависимостью. Детальный анализ со средними значениями по группам представлен в диаграмме 10.

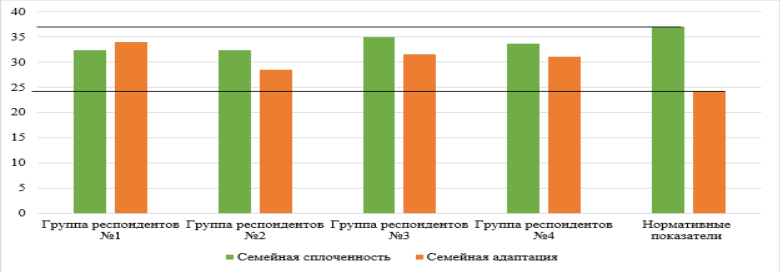


Диаграмма 10

Результаты Опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Опросник FACES-3) Д. Х. Олсон

Для исследования поведенческого компонента образа семьи нами были проанализированы полученные результаты опросника «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И. М. Марковской. Нами были отмечены следующие поведенческие особенности родителей (со стороны подростков) для каждой группы респондентов. При анализе взаимоотношений с родителями респондентов с самоповреждающим поведением наиболее ярко выраженные являются такие характеристики поведения родителей как требовательность, строгость, отсутствие сотрудничества, последовательность; для респондентов с химической зависимостью – контроль, авторитетность родителя; для респондентов с нехимической зависимостью – требовательность, строгость, близость, несогласие; для респондентов с расстройством пищевого поведения – нетребовательность, мягкость, эмоциональная дистанция, сотрудничество, непоследовательность. Средние значение выборки указаны в таблице 7, общие результаты изображены в виде кривых на диаграмме 11.

Таблица 7

Результаты опросника «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И. М. Марковской

Шкала	Средние значения группы			
	№1	№2	№3	№4
1. Нетребовательность/требовательность	16	12	15	10
2. Мягкость/строгость	20	16	21	13
3. Автономность/контроль	16	19	16	17,5
4. Эмоциональная дистанция / близость	14	15	15	8
5. Отвержение/принятие	14	13,5	13,5	15
6. Отсутствие сотрудничества / сотрудничество	14	17	16	19
7. Несогласие/согласие	12	12,5	11	14
8. Непоследовательность/последовательность	17	14,5	15	11
9. Авторитетность родителя	10	19	16	9
10. Удовлетворенность отношениями с ребенком (родителем)	12	12	13	10

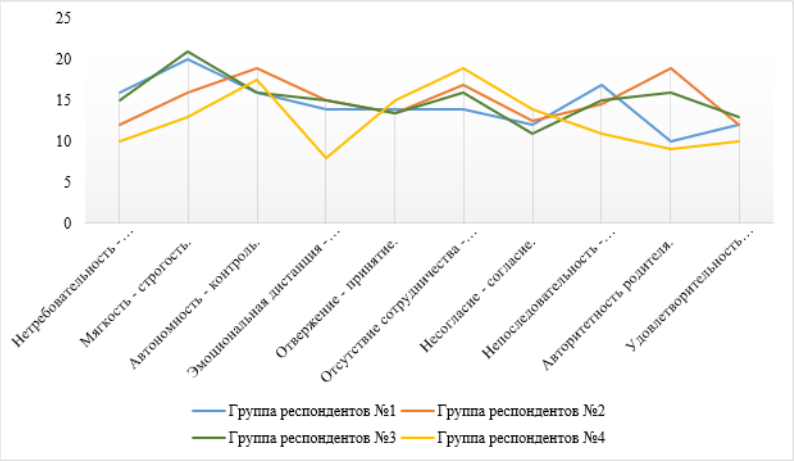


Диаграмма 11

Результаты опросника «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) И. М. Марковской

Также мы понимаем, что для описания образа семьи необходимо исследовать не только особенности детско-родительских взаимоотношений, но и особенности общения братьев и сестер. Для диагностики сиблингового общения мы использовали методику М.В. Кравцовой. На основе полученных результатов можно выделить:

1. В результатах группы респондентов с самоповреждающим поведением заметно противоречие: с одной стороны, им свойственна легкость общения между сиблингами, с другой стороны показатель сходства взглядов достаточно низкий (в сравнении с другими группами);

2. Группа респондентов с химической зависимостью отметили сходство взглядов брата и сестры, а также у данный группы наблюдается самый высокий показатель психотерапевтичности общения с сиблингом;

3. Группа респондентов с нехимической зависимостью отметили низкий уровень доверия в общении со стороны партнера, взаимопонимания (при оценке себя по данному признаку), а также отсутствие психотерапевтичности в отношениях;

4. Согласно результатам методики респондентам с расстройством пищевого поведения свойственно взаимопонимание с сиблингом (как при оценке себя, так и при оценке партнера по данному признаку), а также отмечается легкость общения.

Общие результаты диагностики отображены на диаграмме 12.

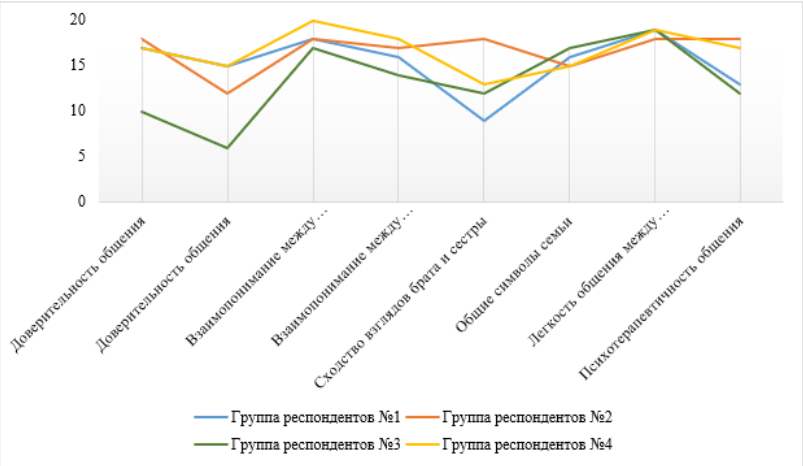


Диаграмма 12

Результаты диагностики сиблингового общения

Таким образом, можно сделать выделить основные особенности образов семьи у подростков с разным видом саморазрушающего поведения:

1. Для подростков с самоповреждающим поведением (ожоги, порезы, шрамирование) можно выделить следующие характеристики

образа семьи: отец, как правило, воспринимаемся достаточно занятым человеком, сдержанным, без демонстрации чувств любви к ребенку и внимания. Также по результатам исследования, можно отметить, что отцы подростков данной группы не понимают состояний ребенка и его чувств, при этом родитель выдвигает достаточно много требований к ребенку, контролирует его дела и интересы, воспитательные приемы отцы ригидны. В диаде «отец-сын» наблюдается тенденция к лидерству, путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения. Дочери при оценке отца отмечают его уверенность в себе и строгость. Психологическое принятие дочери характеризуется отсутствием резких перепадов от вседозволенности к суровым наказаниям. В целом, система взаимоотношений с отцом, характеризуется как положительная.

Мать характеризуется как важный и значимый для подростков человек, при этом респондентами были отмечены сензитивность, эмоциональность, эгоистичность матерей. Идентичными характеристиками с образом отца являются отсутствие демонстрации чувств любви к ребенку и внимания, непонимание состояний и чувств ребенка, сверхтребовательность. Отличительным характеристиками являются полнота и непререкаемость власти родителя, а также возможность удовлетворения потребностей ребенка. Также важно отметить, что девочки-подростки отмечали жесткий контроль со стороны матерей, тенденцию к легкому применению своей власти, основанной на амбициях. При этом мнения дочери матерью не принимаются во внимание. Сыновья во взаимоотношениях с материю ощущают навязчивое чувство вины, постоянное напоминание о нем, повышенное чувство ответственности за свои действия. Кроме этого, сыновьями была отмечена строгость матери, порой даже агрессивность. Общая оценка системы взаимоотношений с матерью, характеризуется как отрицательная.

Во взаимоотношениях с обоими родителями подростки с самоповреждающим поведением видят строгость мер, применяемых к ребенку, о жесткость правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, при этом в требования последовательны и постоянны.

Во взаимоотношениях с братьями и сестрами было выявлено разногласие в оценке вопросов, связанных с ценностными выборами, мировоззренческой позицией, кругом интересов, отношением к жизни, восприятием окружающего (людей, предметов культуры и т.п.).

Кроме всего вышеупомянутого, стоит отметить, что уровень тревожности и показатель семейной сплоченности у подростков с самоповреждающим поведением выше показателей других групп респонден-

тов. Это может говорить о наличии в данных семьях семейных мифов, таких как «Мы – дружная семья». Как правило, в таких семьях принимаются только «положительные» эмоции, конфликты, недопонимания скрываются, что в свою очередь может стать причиной аутоагрессии.

2. Подростками с химической зависимостью (курящие, употребляющие алкоголь) отец характеризуется как умный, загруженный, имеющий проблемы со здоровьем (в некоторых описаниях – зависимости). Подростки отметили, что они недополучают внимания и любви со стороны отца. Также данная группа респондентов выделили, что отцы по отношению к ним выдвигают достаточно большое количество требований, демонстрируют свой авторитет, при этом родитель может сомневаться в своих воспитательных приемах и изменять их.

Также мы заметили различия в образах отца у сыновей и дочерей. Так, сыновья подчеркнули, что в их взаимоотношения с отцом в большей степени носят формальный характер. Отец слишком занят собой, чтобы вникать в жизнь и проблемы сына. Женская часть выборки представляют отца как директивного: заставляющего ее подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе и определенной культуре. Система взаимоотношений с отцом у подростков с химической зависимостью, в большей степени, отрицательная.

Обратная тенденция наблюдается при описании образа матери у данной группы. Мать подростками воспринимается как добрая, понимающая, уважающая личные границы детей, оказывающей поощрения. Из недостатков выделили вспыльчивость, чрезмерное беспокойство, эмоциональность.

Оценка мужской частью выборки отношений с матерью показывает, что сыновья отрицают тенденции к лидерству, властность во взаимоотношениях с матерью, подростки стремятся к сверхопеке сильного, взрослого и самостоятельного человека.

Женская же часть данной группы респондентов отметила наличие в отношениях с матерью подозрительности и отказ от социальных норм, что приводит к возвышению матери над всеми остальными.

Общая оценка системы взаимоотношений матерей и подростков с химической зависимостью, в большей степени, положительная.

Сиблинговые взаимоотношения характеризуются сходством взглядов на ценности, интересы, отношений к жизни в целом.

При всем вышесказанном, семьям с подростками с химической зависимостью свойственны повышенный уровень семейной тревоги и низкий уровень семейной адаптации.

Семейная тревога может проявляться как сомнения, страхи, опасения, касающиеся, прежде всего, семьи – здоровья ее членов, их

отлучек и поздних возвращений, стычек и конфликтов. Основываться тревога может на неуверенности личности в значимом для него аспекте семейной жизни.

Низкий уровень семейной адаптации может говорить о том, что семейная система с трудом приспосабливается (или не приспосабливается) к изменениям и воздействиям на нее различных стрессоров.

3. Наиболее позитивный образ семьи (в сравнении со всеми группами респондентов) наблюдается у подростков с нехимической зависимостью (зависимость от гаджетов, социальных сетей, селфизависимость и др.). Рассмотрим особенности образа более подробно:

Отец данной группой респондентов характеризуется как добрый, поддерживающий дружеские отношения с детьми, способным менять свои воспитательные приемы. Сыновья отметили, что в отношениях с отцом отсутствует грубая сила, стремление к власти. Дочери отметили, что их взаимоотношения с отцом характеризуются открытостью общения, проявлениями любви, уважения. Психологическое принятие дочери характеризуется отсутствием резких перепадов от вседозволенности к суровым наказаниям. Другими словами, при положительном отношении отца к дочери доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя. Отцовские запреты же в данном случае действуют только на фоне его любви.

Мать подростками с нехимической зависимостью воспринимается как добрая, важная (для подростков), любящая членов своей семьи, способная найти общий язык с детьми.

В восприятии материи дочерями отмечается снисходительность и нетребовательность. Такие матери, как правило, практически не поощряют детей, относительно редко и вяло делают замечания, не обращают внимания на воспитание. Анализ оценки матерей сыновьями показал, что формы проявления отзывчивости, симпатии, вызывающие положительное эмоциональное отношение, отрицательно коррелируют с директивной формой взаимодействия матери подростка.

Общей особенностью образов родителей являемся интеграция строгости и согласие между родителями и детьми в различных жизненных ситуациях.

Однако, несмотря на позитивный образ родителей, у данной группы респондентов проблемные взаимоотношения с сиблингами, об этом говорят: недоверие в отношениях, непонимание в поведении брата или сестры в определенных ситуациях, реакциях на те или иные события. При этом, объекты, высказывания сиблингов имеют для них одно и то же значение, вызывающих одно и то же чувство, воспоминание, отношение.

Данным семьям свойственна высокая степень сплоченности.

4. Для подростков с расстройством пищевого поведения (голодание, компульсивное переедание, булимия) также присущ ряд особенностей образа семьи.

Так, образ отца складывается из следующих характеристик: скрытый, сдержанный, безответственный, обесценивающий. Отец не демонстрирует детям свою любовь и внимание по отношению к ним, эмоционально дистанцирован, не осведомлен в делах и интересах ребенка, тем самым теряет авторитет.

В общении сына с отцом одной из особенностей является – поиск оптимального решения, невзирая на степень возникающего раздражения. Также в отношениях присутствуют тенденции к лидерству и завоеванию авторитета.

В диаде «дочь-отец» отмечается неблагоприятный тип отцовского отношения к ребенку, как сочетание сверхтребовательности, ориентированной на эталон «идеального ребенка» и соответствующей слишком жесткой зависимости. Также в восприятии отца дочерью родитель является эмоционально холодным и отвергающим.

Характеристики матери, в большей степени, представляются положительными: близкая, любящая, заботливая, добрая, при этом она также имеет свои недостатки.

Женская часть группы отметила, что мать может применять свою власть, кроме этого, матери не берут во внимание мнение дочерей в разных ситуациях.

Общими характеристикам родителей является наличие эмоциональной дистанцированности.

Что касается, взаимоотношений с братьями и сестрами, то они характеризуются пониманием друг друга, знанием интересов, настроений другого, возможностью предсказать и понять поведение брата или сестры в определенных ситуациях.

Для семьи в целом, свойствен повышенный уровень семейной тревожности. вмешаться в ход событий в семье, направить его в нужное русло. Стоит отметить, что индивид с семейно-обусловленной тревогой не ощущает себя значимым действующим лицом в семье, в независимости от того, какую позицию он в ней занимает и насколько активную роль играет в действительности.

Помимо анализа результатов исследования особенностей образа семьи у подростков с саморазрушающим поведением, нами были изучены значимые различия особенностей образа семьи в зависимости от вида саморазрушающего поведения. Решение данной задачи осуществлялось в 2 этапа:

1. с помощью критерия Краскела-Уоллиса были выявлены значимые различия в изучаемых переменных (Приложение Б);

2. с помощью U-критерия Манна-Уитни, проведено попарное сравнение особенностей образа семьи и определено, между какими группами подростков с саморазрушающим поведением имеются различия по изученным переменным (Приложение В).

В результате сравнительного анализа особенностей образа семьи в зависимости от вида саморазрушающего поведения подростков большинство различий изучаемых переменных являются статистически не значимыми.

Были выявлены 6 переменных, показывающие статистически значимые различия в особенностях образа семьи у подростков с разным видом саморазрушающего поведения: принятие (p=,045), директивность (p=,001), благоприятный семейная ситуация (p=,015), враждебность (p=,009), доверительность общения сиблингов (p=,002), общий уровень семейной тревоги (p=,001).

Результаты попарного сравнения групп, позволили увидеть между какими видами саморазрущающего поведения, существуют различия в переменных со статистически значимыми различиями.

Так, сравнивая результаты диагностики респондентов с самоповреждающим поведением с результатами диагностики респондентов с химической зависимостью нами были выявлены статистически значимые различия по следующим шкалам: враждебность (p=,021). Так респонденты с самоповреждающим поведением характеризуют родителей большей агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях.

Статистические значимые различия были выявлены при сравнении показателей респондентов с самоповреждающим поведением и показателями респондентов с нехимической зависимостью: принятие (p=0,13), благоприятная ситуация в семье (p=0,04), враждебность (p=0,02). Также данная ситуация прослеживалась нами на предыдущем этапе обработки полученных данных. Как показало исследование респонденты с нехимической зависимостью имеют более положительный образ семьи.

При сравнении результатов диагностики респондентов с самоповреждающим поведением с результатами диагностики респондентов с расстройством пищевого поведения были выявлены значимые различия по переменным: директивность (p=0,009), враждебность (0,012). В восприятии респондентов с самоповреждающим поведением родители являются более властными, контролирующими, полагающимися на строгость наказаниями.

Кроме этого, статистически значимые данные были выявлены при сравнении результатов респондентов с химической зависимостью. Так, сравнивая показатели данной группы респондентов с показателями респондентов с нехимической зависимостью, были выделены различия по шкале: враждебность (p=0,34). Сравнение с результатами группы респондентов с расстройствами пищевого поведения были отмечены различия по следующим шкалам: принятие (p = 0,006), директивность (p = 0,012), общий уровень семейной тревожности (p = 0,000).

Если сравнивать показатели респондентов с нехимической зависимостью с показателями респондентов с расстройствами пищевого поведения, то можно наблюдать различия по шкалам: принятие (p = 0,002), благоприятная семейная ситуация (p=0,013), директивность (p=0,06).

Таким образом, проведенный сравнительный анализ особенностей образа семьи в зависимости от вида саморазрушающего поведения у обучающихся позволил сделать следующие выводы:

Из пятидесяти изучаемых переменных шесть имеют статистически значимые различия в особенностях образа семьи у подростков с разными видами саморазрушающего поведения принятие (p=,045), директивность (p=,001), благоприятный семейная ситуация (p=,015), враждебность (p=,009), доверительность общения сиблингов (p=,002), общий уровень семейной тревоги (p=,001).

Доминирующей особенностью образа семьи у подростков с самоповреждающим поведением является враждебность родителей. Данная переменная была выделена при попарном сравнении показателей группы респондентов с самоповреждающим поведением с остальными выделенными нами группами подростков с саморазрушающим поведением. Также отличающими особенностями считаются – принятие родителей, директивность.

Для второй группы респондентов характерной особенностью считается общий уровень семейной тревожности. Это говорит о том, что респондентам с химической зависимостью свойственно иметь страхи, опасения, связанные с семейной обстановкой, испытывать напряжение по поводу различных ситуаций, касающихся семьи и семейных взаимоотношений.

В ходе анализа было выделено, что при сравнении показателей группы респондентов с нехимической аддикцией различия наблюдались по шкале: благополучная семейная ситуация. Это подтверждает содержание описанного нами образа семьи для данной группы в предыдущем параграфе (образ семьи у группы подростков с нехими-

ческой зависимостью является более положительным в сравнении с образами других групп).

Отличительной особенностью образа семьи у группы подростков с расстройством пищевого поведения выступает директивность со стороны родителей.

1.5. СОДЕРЖАНИЕ КОНФЛИКТОВ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

(Терпелец А. Е.)

Конфликты – неотделимая часть жизни, которая всегда сопровождает человека. Согласно исследованиям, которые проводил О. Ранк, уже с самого рождения у человека возникают самые первые, внутренние противоречия, связанные с выходом из благоприятной и теплой среды в холодную и дискомфортную[1]. Постепенно, по мере взросления, человек учится взаимодействовать с окружающей его действительностью, преодолевая на своем пути различные сложности, в первую очередь, связанные с физическими изменениями, происходящими в его организме и необходимыми для этого процессами: поедание пищи ртом, передвижение в пространстве при помощи рук и ног, способность держать предметы руками и т.д. Успешное преодоление возникающих трудностей, своего рода «конфликтов с окружающим миром», способствует его развитию и становлению как личности[2].

Стоит отметить, что, помимо самостоятельного развития человека, решающего свои проблемы, особенно важно, для его становления и развития в ранний возрастной период, а также и на других этапах развития – это то, какое воспитание ему дают родители, какое взаимодействие происходит между ними. В первую очередь, это важно потому, что действия и поведение родителей усвоенные ребенком, в дальнейшем повторяются им, когда он взаимодействует с окружающими людьми как внутри, так и вне своей семьи – он ведет себя так, как научился у своих родителей. Так как общение со своими родителями и полученное от них воспитание, не только формируют поведение чело-

---

[1] Ранк, О. Травма рождения / Отто Ранк ; [пер. с англ. О. Лежниной]. – Москва : Аграф, 2004 (ФГУИПП Вятка). – 398 с. : ил.; 21 см. – (Серия «Imago»). – ISBN 5-7784-0269-4 (в пер.).

[2] Фрейд, З. / Введение в психоанализ ; [пер. с нем. Г. В. Барышниковой] / З. Фрейд. – Москва : Издательство «АСТ», 2018. – 608 с. – (Философия – Neoclassic).

века, но и оказывают влияние на его взаимодействие и общение с другими людьми, то это значит, что оно также влияет и на конфликты, которые будут происходить между этим человеком и другими людьми.

При изучении данной темы, мы рассмотрели множество подходов, направленных на изучение конфликтов или конфликтного поведения, особенно нас интересовали исследования, направленные на изучение конфликтных взаимодействий в семье и, особенно, детско-родительских отношений. Приведем некоторые из них: психоаналитическая интерпретация (А. Фрейд, К. Хорни), исследование удовлетворения потребностей (К. Левин), исследование контекста конфликта (М. Дойс), исследования взаимодействий в семье (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, В.П. Левкович, О.Э. Зуськова), исследования конфликтов с детьми подростками в семье (Л.Б. Филонов, А. Бютнер, Т.В. Драгунова, А.И. Захаров).

Но, прежде чем, приступить к изучению конфликтов в детско-родительских отношениях и, тем более, к их содержанию, нам необходимо разобрать сами детско-родительские отношения и их виды.

Начнем мы с того, что детско-родительские отношения являются важнейшей частью отношений внутри семьи. Они непрерывны, длительны и зависят от возрастных особенностей ребенка[1]. Восприятие детско-родительских отношений также зависит от множества факторов, которые оказывают непосредственное влияние на самих субъектов данных отношений, как на родителей, так и на детей. При этом, следует отметить, что восприятие детско-родительских отношений меняется в зависимости от занимаемой в них роли, а значит различные факторы могут по-разному оказывать влияние в зависимости от занимаемой позиции.

Приведем следующий пример: родитель, имеющий больший жизненный опыт, нежели его ребенок, имеет определенное сформированное отношение к посещению театрального представления, которое он воспринимает, как возможность отдохнуть и расслабиться от однообразной и утомительной для него работы. При этом, ребенок, которого родитель взял с собой на представление, желая «приобщить его к высокой культуре», может воспринимать эти выходы, утомительное и неинтересное занятие, хоть и, несомненно, важное. Это связано с тем, что деятельность ребенка в дошкольной образовательной организации раз-

---

[1] Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие. / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.

нообразна и наполнена различными сюжетами, в то время как театр, по его мнению, занимает его свободное вечернее время.

Приведенный пример демонстрирует нам, что: одно и то же событие воспринимается родителем и ребенком по-разному. Каждый, в виду различных факторов (самоощущение, времяпровождение, социальное положение и т.д.) по-разному относится к событию. При этом следует отметить, что родитель, выступая из своей роли, выполняет свою воспитательную функцию – удовлетворяет свои психологические потребности в отцовстве или материнстве, взаимодействии с детьми, воспитании детей и самореализации себя (Л.Б. Шнейдер)[1]. Таким образом, мы видим, что детско-родительские отношения также строятся и на воспитании – то, каким образом воспитание осуществляет родитель и то, как это воспринимает его ребенок.

Мы провели анализ научной литературы и пришли к выводу, что изучение отношений между родителями и детьми рассматривается с точки зрения трех позиций: родителя, ребенка, а также из позиции их взаимодействия[2].

В первую очередь рассмотрим позицию родителя – авторы выделяют различные аспекты, которые могут характеризовать данную позицию по отношению к ребенку: мотивы и типы родительского воспитания, модели и стили поведения родителей, эмоциональное отношение к ребенку.

Авторы, работающие с детско-родительскими отношениями с точки зрения позиции родителя, предлагают различные подходы, которые можно взять за основу:

1) Д. Бомринд в своей классификации стилей родительского поведения берет за основу два фактора воздействия на ребенка в семье – фактор контроля и фактор теплоты[3]. Исходя из этих факторов формируются четыре стиля: демократичный (высокий уровень контроля и теплые отношения), авторитарный (высокий уровень контроля и холодные отношения), либеральный (низкий уровень контроля и теплые отношения), индифферентный (низкий уровень контроля и холодные отношения).

---

[1] Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с. – («Gaudeamus»)

[2] Истратова, О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений : практикум / автор-сост. О. Н. Истратова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 316 с.: ил. – (Психология).

[3] Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург : Питер, 2005.

2) А.Я. Варга и В.А. Смехов в своем подходе выделяют три компонента, которые определяют вид родительского отношения: когнитивный; эмоциональный и поведенческий.

3) А.А. Бодалев и В.В. Столин также определяют три компонента, через которые можно рассмотреть родительскую позицию: эмоциональное отношение к ребенку, стиль общения с ребенком и способы поведения.

4) Е.О. Смирнова выделяет два аспекта, которые отражают двойственность внутреннего отношения родителя к ребенку: личностный компонент (выражается в безусловной любви родителя к ребенку и глубинной привязанности) и предметный компонент (направлен на формирование социально значимых качеств и свойств личности и проявляется через объективное оценочное отношение, которое вызвано ответственностью взрослого за будущее благополучие и развитие ребенка)[1].

Как мы говорили ранее, одним из важных компонентов, определяющих родительскую позицию в детско-родительских отношениях, является родительское воспитание. Основываясь на анализе критериев классификаций видов родительского воспитания и приведенных типологий[2], можно условно разделить все виды на два основных типа семейного воспитания: гармоничный и дисгармоничный.

Гармоничный тип, характеризуется: наличием эмпатии, эмоциональным принятием и эмоциональной поддержкой; высоким уровнем удовлетворения потребностей всех членов семьи, как родителей, так и детей; поощрением автономности ребенка и признанием его прав и возможностей на выбор самостоятельных путей развития; отношением строящихся на взаимном уважении и равноправии в принятии решений при работе с проблемной ситуацией; признанием ценности личности ребенка; отказом от манипулятивной стратегии воспитания; системой требований к ребенку, обосновывающейся на его возрастных и индивидуально-личностных особенностях; систематическим контролем за ребенком с постепенной передачей функции контроля ему и переходом к его самоконтролю; разумной и адекватной системой санкций и поощрений.

В свою очередь, дисгармоничный тип характеризуется: недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, возможностью

---

[1] Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 304 с.

[2] Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О.А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.

эмоционального отвержения и амбивалентного отношения, отсутствием взаимности; низким уровнем сплоченности родителей и разногласиями в семье в вопросах воспитания детей; высоким уровнем противоречивости, непоследовательности в отношениях родителей с детьми; контролем и вводящимися ограничениями в различных сферах деятельности детей; завышением требований к ребенку или недостаточной требовательностью, вседозволенностью; неконструктивным характером контроля, низким уровень родительского мониторинга, чрезмерностью санкций или полным их отсутствием; повышенной конфликтностью в повседневном общении с ребенком.

Как мы видим, типы родительского воспитания тесно связаны с родительским отношением. Это происходит от того, что, то, каким образом родитель воспитывает своего ребенка, какие методы воздействия использует и как к нему относится, показывает его отношение к ребенку.

Говоря о родительском отношении, А.Я. Варга раскрывает целую систему чувств, которые родитель испытывает по отношению к своему ребенку, его особенности восприятия и понимания характера и поступков ребенка, а также стереотипов в поведении, которые применяет родитель при общении с ребенком[1].

Как и в случае с типами семейного воспитания, родительское отношение можно рассмотреть с точек зрения позитивного и негативного направлений, то насколько эффективно в диаде родитель – ребенок возможно формирование позитивного эмоционального фона их взаимоотношений, а также взаимопонимания между ними.

Позитивное и эффективное родительское отношение Е.О. Смирнова определяет по трем параметрам[2]:

- относительная непрерывность, стабильность родительского отношения во времени;
- изменение родительского отношения в соответствие с возрастными особенностями ребенка и учетом психологической специфики его возраста;
- сохранение равновесия в родительском отношении между двумя противоположными тенденциями: установление максимальной близости с ребенком для обеспечения его защиты, безопасности и за-

---

[1] Голубева Е.В. Диагностика типов детско-родительских отношений / Е.В. Голубева, О.Н. Истратова // Российский психологический журнал. – 2009. – Т.6. – № 1. – С. 25-34.

[2] Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.

боты, и тенденции в предоставлении ребенку автономии и самостоятельности для решения возникающих проблем.

Для выявления неэффективного и негативно направленного родительского отношения А.А. Бодалев и В.В. Столин определяют четыре причины[1]:

- педагогическая и психологическая неграмотность родителя;
- некритично усвоенные, ригидные стереотипы воспитания ребенка;
- личные проблемы и особенности родителя, которые он вносит в общение с ребенком;
- особенности общения с другими членами семьи, которые влияют на отношение родителя с ребенком.

При изучении материалов, авторов, рассматривающих детско-родительские отношения исходя из позиции ребенка, мы увидели, что они выделяют различные аспекты, которые могут характеризовать данную позицию по отношению к родителю: его стиль общения и поведение, особенности восприятия ребенком образа родителя и его воспитательной позиции:

1) В своей работе Ч. Шефер, изучая детско-родительские отношения с позиции ребенка, выделяет следующие параметры, по которым можно определить отношение ребенка: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность[2].

2) А.Я. Варга, при определении отношения ребенка к родителю выделила его как вариативность в каждом из трех измерений: отстраненность – принятие, манипуляция – сотрудничество, стремления к самостоятельности – зависимость[3].

3) П.В. Трояновская и О.А. Карабанова при изучении детско-родительских отношений определили параметры, которые демонстрируют то, как подросток воспринимает эти отношения и отношение к

---

[1] Истратова, О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум / автор-сост. О. Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 316 с.: ил. – (Психология).

[2] Шефер, Ч. Практикум по игровой психотерапии. / Ч. Шефер, Х. Кэдьюсон. – СПб.: Питер, 2006. – 416 с: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).

[3] Истратова, О.Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум / автор-сост. О. Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 316 с.: ил. – (Психология).

нему родителей[1]: эмоциональный аспект; особенности общения и взаимодействия; контроль и противоречивость.

При анализе исследований авторов, изучающих детско-родительские отношения с позиции ребенка и подростка, мы заметили, что они рассматривают отношение ребенка по разным аспектам, однако все они сходятся во мнении касательно того, что, то, как дети воспринимают родителей, стиль воспитания которых влияет на отношение к ним детей.

При рассмотрении детско-родительских отношений с позиции взаимодействия между родителем и ребенком, мы выделили, что авторы изучают две ведущие сферы, которые определяются активной ролью субъектов детско-родительских отношений: в первом случае, активная роль отводится родителю в зависимости от типа воспитания, а во втором -активная роль в отношениях отводится как родителю, так и ребенку.

Разберем их более подробно и начнем с типов детско-родительских отношений в зависимости от стиля воспитания и активной роли родителя:

1) Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и А.Е. Личко обращают внимание на неосознаваемые родителями проблемы, которые могут оказать влияние на отношения с детьми, а также уделяют внимание отклонениям, которые присутствуют в типах семейного воспитания, в связи, с чем были выделены пять основных позиций:

- Гипопротекция – недостаток опеки и контроля над ребенком, в связи с чем он остается без родительского надзора.
- Гиперпротекция – разделяется на доминирующую и потворствующую. Доминирующая – чрезмерное внимание и забота по отношению к ребенку, излишняя опека и контроль поведения, частые запреты и ограничения, а также может присутствовать слежка за ребенком. Потворствующая – родители почти все делают за ребенка и стремятся уменьшить его обязанности, потакают его желаниям, восхищаются и восторгаются абсолютно всеми, особенно минимальными успехами ребенка, такое воспитание еще называют воспитанием «кумира семьи».
- Эмоциональное отвержение – игнорирование ребенка и его потребностей, ребенок считается обузой и постоянно получает от родителей или опекунов недовольные высказывания в свой адрес.

---

[1] Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.

• Жестокие взаимоотношения – могут иметь открытую и скрытую форму. При открытой форме к ребенку применяется физическое и психологическое насилие, на нем срывают всю злость и раздражение. В скрытой форме между родителями и ребенком напряженные и холодные отношения, состояние постоянной отстраненности и враждебности.

• Повышенная моральная ответственность – не зависимо от возраста ребенка от него требуют честности и порядочности, чувства долга.

2) А.В. Петровский выделяет четыре типа детско-родительских отношений в основе возникновения, которых находятся тактики воспитания в семье: диктат (инициативы и чувство собственного достоинства одних членов семьи подавляются другими членами семьи), опека (ребенка ограждают от всех забот, каких-либо усилий и трудностей, родители стараются удовлетворить все прихоти и потребности ребенка, который является своеобразным «кумиром семьи»), невмешательство (родители уклоняются от выполнения воспитательных функций, а ребенок не чувствует себя частью семьи), сотрудничество (межличностное взаимодействие между родителем и ребенком осуществляется через организацию совместной деятельности с общими целями и задачами)[1].

3) В.И. Гарбузов, в своих трудах говорит о влиянии воспитательного воздействия на формирование особенностей характера у человека в детском возрасте. Он выделяет три типа неправильного воспитания:

• Тип А – в основе лежит неприятие ребенка и его индивидуальных особенностей, вплоть до отвержения от него. Может сочетаться, как с полным контролем над деятельностью ребенка и навязыванием взрослым ему своей позиции, так и с отсутствием данного контроля и полным попустительством в отношении к ребенку.

• Тип В – в основе данного типа находится тревожное отношение родителей к состоянию здоровья ребенка и его социальному статусу. Родители ожидают успехов от своего ребенка, как в учебной деятельности, так и в его будущей профессиональной, активно навязывая эти свои установки ребенку.

• Тип С – излишнее позитивное внимание и отношение родителей к одному ребенку, иногда в ущерб другому ребенку или члену се-

---

[1] Голубева, Е.В. Диагностика типов детско-родительских отношений / Е.В. Голубева, О.Н. Истратова // Российский психологический журнал. – 2009. – Т.6. – № 1. – С. 25–34.

мьи – излишняя похвала за незначительные действия и превозношение его достижений.

Теперь мы рассмотрим типы детско-родительских отношений в зависимости от стиля воспитания и активной роли родителя:

1) А.А. Шведовская, выделяет четыре типа согласно двухстороннему характеру их взаимодействия[1]:

- Конфликтный – родитель является авторитарным и доминирующим, а ребенок – активным и эгоцентричным;
- Гармоничный – родитель является демократичным и принимающим, а ребенок – инициативным и «слушающим»;
- Дистантный – родитель является отстраненным и холодным, а ребенок – инициативным и «слушающим»;
- Авторитарный – если родитель является авторитарным, то ребенок – принимающий и пассивный, но если родитель является потворствующим, то ребенок – эгоцентричный и активный.

2) Н.Ю. Синягина в своих исследованиях выделяет, что характер детско-родительских отношений зависит как от особенностей личности родителя и форм его поведения по отношению к ребенку, так и от особенностей личности ребенка.

Таким образом, мы видим, при анализе научной литературы – отношения между родителями и детьми, в зависимости от рассмотрения их с позиции различных субъектов данных отношений, а также их взаимодействий, могут определяться по разным критериям и на них влияет множество факторов. Некоторые из этих отношений, благодаря специфике личных особенностей родителя и ребенка, а также их восприятию другого могут изначально иметь все необходимые тенденции для того, чтобы эти отношения привели к конфликту или сформировали в ребенке те качества, которые могут привести к конфликту.

Для дальнейшего изучения нашей темы и качественному определению тех факторов, которые составляют содержание конфликта детско-родительских отношений, нам необходимо провести анализ источников, которые рассматривают возникновение конфликтов в семье, особенно при взаимодействии родителей и детей.

Начнем с рассмотрения психоаналитической позиции. Где мы видим, что в основе конфликтов, которые возникают между людьми, находятся волнения одного из участников конфликта, вызванные внутренними противоречиями, которые возникают от того, что у чело-

---

[1] Шведовская, А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с детьми старшего школьного возраста. / А. А. Шведовская. – Москва, 2006.

века нет ощущения собственной безопасности[1]. Исходя из того, что взаимодействие с внешним миром человек выстраивает на основе взаимодействия, которое происходит внутри его семьи, можно сказать, что и взаимодействие внутри семьи он может выстраивать подобным образом.

Как сказала К. Хорни «Дети могут представлять для своих родителей образы их родителей и тем самым стимулировать ту же реакцию, которую когда-то вызывали у их мамы бабушка и дедушка». Таким образом, можно сказать, что конфликты внутри семьи в детско-родительских отношениях могут возникать в результате неразрешенных и незавершенных конфликтов родителей с их родителями.

Следующая позиция – позиция удовлетворения потребностей К. Левина. В ней говорится, что конфликт в отношениях возникает из-за противоречия между собственными потребностями человека и внешней объективной вынуждающей силой. Данной силой может являться авторитет родителя, который в состоянии «создавать побуждающие или ограничивающие силы…» по отношению к ребенку. Исходя из этого, конфликты в отношениях между родителями и детьми могут возникать от того, что личные потребности обеих сторон могут не удовлетворяться. Это происходит потому, что из-за нереализованных ожиданий по отношению к другому создается напряжение, которое можно снять созданием «достаточного пространства свободного движения»[2].

В позиции М. Дойча – конфликт в зависимости от контекста, автор рассматривает множество форм человеческого взаимодействия, в зависимости от пяти фундаментальных измерений межличностных отношений:

1) кооперация – конкуренция;

2) равное распределение власти – неравное распределение власти (доминантность – подчиненность);

3) ориентация на задачу – социально-эмоциональная ориентация;

4) формальный – неформальный характер отношений;

5) интенсивность и значимость (глубинный или поверхностный характер отношений);

В соответствии с этими параметрами М. Дойч выделяет 16 типов социального взаимодействия.

---

[1] Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013. – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/

[2] Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис в своей позиции позитивной функции противоречий в семье, говорят о позитивной функции, которую могут выполнять разногласия в семье. Противоречия между одним из членов семьи и остальными неизбежны – ребенок может быть, например, не согласен с позицией своих родителей, что необходимо по утрам употреблять в пищу кашу, так как для него более приоритетным критерием является не польза продукта, а его вкус. В тоже время родители считают важным заботиться о здоровье своего ребенка, даже если это может ему не нравится.

На данном примере одного из возможных конфликтов между родителями и детьми показано, что в семье человек постоянно оказывается перед выбором – смириться с особенностями и позицией своей семьи, своих родителей, отстраниться от них или, пересмотрев свою позицию, свое место в семье найти новые способы более эффективного взаимодействия с нею.

В позиции, которую предлагают В.П. Левкович и О.Э. Зуськова, рассматривая уровни конфликтности все семьи можно разделить на три основные группы: стабильные, проблемные и нестабильные. В основном данная типология семейных конфликтов рассматривает отношения между супругами – то, как они справляются или не справляются с возникающими разногласиями.

Последующие авторы рассматривают детско-родительские конфликты исходя из возрастной позиции ребенка, а именно в период подросткового возраста[1]:

- Л.Б. Филонов говорит о поиске «пределов допустимого» подростками через провоцирование других, как способе поиска различных способов конфликтного взаимодействия, посредством которого подросток овладевает различными способами социального взаимодействия.
- К. Бютнер рассматривает провокационное поведение подростков, как способ разрядки своей агрессии, через проявление агрессии взрослого, благодаря чему ребенок избавляется от страха проявления собственных разрушительных чувств и действий.
- Т.В. Драгунова говорит о конфликтах родителей и подростков, которые возникают в связи с переходом к новым формам отношений из-за расширения прав подростка. Родители часто не готовы к тому, что прав и требований у подростка становится больше, а они при этом сохраняют «опекающие отношения».

---

[1] Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

• А.И. Захаров рассматривает больше внутриличностные конфликты, точнее неврозы, которые формируются в связи с типом детско-родительских отношений[1].

При анализе различных типологий детско-родительских отношений можно сделать вывод, что, несмотря на различие критериев определения типов, многие авторы, отмечают одну из важных составляющих для рассмотрения отношения родитель-ребенок. В разных работах эта составляющая обозначена по-разному: эмоциональная близость, детско-родительская любовь, теплые отношения и т.д. Авторы не зря рассматривают эмоциональную близость родителя и ребенка, не только как важный критерий гармоничного воспитания, но и как критерий позволяющий реализовывать конструктивное и продуктивное взаимодействие между ними.

Создание эмоционального благополучия в отношениях можно отнести к способу эффективного и конструктивного разрешения и профилактики возникающих противоречий и конфликтов в детско-родительских отношениях. Как мы видим, многие конфликты возникают в тех случаях, когда между родителем и ребенком эмоциональное благополучие отсутствует, а наоборот имеется холодность и отчужденность в отношениях или контроль и агрессия в сторону ребенка. В этих случаях ребенок не может чувствовать себя в безопасности и, вследствие чего, внутри него формируются противоречия, которые проявляются при активном столкновении с внешней средой. Это значит, что наличие неразрешенных противоречий между детьми и родителями может привести к формированию у ребенка внутренних противоречий, которые, в дальнейшем, могут быть перенесены на внешние конфликты, за пределами семьи, посредством проявления различных поведенческих реакций.

Теперь, когда мы подробно изучили тему конфликтов, которые происходят в отношениях между родителями и детьми, мы можем подробно рассмотреть содержание этих конфликтов. Для этого нам требуется определить основные элементы, которые содержатся в конфликтах детско-родительских отношений.

В первую очередь, нам нужно раскрыть понятие «содержание конфликтов детско-родительских отношений».

Начнем с такого определения, как содержание.

---

[1] Захаров, А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов /А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 672 с.

В словаре «Философия. Энциклопедический словарь» приводится следующее понятие[1]:

«Содержание – это философская категория, отображающая систему взаимосвязанных составных элементов, свойств и процессов, определяющих специфику и развитие объекта».

В толковом словаре русского языка Ожегова, есть три схожих определения[2]:

«Содержание – единство всех основных элементов целого, его свойств и связей, существующее и выражаемое в форме (в главном значении) и неотделимое от нее».

«Содержание – основная суть чего-либо».

«Содержание – количество каких-либо составляющих в чем-то более существенном и значимом».

При анализе других определений слова «содержание» мы видим, что это слово может иметь множество различных значений, таких как:

- обеспечение кого-либо;
- перечень разделов в книге – оглавление;
- заработная плата или жалование (у военных);
- средства, передаваемые какому-то конкретному лицу для его дальнейшего существования (устаревшее значение).

В выбранных нами трех определениях значение слова «содержание» – означает, что в чем-то целом существуют различные элементы, которые проявляются в определенной форме или формах (свойства, процессы, связи) и определяют направленность этого целого. Благодаря этим элементам целое, которое они составляют, обретает некую форму и уже воспринимается как целостный феномен.

Такие понятия как «содержание» и «форма» неразрывно связаны друг с другом. Изучение этих понятий началось еще в античных философских учениях Платона и Аристотеля, где эти понятия занимали ведущее место. Гораздо позже, эти понятия в своих трудах также описывали такие ученые, как Ф. Бэкон, И. Кант, Г.Б.Ф. Гегель, К. Маркс и Ф. Энгельс.

Хочется дополнить определение понятий «содержание» и «форма» их точным и лаконичным описанием, приведенным в словаре «Философия. Энциклопедический словарь»: «Представление о содер-

---

[1] Ивин, А.А. (ред.). Библиография: Философия: Энциклопедический словарь / А. А. Ивин. – Москва : Гардарики, 2004 – 2006. – 1072 с. – ISBN 5-8297-0050-6 (в пер.)

[2] Толковый словарь Ожегова онлайн. – Режим доступа: https://slovarozhegova.ru/

жании и форме возникает уже из простейшего анализа трудовых операций с вещами. Содержание при этом выступает как тот материал, или вещество, из которого делается предмет, например, глина при изготовлении горшка, а форма – как структура или внешний вид вещи».

Несмотря на то, что мы подробно изучили «детско-родительские отношения» и «детско-родительские конфликты», с точки зрения различных авторов, нам следует раскрыть, эти определения. Первое определение очень хорошо представлено Т.В. Кузьминой[1]:

«Детско-родительские конфликты – противоречия в отношениях между детьми и родителями».

О.А. Карабанова в своей работе обозначает следующее определение детско-родительским отношениям:

«Детско-родительские отношения – важная подсистема отношений семьи как целостной системы, эти отношения характеризуются как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка».

Исходя из анализа отдельных составляющих термина «содержание конфликтов детско-родительских отношений» можно дать следующее его определение:

«Содержание конфликтов детско-родительских отношений – это единство всех основных элементов конфликтов детско-родительских отношений, которые определяют специфику данных конфликтов и оказывают влияние на их развитие и завершение».

При наличии полученного определения, нам необходимо выделить те элементы содержания конфликтов детско-родительских отношений, которые предоставят возможность рассмотреть конфликты между родителями и детьми как целостное явление с различных позиций и предоставить обоснование того, почему именно эти элементы являются основными.

Важными критериями для фиксации элемента конфликта детско-родительских отношений как основного, исходя из предложенного нами определения, мы считаем:

1. Непосредственная связь данного элемента не столько с детско-родительскими отношениями, сколько с конфликтами в данных отношениях. Например, мы не сможем рассмотреть отдельного субъекта детско-родительских отношений как элемент содержания конфликтов в них, а вот само отношение, то каким образом складывается взаимодействие между субъектами – можем.

---

[1] Кузьмина, Т.В. Шпаргалка по конфликтологии / Т. В. Кузьмина. – Изд. Окей-книга. 2010. – ISBN: 978-5-409-00056-1.

2. Влияние данного элемента на развитие и течение конфликта детско-родительских отношений, а также на то, каким образом конфликт может быть завершен. Например, возможность изменения и завершения конфликта в виду изменения возраста субъектов детско-родительских отношений.

3. Возможность определения данного элемента как самостоятельного от остальных основных элементов содержания конфликтов детско-родительских отношений, при наличии связи между ними и возможности оказывать влияние друг на друга и конфликт в целом. Например, наличие кризиса в жизни человека может оказывать влияние на развитие конфликтов детско-родительских отношений и быть связано непосредственно с данными конфликтами, но при этом, при рассмотрении кризиса его можно отнести к возрастным изменениям (например: кризис 3 лет) или к социальной ситуации (например: развод родителей, как кризис семьи).

Проведя анализ типологий различных детско-родительских отношений и воспитательной политики, обозначив различные причины детско-родительских конфликтов, в качестве элементов содержания конфликтов детско-родительских отношений нами были выделены 4 элемента, которые можно считать основными и из которых складываются содержания большинства конфликтов детско-родительских отношений:

1. Внутренние конфликты субъекта детско-родительских отношений – противоречия между стремлением к желаемому удовлетворению определенной личностной потребности и существующими обстоятельствами, которые этому препятствуют.

2. Особенности родительского воспитания – установки, поведение и методы воспитания родителей, которые влияют на человека с самого рождения и, с одной стороны, позволяют ему формироваться как личности, с другой стороны, при внутриличностных изменениях в процессе взросления человека могут противоречить его меняющимся установкам и потребностям, что приводит к напряжению в отношениях.

3. Социальная ситуация семьи – совокупность социальных факторов, влияющих на поведение, чувства и представления отдельного представителя или всех членов семьи в системе взаимодействия в определенный период времени[1]. В зависимости от позитивного или негативного отношения человека к данным факторам могут способствовать его принятию или непринятию их, а следовательно, уровню

[1] Кравченко, С.А. Социологический толковый русско-английский словарь / С. А. Кравченко. – Москва : МГИМО (У), 2013. – 914 с.

сопротивляемости им, отчего между вовлеченными в социальную ситуацию людьми могут складываться напряженные отношения.

4. Возрастные особенности субъекта детско-родительских отношений – качественно специфические свойства личности родителя или ребенка, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития человека.[1] Возрастные особенности в зависимости от ведущей на данный возрастной период потребности человека[2] могут побуждать его к тем или иным действиям, а также способствовать возникновению кризисов, которые необходимо учитывать окружающим в процессе взаимодействия с ним для избегания напряжения из-за неадекватного воздействия на потребность другого возрастного периода.

Приведем обоснования определения нами данных элементов содержания конфликтов детско-родительских отношений, как основных, согласно соответствию элементов с критериями:

Внутренние (внутриличностные) конфликты субъекта детско-родительских отношений. Внутренние конфликты, как мы рассматривали ранее, оказывают влияние на конфликты с другими людьми, так как противоречия внутри человека побуждают его к определенным поступкам и действиям, что бы данное противоречие устранить. Иногда эти поступки приводят к конфликтам, например, когда ребенок становится подростком, у него начинается естественный процесс сепарации от родителей, что побуждает подростка стремиться к самостоятельности от родителей и самому принимать решения. Но так как он несовершеннолетний, то родители могут принимать решения за него, а в случае авторитарного типа воспитания, когда родители полностью контролируют действия своего ребенка, у подростка возникает противоречие между желанием действовать самостоятельно и невозможностью это сделать. В результате чего он может вступать в конфликты с родителями, так как они непосредственно ограничивают его внутреннее побуждение. Подобным образом и другие внутренние конфликты могут влиять на развитие конфликта детско-родительских отношений.

Также, внутриличностные конфликты можно назвать самостоятельным основным элементом содержания конфликтов детско-родительских отношений, так как другие основные элементы, хоть и оказывают на него влияние, но он может существовать и самостоя-

---

[1] Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013. – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/

[2] Фрейд, З. / Введение в психоанализ ; [пер. с нем. Г. В. Барышниковой] / З. Фрейд. – Москва : АСТ, 2018. – 608 с. – (Философия – Neoclassic).

тельно, так как внутренние конфликты возникают и от процессов, независящих от происходящего в семье человека.

Особенности родительского воспитания. В зависимости от стиля и типа родительского воспитания, зависит то, насколько конфликтными могут быть детско-родительские отношения, а также как будет развиваться конфликт. Возьмем предыдущий пример, в котором у родителей авторитарный стиль воспитания по Д. Бомринд. В примере приводится ситуация, в которой ребенок переходит к конфронтации с родителями из-за собственных мотивов и в случае, если родители продолжат при решении разногласий придерживаться и дальше данного стиля воспитания конфликт может затянуться и даже, в крайнем случае, завершиться разрывом отношений. Хочется отметить, что особенности воспитания не ограничиваются конкретной типологией – это совокупность определенных установок родителей, их методов воспитания и взаимодействия с ребенком.

Как основной элемент содержания – особенности родительского воспитания влияют на другие основные элементы и на сами конфликты детско-родительских отношений, при этом являясь самостоятельными, потому что складываются из жизненного опыта самого родителя, особенностей воспитания его родителей и многих других факторов, при этом имея зависимость непосредственно от самого родителя.

Социальная ситуация семьи. Социальная ситуация состоит из множества социальных факторов, которые могут оказывать влияние, как на течение и развитие конфликта, так и на другие основные элементы содержания конфликтов детско-родительских отношений. Например, ситуация «бурного» развода между родителями, оказывает непосредственное влияние на самого ребенка, на его внутренние противоречия. Особенно тяжело приходится детям, если они винят себя за произошедшее или сталкиваются с негативным мнением окружающих касательно этой темы – у них может начать проявляться деструктивное поведение. В случае если ребенок винит одного из родителей в ситуации развода, то между ними будут складываться напряженные отношения, в которых возможны частые конфликты[1].

Возрастные особенности субъекта детско-родительских отношений. От возрастных особенностей зависит и развитие, и содержание конфликта детско-родительских отношений. Особенно это тесно связано с возрастными особенностями ребенка, так как в зависимости

---

[1] Фомина, Л.Ю. Влияние развода родителей на личность подростка / Л. Ю. Фомина // Известия Саратовского университета. Психология развития. – 2014. – Т. 1. – № 1-2. – С. 63–66.

от основных потребностей его возраста будет складываться его взаимодействие с окружающим миром и родителями, в частности. Ярким примером является кризис 3 лет, когда ребенок начинает осознавать себя в этом мире – искать границы дозволенного и то, какое место он занимает в окружающем пространстве. Это может проявляться в его непослушании родителям, из-за чего у них могут возникнуть сильные эмоции и непонимание, так как ребенок до этого послушный вдруг изменился. Подобная реакция часто приводит к тому, что родители, не понимая, что им делать, начинают давить на своего ребенка и требовать от него подчинения, а это может привести к конфликтам.

Возрастные особенности как основной элемент содержания конфликтов детско-родительских отношений следует учитывать в случае возрастных кризисов членов семьи или если ребенок еще не прошел процесс сепарации от родителей и является полностью зависимым от них. При этом детско-родительские отношения, в которых взрослый человек, после 30 лет еще не прошел процесс сепарации от родителей следует рассматривать отдельно.

Такой возрастной ценз необходим, так как в период ранней зрелости (молодости), наступающий после прохождения сепарации от родителей, или на этапе ее завершения – человек уже должен быть полностью или уже частично независим от родителей[1]. Это значит, что изменение его возраста уже не должны влиять на детско-родительские отношения и конфликты в них, так как к этому моменту у человека уже сформировано устойчивое восприятие данных отношений и пройдены этапы развития, непосредственно связанные с зависимостью от родителей. По Э. Эриксону данный возрастной этап проходит между 20 и 25 годами[2].

Таким образом, нам удалось определить значение термина «Содержание конфликтов детско-родительских отношений», как единство всех основных элементов конфликтов детско-родительских отношений, которые определяют специфику данных конфликтов и оказывают влияние на их развитие и завершение. А также определить и обосновать основные элементы содержания конфликтов детско-родительских отношений: «внутренние конфликты субъекта детско-родительских отношений», «особенности родительского воспитания», «социальная

---

[1] Терпелец А.Е. Связь стратегий поведения в конфликте с нарушенностью партиципативной связи с матерью. 2018. – URL: http://elar.uspu.ru/handle/uspu/9758

[2] Шаповаленко И.В. Возрастная психология. / И. В. Шаповаленко. – 2007. – 352 с. – ISBN 978-5-8297-0176-5.

ситуация семьи» и «возрастные особенности субъекта детско-родительских отношений».

В процессе написания нашей работы, нами были рассмотрены виды детско-родительских отношений, конфликты, которые в этих отношениях возникают и содержание данных конфликтов.

В начале, мы изучили виды детско-родительских отношений исходя из трех позиций: родителя, ребенка и их взаимодействия. В процессе изложения материала нами была обозначена тесная связь родительского воспитания и детско-родительских отношений. Был проведен анализ классификаций и типологий, которые предлагают авторы исходя из каждой позиции и ориентируясь на различные аспекты и компоненты.

Исходя из родительской позиции, были рассмотрены следующие классификации: по стилям родительского поведения (Д. Бомринд), по трем компонентам определяющим вид родительского отношения (А.Я. Варга, В.А. Смехов), по трем компонентам родительской позиции (А.А. Бодалев, В.В. Столин), по структурным аспектам отношения родителей к ребенку (Е.О. Смирнова), по типам родительского воспитания (А.И. Захаров, А.Я. Варга, А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.), по родительскому отношению (А.Я. Варга), по позитивному родительскому отношению (Е.О. Смирнова), по негативному родительскому отношению (А.А. Бодалев, В.В. Столин).

Отталкиваясь в изучении детско-родительских отношений, от позиции ребенка были рассмотрены различные параметры, которые предложили следующие авторы: П.В. Трояновская, О.А. Карабанова, А.Я. Варга, Ч. Шефер. При анализе позиции взаимодействия родителя и ребенка, нами были рассмотрены следующие типологии: исходя из неосознаваемых родителями проблем (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, А.Е. Личко), по тактикам воспитания в семье (А.В. Петровский), по воспитательному воздействию (В.И. Гарбузов), исходя из двухстороннего характера взаимодействия (А.А. Шведовская), от особенностей личностей (Н.Ю. Синягина).

Также, нами были рассмотрены различные классификации и позиции ученых, изучавших конфликты в детско-родительских отношениях: психоаналитическая позиция (К. Хорни), позиция удовлетворения потребностей (К. Левин), позиция конфликта в зависимости от контекста (М. Дойч), позиция позитивных функций противоречий в семье (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис), позиция уровня конфликтности (В.П. Левкович, О.Э. Зуськова) и возрастная позиция (Л.Б. Филонов, К. Бютнер, Т.В. Драгунова, А.И. Захаров).

Далее был проведен анализ понятия «содержание» с различных точек зрения и предложено понятие «содержание конфликтов детско-родительских отношений». Были установлены три критерия для возможности определения элементов содержания конфликтов детско-родительских отношений, благодаря чему были выделены четыре элемента, которые мы можем назвать основными: внутренние конфликты субъекта детско-родительских отношений, особенности родительского воспитания, социальная ситуация семьи и возрастные особенности субъекта детско-родительских отношений.

Детско-родительские отношения, наверное, самые важные отношения в жизни человека, поскольку именно с этих отношений начинается взаимодействие ребенка с окружающим миром, в них закладываются основы, которые в дальнейшем, уже в более осознанном возрасте, будут влиять на отношения человека и тех, с кем он взаимодействует. Поэтому и конфликты, возникающие в отношениях между людьми, подвластны влиянию конфликтов в детско-родительских отношениях. Таким образом, влияя на конфликты, содержащихся в детско-родительских отношениях, проводя работу с ними, мы сможем оказать влияние на иные конфликты. Что важно людям, работающим с детьми и подростками – зная основные причины конфликтов ребенка, их содержание, можно, в дальнейшем, подобрать необходимую технологию, тот инструмент, позволяющий не только конструктивно разрешить конфликт, но и предотвратить его дальнейшее появление.

Глава 2. СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

(Лозгачева О. В.)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации – относительно молодое направление в образовании, но уже является неотъемлемой частью образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила приоритетные цели и задачи, решение которых потребовало построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы одним из приоритетов в сфере образования определила обеспечение учебной и воспитательной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов)[1].

Вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями рассматривали такие ученые как С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева, И. Ю. Левченко, В.В. Ткачёва, Е.А. Медведева и др. Также, работы современных исследователей О.В. Юговой, М.А. Гевлицкой, А.В. Закрепеной, Я.И. Ковальчук посвящены изучению психолого-педагогического сопровождения применительно к обу-

[1] Бургасова, Н.Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии / Н.Е. Бургасова, С.Ю. Танцюра // Логопед. – 2014. – № 8. – С. 112–117.

чению, воспитанию и развитию детей с интеллектуальными нарушениями в дошкольной образовательной организации.

В исследованиях Е.А. Стребелевой и М.В. Бельтюковой психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями описывается как вид помощи ребёнку в решении актуальных задач развития, позволяет увидеть динамику развития ребёнка в процессе обучения и воспитания, являясь не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи в решении задач развития ребенка.

Именно поэтому, психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации выступает как некая целостная система, гарантирующая обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми. В отличие от коррекции, психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями предполагает не «исправление недостатков и переделку», а опору на возможности ребенка, поиск его скрытых ресурсов и ресурсов окружения, создание на этой основе условий для восстановления связей с социумом[1].

Следует отметить, что такая работа позволяет организовать учебно-воспитательный процесс как вид личностно-ориентированного обучения позволяющего раскрыть и реализовать потенциальные возможности ребёнка с интеллектуальными нарушениями.

Анализ современной научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями позволяет сделать вывод о существовании нескольких точек зрения на понимание сущности данного процесса. Рядом исследователей таких как А.Н. Коноплева, В.Ч. Лещинская, Т.Н. Гущина, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как сопровождение соответствующими специалистами обучения и воспитания ребенка. Другая точка зрения исследователей (Е.А. Стребелева, М.В. Браткова, Л.А. Казакова, А.В. Закрепена) сводится к трактовке данного процесса как сопровождения развития ребенка. Полагаем, что данные взгляды не противоречат, а дополняют друг друга. Представляется обоснованным рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как

---

[1] Стребелева, Е.А. Создание условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами / Е.А. Стребелева // Администратор образования. – 2008. – № 19. – С. 63–71.

комплексный процесс, затрагивающий все сферы жизнедеятельности ребенка с интеллектуальными нарушениями. Когда речь идет об инклюзивном образовании, т. е. необходимости создания такой системы действий, при которой интеграция, объединение в одной группе детей с обычным развитием и детей с интеллектуальными нарушениями, то, в первую очередь, необходимо говорить о полноценном участии последних в жизни группы.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной организации – это процесс взаимосвязанной деятельности всех субъектов образования, целью которого является обеспечение эффективного взаимодействия ребёнка с ограниченными возможностями здоровья с социальной средой, способствующего его самоопределению, самоактуализации, самоутверждению, саморазвитию[1]. Причем социализацию включаемого ребенка с интеллектуальными нарушениями нельзя рассматривать в отрыве от социализации всех остальных детей группы. Фактически это полисубъектный процесс и, следовательно, ориентирован, на двух субъектов сопровождения: ребенка с интеллектуальными нарушениями и других детей, окружающих его в образовательном пространстве.

Отметим, что в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации необходимо говорить о нескольких основных субъектах инклюзивного образования.

Естественно, основным субъектом является ребенок с интеллектуальными нарушениями, который по результатам обследования психолого-медико-педагогической комиссии, нуждается в организации специальных образовательных условиях и разработке адаптированной образовательной программы во всех ее компонентах.

Следующим по значимости субъектом дошкольной образовательной организации являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, которое после появления ребенка с интеллектуальными нарушениями, нуждающегося в организации специальных условий образования, приобретает свойство «инклюзивного». Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-

---

[1] Шилов, В.С. Инклюзивное образование: российская специфика / В.С. Шилов // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции, 19–20 июня 2008 года. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – С. 47–49.

педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана. Важно понимать, что дети окружающего нашего включаемого ребенка не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности относятся к ребенку с ОВЗ, другие – нейтральны – он для них как бы не существует. Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение.

В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Субъектами дошкольного инклюзивного образовательного пространства также являются родители и включаемого ребенка, и других детей группы. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать, как однородный субъект сопровождения для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами дошкольной образовательной организации.

Также коллективным субъектом инклюзии, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования – педагогический коллектив дошкольной образовательной организации. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, поскольку они сами непосредственно включены в инклюзивное образование как специалисты, но, в то же время, в силу специфики своей профессиональной подготовки нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении детей с интеллектуальными нарушениями[1].

Выделенные ключевые позиции позволяют определить следующие принципы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации:

---

[1] Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. реком. / сост. М.А. Нугайбекова. – Москва, Берлин : Директ-Медиа, 2020 – 141 с.

– гуманизация содержательно-процессуальных сторон образовательного процесса;

– комплексный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития ребенка с интеллектуальными нарушениями;

– личностная направленность целостного процесса сопровождения;

– вариативность программ и подходов в учебной и воспитательной работе;

– многообразие видов индивидуальной и коллективной деятельности с учетом интересов и возможностей как детей с интеллектуальными нарушениями, так и детей с нормальным психофизическим развитием;

– профессионализм и компетентность педагогов, действующих в режиме интеграции;

– содружество, сотворчество педагогов, родителей, воспитанников в организации учебно-воспитательного процесса, его индивидуализации и дифференциации;

– позиция специалистов системы сопровождения «на стороне ребенка», защите его интересов и прав;

– гарантия непрерывного сопровождения развития ребенка с интеллектуальными нарушениями здоровья в образовательном процессе;

– учет региональных особенностей, социокультурной и экономической ситуации, сложившейся в локальном социуме[1].

Среди основных общих задач психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации можно выделить следующее:

– предупреждение возникновения возможных проблем развития ребенка;

– помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;

– разработка индивидуальных образовательных маршрутов;

– охрана и укрепление физического и психологического здоровья;

– развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) воспитанников, родителей, педагогов;

– формирование толерантного отношения в обществе к лицам с ограниченными возможностями.

---

[1] Коротовских, Т.В. Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования / Т.В. Коротовских, О.А. Некрасова, А.В.Спирина // Инновации и инвестиции. – 2015. – №3. – С. 156–159.

Следует выделить два направления психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации:

– актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка;

– перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. В деятельности службы сопровождения можно выделить три обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом:

– диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального);

– реализация программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности;

– анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет для обучения и развития и тех требований, которые она предъявляет к уровню развития ребенка.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов:

1. Диагностический – предполагает выявление и углубленную оценку детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий.

2. Поисково-вариативный – осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с интеллектуальными нарушениями разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами консилиума. Каждый специалист предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны обеспечить ребенку компенсацию имеющихся особенностей, и «сопрягаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения.

3. Практико-действенный – совершаются реальные действия всех субъектов дошкольной инклюзивной образовательной организации по осуществлению программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с интеллектуальными нарушениями. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику ин-

дивидуального прогресса воспитанника. Также важным является поддержание необходимых ребенку специальных образовательных условий, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы.

4. Аналитический – происходит анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом. Подобная оценка может определяться опосредованно через показатели овладения ребенком адаптированным учебным материалом, традиционные показатели социализированности ребенка. На основании анализа результатов сопровождения проводится коррекция всех компонентов программы сопровождения, в том числе деятельности специалистов.

Деятельность специалистов сопровождения направлена в том числе и на подготовку воспитателей для работы как с детьми с интеллектуальными нарушениями, так и с группой их сверстников, включающей ребенка с ОВЗ, формирование социального интереса к этим детям, на корректность участников сопровождения в отношении используемой терминологии. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы. Таким образом, от понимания потребностей «особых» детей на микроуровне можно перейти на макроуровень, когда каждый человек, осуществляя свои профессиональные и общественные функции, будет осознавать необходимость учета подобных потребностей и детей, и взрослых.

В целом успешность процесса психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями зависит от ряда условий:

– раннего выявления и ранней социально-психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии детей;

– наличия необходимого программно-методического и кадрового обеспечения в дошкольных инклюзивных образовательных организациях;

– дифференцированного построения учебно-воспитательного процесса, высокой вариативности, гибкости учебного плана и образовательных программ;

– применения в рамках учебно-воспитательного процесса специальных приемов и методов коррекционно-реабилитационной работы, их разумного чередования;

– формирования и поддержания благоприятных межличностных отношений в детском коллективе, а также между педагогами и детьми, педагогами и родителями;

– жесткого соблюдения требований охранительного педагогического режима (конструирование щадящей организации режима работы и рационализация отдыха детей, предупреждающие возможность перегрузки занятиями);

– архитектурной приспособленности и материально-технической оснащенности дошкольных образовательных организаций с учетом особенностей развития детей с интеллектуальными нарушениями;

– законодательного закрепления механизмов реализации инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями.

Совокупность всех этих условий будет способствовать созданию и функционированию эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации, реализации их реабилитационного и интеграционного потенциалов.

Нами была составлена и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации на базе МДОУ «Детский сад № 68» г. Магнитогорска.

На первом этапе эксперимента была проведена диагностика предметно-пространственной среды в группе дошкольной образовательной организации.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды в группе по разработанным параметрам позволил констатировать соответствие с ФГОС ДО. Мы выявили, что развивающая предметно-пространственная среда соответствует возрасту детей с интеллектуальными нарушениями, учитывает их потребности. В группе учтен принцип вариативности, функциональности, трансформируемости. Предметно-пространственная среда учитывает требования основной и адаптированной образовательной программы дошкольной образовательной организации.

Однако на основании анализа выявлены позиции, которые необходимо добавить в среду инклюзивной группы. Уголки детской

деятельности наполнены игрушками, материалами для творчества, но учитывая особенности детей с интеллектуальными нарушениями, необходимо дифференцировать игровой материал. А также, необходимо дополнить уголки детской деятельности коррекционными играми и пособиями, крупными, реалистичными атрибутами современных сюжетно-ролевых игр с учетом особенностей детей с интеллектуальными нарушениями. Педагогам группы было предложено внести в развивающую предметно-пространственную среду отражение особенностей реализуемой индивидуальной образовательной программы воспитанников с интеллектуальными нарушениями, тематики, содержания коррекционной образовательной работы. Это на наш взгляд свидетельствуют о недостаточном уровне знаний педагогов о психофизиологическом развитии детей с интеллектуальными нарушениями, их потребностях и особенностях, в связи с этим и возникают трудности в вопросах организации развивающей предметно-пространственной среды в рамках инклюзивного образования. На основании этого были составлены методические рекомендации по обогащению среды в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации.

Следующий этап эксперимента, изучение отношения педагогов и родителей детей с нормой в развитии и детей с интеллектуальными нарушениями к психолого-педагогическому сопровождению в инклюзивной группе. Для уточнения готовности педагогов группы и специалистов дошкольной образовательной организации (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога) к инклюзивной деятельности мы использовали анкетирование и наблюдение за деятельностью педагогов при проведении совместных мероприятий с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Анализ результатов позволил выделить ряд особенностей во взглядах воспитателей и специалистов дошкольной образовательной организации на совместное воспитание и обучение детей с интеллектуальными нарушениями и нормально развивающимися сверстниками.

Отрицательными моментами в совместном обучении и воспитании детей, по мнению большинства педагогов, были названы: уменьшение внимания со стороны педагога и возникновение конфликтов в детском коллективе. К положительным моментам педагоги отнесли: получение поддержки со стороны норматипичных сверстников, возможность дети с интеллектуальными нарушениями участвовать в жизни коллектива наравне с нормально развивающимися детьми, так же, по мнению педагогов, развитие детей с интеллектуальными нарушениями будут протекать активнее благодаря совместному обучению норматипичных детей и детей с ОВЗ.

В ходе наблюдения за педагогами мы отметили, что во время проведения совместных мероприятий у 40% воспитателей и специалистов отмечалось спокойное, доброжелательное отношение к детям с интеллектуальными нарушениями. Однако, 15% педагогов дистанцировались от детей, не пытались им помочь, привлекали к помощи других воспитателей и специалистов. Кроме того, только 37% педагогов заявили о готовности осуществлять педагогическую деятельность в группе, где присутствуют дети с интеллектуальными нарушениями, 50% категорически отказались; 13% педагогов затруднились ответить.

В целом, анализ анкет педагогов показал, что их готовность к осуществлению инклюзивной деятельности соответствует низкому уровню.

С целью установить уровень готовности родителей к совместному воспитанию и обучению детей с интеллектуальными нарушениями с нормально развивающимися сверстниками мы предложили родителям анкету «Мое отношение к инклюзивной деятельности в детском саду».

По результатам анкетирования родители отрицательными моментами совместного пребывания в группе ДОУ детей с интеллектуальными нарушениями и нормально развивающимися сверстниками отмечают: уменьшение внимания к детям со стороны педагогов; возникновение конфликтных ситуаций между детьми;

Положительными моментами в совместном воспитании и обучении родители считают то, что дети с интеллектуальными нарушениями получат дополнительную поддержку со стороны нормально развивающихся сверстников; ребенок с интеллектуальными нарушениями почувствует себя полноценным членом детского коллектива; ребенок с интеллектуальными нарушениями начнет активнее развиваться.

Однако 33% родителей негативно относятся к идее присутствия ребенка с ОВЗ в группе, которую посещается их собственный ребенок; 40% родителей допускают возможность инклюзивного образования, но не видят положительных моментов для своих детей; 27% родителей группы не смогли ответить на этот вопрос.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод о низкой готовности родителей нормально развивающихся детей к совместному обучению и воспитанию с детьми с интеллектуальными нарушениями.

На третьем этапе мы рассмотрели уровень познавательного и психического развития детей с интеллектуальными нарушениями. В первую очередь, были проанализированы медицинские карты воспи-

танников с целью понимания медицинского анамнеза, а также для родителей была создана анкета о развитии ребенка.

Для создания эффективной модели сопровождения, нам необходимо было знать уровень развития игры, уровень развития целостного восприятия, умения действовать по образцу, сформированность количественных представлений, а также уровень развития связной речи в инклюзивной группе нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальными нарушениями 6-7 лет.

При обследовании использовались методики разных авторов, такие как «Поиграй» (набор сюжетных игрушек) Е.А. Стребелева, «Разрезная картинка» Е.А. Стребелева (из четырех частей), «Разбор и складывание матрешки» (пятисоставную) Е.А. Стребелева, «Дом животного» (адаптированный вариант методики Векслера В.), «Расскажи» Е.А. Стребелева, модифицированная методика И.Б. Дерманова «Веселый, грустный, спокойный».

В процессе наблюдений за нормально развивающимися детьми и детьми с интеллектуальными нарушениями в разных видах деятельности мы обнаружили, что дети с интеллектуальными нарушениями изолированы от своих сверстников, у них практически нет общих интересов. Без помощи взрослого дети не играют совместно, не проявляют интереса друг к другу. В некоторых случаях дети с нормой развития испытывают страх и стараются изолироваться, избежать общения с ребенком, имеющим интеллектуальные нарушения. В связи с этим, ребенка с интеллектуальными нарушениями не выбирают в качестве партнера по игре, общение затруднено непониманием друг друга.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации имеет свои основные специфические проблемы:

– развивающая предметно-пространственная среда, недостаточно учитывает особенности развития ребенка с интеллектуальными нарушениями, тем самым не обеспечивает его адаптацию и социализацию;

– специалисты дошкольной образовательной организации не подготовлены к инклюзивной деятельности (недостаточно знаний педагогов о психолого-педагогических особенностях работы с детьми с интеллектуальными нарушениями, нет мотивационной готовности);

– родители нормально развивающихся детей не готовы к инклюзивному обучению и воспитанию с детьми с интеллектуальными нарушениями, не организовано взаимодействие между родителями воспитанников.

В процессе формирующего этапа эксперимента нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации, целью которой являлось оказание содействия по созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальным особенностям детей с интеллектуальными нарушениями и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения и развития личности детей. Вся психолого-педагогическая работа велась поэтапно.

На первом этапе внимание было уделено трансформации предметно-пространственной среды. Развивающая среда организуется в инклюзивной группе на основе представлений о психологических закономерностях развития детей в соответствии с их интересами и возможностями здоровья, таким образом, чтобы дети могли вступать во взаимодействие со сверстниками, работать в сотрудничестве со взрослыми и проявлять самостоятельность. Развивающая среда группы должна быть вариативной, чтобы у каждого ребенка был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности), среда должна быть информативной, должна постоянно обновляться, быть изменчивой вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей.

Таблица1

Этапы формирования предметно-развивающей среды группы

Этап	Содержание
1. Подготовительный. Цель: повышение знаний педагогов общеразвивающих групп в вопросах организации развивающей предметно-пространственной среды в инклюзивной группе.	1. Разработка рекомендаций для педагогов по организации развивающей предметно – пространственной среды в инклюзивной группе.
2. Практический. Цель: организация развивающей предметно-пространственной среды.	1. Проведение консультации для педагогов общеразвивающих групп «Организация развивающей предметно-пространственной среды в группе для обеспечения свободной и совместной со взрослыми деятельности». 2. Разработка памятки по наполнению коррекционно-развивающим материалом центров детской деятельности в инклюзивной группе. 3. Мастер-класс «Дидактические игры для детей с УО».

Теоретический анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволяет сказать, что результат психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации зависит от профессионального уровня команды специалистов образовательной организации, их мотивационной готовности. В связи с этим результативность внедрения инклюзивного образования, напрямую зависит от профессиональной подготовки педагогов. В таблице 2 представлена работа с педагогами.

Таблица 2

Организация работы с педагогическим коллективом

Этап	Содержание
1. Подготовительный. Цель: изучение материала в вопросах организации инклюзивного образования детей с УО.	1. Разработка рекомендации для педагогов по учету особенностей детей с УО при организации инклюзивной деятельности.
	2. Разработка консультаций, семинаров, практикумов.
2. Информационный. Цель: повышение психолого-педагогической грамотности педагогов в вопросах организации инклюзивного образования детей с УО.	1. Проведение мероприятий по повышению педагогической грамотности педагогов: – Консультация «Инклюзия – на пути к новому качеству образования»; – Семинар «Особенности работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ»; – Практикум «Взаимодействие участников инклюзивной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения». – Представление инклюзивного опыта другого детского сада в проекте «Дорогою добра».
3. Практический. Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с УО в инклюзивной группе	1. Проведение мероприятий по реализации психолого-педагогического сопровождения детей с УО в инклюзивной группе: – разработка и реализация индивидуально ориентированной программы развития детей с УО в инклюзивной группе

На втором этапе в реализации психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации была организована работа с родителями детей с интеллектуальными нарушениями (Таблица 3).

Таблица 3

Организация работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ

Этап	Содержание
1. Подготовительный. Цель: составление тематического плана занятий, направленных на повышение знаний родителей в вопросах воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями	1. Разработка цикла занятий для родителей воспитанников инклюзивной группы с интеллектуальными нарушениями, в рамках: психолого-педагогической гостиной.
2. Информационный. Цель: повышение знаний родителей в вопросах воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями	1. Проведение мероприятий по повышению педагогических знаний родителей по вопросам воспитания и развития дошкольников с УО. 2. Тематика консультаций: «Особый ребенок – обычное детство»; «Создание педагогических условий воспитания дошкольников с УО»; «Мой ребенок и инклюзия: тест на совместимость»; «Нарушения поведения у детей с УО»; «Игры на развитие эмоциональной сферы»; «Инклюзия в нашем детском саду».
3. Практический. Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями	1. Проведение мероприятий, направленных на формирование практических навыков взаимодействия с детьми с интеллектуальными нарушениями. Тематика занятий: «Наша семья – главный Институт развития»; «Школа понимания» (обучение эффективным формам общения родителей с детьми с УО); тренинг для родителей «Игра не просто развлечение»; 2. Включение родителей в процесс реализации индивидуальной программы развития ребенка: – онлайн-просмотр коррекционно-развивающей работы специалистов с ребенком (педагога-психолога, учителя-дефектолога); – онлайн-библиотека. 2. Родительский тренинг с применением методов песочной терапии, направленный на принятие возможностей инклюзии. 3. Семейные расстановки с применением методов песочной терапии 4. Представление опыта других детских садов, практикующих инклюзию.

Организация сопровождения инклюзивного образования включала не только работу с родителями воспитанников с интеллектуальными нарушениями, но и с родителями нормально развивающихся сверстников. Цель этой работы заключается в формировании толерантного отношения к детям с интеллектуальными нарушениями и их семьям. Эта работа также включала несколько этапов (Таблица 4).

Таблица 4

Организация работы с родителями, воспитывающими норматипичных детей

Этап	Содержание
1. Подготовительный. Цель: повышение знаний об инклюзии родителей нормально развивающихся детей	1. Разработка цикла занятий для родителей нормально развивающихся воспитанников инклюзивной группы: – «Воспитание терпимого отношения к людям»; «Разные дети».
2. Информационный. Цель: повышение толерантного отношения родителей нормально развивающихся детей к детям с интеллектуальными нарушениями	1. Проведение информационных мероприятий по повышению толерантного отношения родителей нормально развивающихся детей к детям с интеллектуальными нарушениями. Тематика консультаций: «Что такое инклюзия?»; «Гармония отличий».
3. Практический. Цель: обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями	1. Проведение практических мероприятий по повышению толерантного отношения к детям с интеллектуальными нарушениями: 2. Организация выставок с представление результатов совместных творческих работ; 3. Участие в совместных праздниках, развлечениях. 4. Представление опыта других детских садов, практикующих инклюзию.

На третьем этапе, цель которого заключалась в обеспечении психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, были реализованы мероприятия по повышению толерантного отношения к детям с особенностями в развитии. Для этого были организованы выставки совместных творческих работ «Солнечные зайчики», фотовыставка «Нам весело вместе играть». В течение учебного года были представлены выставки детского творчества детей, фотовыставка детей с интеллектуальными нарушениями «Мы разные, и мы – вместе!». Было организовано представление опыта других детских садов, практикующих инклюзию.

Ключевым условием эффективности инклюзивного образования является комплексное психолого-педагогическое сопровождение программы для детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации (Таблица 5).

Таблица 5

Организация комплексного психолого-педагогического сопровождения Программы

Этап	Содержание
1. Подготовительный. Цель: подготовка педагогов к разработке программы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями	1. Обсуждение результатов первичной диагностики детей с интеллектуальными нарушениями. 2. Обсуждение и разработка форм инклюзивной деятельности
2. Информационный. Цель: разработка программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях ДОУ	1. Разработка программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации
3. Практический. Цель: реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации	Реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации

После применения предложенной нами программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации нами были повторно проанализированы сначала наполняемость развивающей предметно-пространственной среды, а также повторно проведен опрос педагогов.

Исходя из Положения «Об организации развивающей предметно-пространственной среды» игровое пространство в группе было разделено на пять образовательных областей. Оборудование, которое было добавлено в развивающую предметно-пространственную среду группы, было направлено на успешное закрепление материала индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и максимальное преодоление психофизического недоразвития детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации.

Познавательная область развития включала в себя уголок занимательной математики, лабораторию технического конструирования. Лаборатория обновилась новым оборудованием, появился стол для экспериментирования с кинетическим песком. Уголок занимательной математики дополнился дидактическими играми, такими как – головоломки «Окошки», «Умные тропинки» для развития пространственного воображения, логического мышления, координации движения и мелкой моторики. Уголок технического конструирования обновился строительным конструктором со специальными конструктивными возможностями соединения крупного размера для развития операций мышления.

В речевую область развития, а именно библиотека и книжный уголок, добавились книги, в речевом уголке – игры «Логическая цепочка», тематические картинки, наборы разрезных картинок, дидактические наборы «Что сначала, что потом», стимулирующие мыслительную и речевую активность детей с интеллектуальными нарушениями, развитие моторной сферы, сенсорное и социально-эмоциональное развитие.

В области социально-коммуникативного развития были выделены такие уголки, как экологическое воспитание, сюжетно-ролевая игра, безопасность, уединение.

В уголке экологического воспитания, был добавлен настенный планшет «Погода» для наглядного ознакомления и закрепления у детей с интеллектуальными нарушениями информации о природе.

В уголке сюжетно-ролевой игры был обновлен комплект приборов для домашнего обихода, для стирки, глажения, уборки (тазик, утюг, гладильная доска). Размер предметов соответствует росту ребенка. Обновлен набор «Юный парикмахер», он состоит из реалистично выполненного парикмахерского инвентаря. В игровой зоне «Магазин» добавились прилавок, весы настольные, набор продуктов питания. Данные игры и пособия были подобраны и направлены на развитие сотрудничества детей с интеллектуальными нарушениями со сверстниками в ходе групповой или мало групповой игры.

В уголке безопасности появились более крупные машины, мягко набивные знаки, светофор. Уголок уединения был дополнен индивидуальными игрушками детей, а также их личными альбомами с фотографиями близких, разложены так называемые «подушки-обнимашки», сенсорные игрушки с целью снятия нервно-психического напряжения и восстановления эмоционального состояния у детей с интеллектуальными нарушениями.

В области художественно-эстетического развития были добавлены следующие уголки: творческого конструирования, музыкальный

уголок, уголок изобразительного творчества, уголок театра. В уголке творческого конструирования обновились стены творчества для детей, был докуплен плоскостной конструктор из мягкого пластика, полуплоскостной конструктор «Сказки». В музыкальном уголке добавлен музыкальный молоточек и набор колокольцев.

В уголке изобразительного творчества появился мольберт и наборы детских штампов и печатей, дидактические игры, которые направлены на закрепление умений ориентироваться на листе бумаги и в окружающем ребенка пространстве. В уголке театра обновились наборы перчаточных кукол по русским народным сказкам.

В область физического развития вошли уголки подвижных игр, двигательной деятельности, уголок здоровья и безопасности. В них добавились ортопедическая дорожка, мячи резиновые и мягконабивные, дидактические игры и пособия, направленные на формирование ритмических способностей и развитие общей моторики.

Так же были отмечены положительные сдвиги в позиции педагогов об инклюзивных группах с детьми с интеллектуальными нарушениями.

На 30% увеличилось число педагогов, разделяющих точку зрения о том, что дети с интеллектуальными нарушениями должны расти и развиваться вместе с нормально развивающимися сверстниками. Незначительно изменилось мнение педагогов в вопросе взаимодействия ребенка с интеллектуальными нарушениями. Всего на 5% больше педагогов стали считать, что самая приемлемая форма взаимодействия детей с интеллектуальными нарушениями с их нормально развивающимися сверстниками является группа детского сада. Больше половины педагогов с уверенностью заявили, о положительном влиянии психолого-педагогического сопровождения на детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной группы.

Также, на 20% больше педагогов стали считать, что обучение и воспитание в дошкольной инклюзивной образовательной организации расширит представления нормально развивающегося ребенка о жизни общества, что поможет ему в дальнейшей адаптации в социуме. Следует отметить, что прослеживается заметное снижение уровня ожидания отрицательных моментов совместного обучения нормально развивающихся детей с детьми с интеллектуальными нарушениями – на 15%.

Подводя итоги анкетирования педагогов на вопрос о готовности к инклюзивному обучению, положительно ответили 83% педагога. Количество педагогов, не разделяющих взгляды на инклюзивное воспитание и обучение, уменьшилось на 17%. Уменьшилось и количество

педагогов, которые абсолютно не готовы осуществлять инклюзивную деятельность.

По результатам повторного исследования также мы можем отметить изменения в отношении к инклюзивному образованию родителей нормально развивающихся детей и родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

Существенно изменилось и мнение родителей в вопросе совместного обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Такие дети должны расти и развиваться вместе с нормально развивающимися сверстниками стали утверждать на 45% больше родителе после участия в программе психолого-педагогического сопровождения.

В вопросе об отрицательных моментах психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной инклюзивной образовательной организации ожидания родителей не подтвердились.

Так, отмечается стойкая положительная динамика 80% родителей заявили о своей готовности принимать участие в мероприятиях в рамках программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации, что на 30% больше прежнего результата.

Так же необходимо отметить изменения и во взаимоотношениях между норматипичными детьми и детьми с ОВЗ. Со стороны нормально развивающихся дошкольников наметились значительные изменения. Настороженность, страх и отторжение нормально развивающихся детей к детям с интеллектуальными нарушениями ушло на второй план. Появилось желание общаться, характеризующееся потребностью поддержать, помочь, доброжелательное отношение.

Детей с интеллектуальными нарушениями стали чаще выбирать партнерами по игре, реже стали наблюдаться конфликты, неприязнь.

Полученные данные позволяют сделать вывод об успешности апробации программы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации. Найден индивидуальный подход к каждому ребенку, в результате чего удалось добиться улучшений в совместном обучении и воспитании детей с интеллектуальными нарушениями и нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, представленная работа имеет практическую направленность и может быть использована педагогами коррекционных дошкольных организаций.

2.2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

(Братчикова Ю. В.)

В настоящее время младшие школьники являются чувствительной частью социума, которые подвержены разнообразным воздействием. В последние годы особо распространенными явлениями у детей младшего школьного возраста считаются тревожность и страхи (Т.Т. Архипова, С.С. Владимирова, Е.А. Коротич, К.Т. Патракова и др.). Интерес к данному исследованию обусловлен увеличением числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. В периоды возрастных кризисов тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Тревога разрушает не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные компоненты характера.

Проблеме тревожности, в том числе и тревожности у детей младшего школьного возраста, посвящены труды зарубежных ученых (У.А. Адлер, К. Рождерс, З. Фрейд, К. Хорни, Е.Е. Шотт и др.) и отечественных ученых (Г.Г. Аракелов, Л.С. Божович, М.С. Каган, Б.И. Кочубей, Н.Е. Лысенко, М.С. Неймак, Р.С. Немов, Е.В. Новикова, А.В. Петровский, А.М. Прихожан и др.). В частности, А.М. Прихожан классифицирует факторы, влияющие на развитие тревожности в младшем школьном возрасте, на внутриличностные и внешние. М.С. Неймак, говорит о том, что тревожность связана с изменением уровня притязаний младшего школьника.

На современном этапе в условиях начальной школы усиливается влияние факторов возникновения школьной тревожности. Эти факторы связанны с изменением системы требований, посещение школы является новой формой деятельности для младших школьников. Школьная неуспеваемость, учебные перегрузки, семейное воспитание, взаимоотношения с одноклассниками и учителями, все это может создавать неблагоприятный эмоциональный фон для становления личности и способствовать развитию и формированию тревожности. В связи

с этим актуальным становится вопрос коррекции тревожности в младшем школьном возрасте[1].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе прослеживается наличие программ коррекции школьной тревожности у младших школьников. Но в основном они рассчитаны на психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в период адаптации к новой роли – роли ученика и при переходе в среднее звено общеобразовательной школы (Е.В. Кирейчева, Т.И. Лучина, А.В. Микляева, Е.А. Музафарова и другие). Лишь незначительную часть составляют программы, рассчитанные на коррекцию тревожности младших школьников уже в процессе обучения в начальной школе. Однако программы преследуют узконаправленную цель, направленную либо на формирование более высокой самооценки как компонента, оказывающего влияние на проявление тревожности, либо на изучение тревожности как негативный фактор успеваемости в процессе обучения. При этом остается открытым вопрос о создании комплексной системы занятий, направленных на коррекцию школьной тревожности, не только с точки зрения процесса обучения.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в разработке программы коррекции школьной тревожности у младших школьников. **Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и апробировать программу коррекции школьной тревожности у младших школьников.

Проблема изучения тревожности представляет собой сложный и многоаспектный феномен, который в последние годы находится в активном процессе изучения в отечественной и зарубежной психологической науке. С одной стороны, тревожность рассматривается с точки зрения адекватности уровня и определяется как внутренний фактор, способствующий формированию адаптивных способностей личности к непредвиденным ситуациям. А с другой стороны, тревожность изучается в рамках трудностей социально-психологической адаптации, возникающей в результате повышения уровня тревожности, что сказывается еще и на самооценке, самоотношении[2].

---

[1] Цыганова, М.А. Тревожность младшего школьника как предмет психолого-педагогической коррекции / М.А. Цыганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (6). – С. 414–421.

[2] Архипова, Т.Т. Влияние школьной тревожности на социометрический статус младших школьников / Т.Т. Архипова, О.К. Панова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – С. 50.

В зарубежной и отечественной психологии нами выявлены различные подходы к понятию тревожность, а именно: в зарубежных источниках тревожность и тревога отождествляются, тогда как в отечественной психологии подходы к определению тревожности и тревоги различны. Мы опираемся на понятие тревожности А.М. Прихожан, которая определяет тревожность как переживание эмоционального дискомфорта различной степени тяжести, которое проявляется в той сфере, относительно которой личность получила ограничение, например, сенсорная депривация, социальная депривация, двигательная депривация и другие.

Одним из видов тревожности является школьная тревожность. По определению А.В. Микляевой школьная тревожность – это форма эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, неуверен в правильности своего поведения, своих решений[1]. Школьная тревожность проявляется в склонности ученика реагировать на широкий круг ситуаций, связанных с различными формами включения в жизнь школы, переживанием состояния тревоги. Высокий уровень школьной тревожности свидетельствует об эмоциональном неблагополучии учащихся. Опасность высокой тревожности заключается в том, что она оказывает негативное влияние на успешность выполнения деятельности, психическое и соматическое здоровье[2].

Школьная тревожность является предметом изучения отечественных и зарубежных авторов: Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан, И. Саразон, Б. Филлипс и др. В работах этих авторов школьная тревожность рассматривается как специфический вид тревожности, проявляющийся в младшем школьном возрасте в связи с вхождением детей в новую социальную ситуацию развития и усвоением нового вида деятельности – учения. Анализ литературы показывает, что формирование школьной тревожности как устойчивой черты личности может быть связано с множеством причин. В частности, школьная тревожность может быть вызвана особенностями организации учебно-

---

[1] Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 248 с.

[2] Ратанова, Т.А. Школьная тревожность как фактор когнитивных особенностей младших школьников / Т.А. Ратанова // Человеческий капитал. – 2016. – № 1(85). – С. 50.

воспитательного процесса; личностными особенностями учителя и спецификой взаимодействия педагога с учениками; проблемами во взаимоотношениях с одноклассниками; особенностями детско-родительских отношений; уровнем школьной успеваемости и личностными особенностями учащихся[1].

Как указывает А.М. Прихожан, ведущей причиной возникновения тревоги в младшем школьном возрасте являются противоречивые требования к ребенку, исходящие со стороны значимых взрослых, и неадекватные по отношению к нему ожидания, несоответствующие его возможностям и ставящие его в зависимое положение. Когда подобные противоречия становятся частью эмоциональной жизни детей, появляются все условия для развития у них тревожности как устойчивого свойства личности[2].

Частое столкновение с тревожными ситуациями вызывает развитие тревожности как устойчивого свойства личности и закрепление в поведении ученика специфических реакций, выполняющих защитную и компенсаторную функции. К таким поведенческим реакциям относятся: формирование школьных страхов; появление привычек, односторонних увлечений и склонности к фантазированию и повторению «ритуальных» действий; проявление вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим в ситуациях, вызывающих тревогу.

Многие психологи только констатируют высокий уровень школьной тревожности у детей, но не имеют возможности прогнозировать ее появление у конкретного ребенка, опираясь на его психологические особенности. Из этого вытекает необходимость не только своевременного определения уровня школьной тревожности, но и выявления ее взаимосвязи с когнитивными и личностными особенностями учащихся. С одной стороны, по наличию у ученика тех или иных психологических особенностей можно будет с определенной долей вероятности указать на возрастание школьной тревожности в недалеком будущем. С другой стороны, опираясь на знание о когнитивных и личностных особенностях тревожного ученика, можно строить более

---

[1] Вахтель, Л.В. Соотношение понятий «тревожность» и «школьная тревожность» в отечественной и зарубежной литературе / Л.В. Вахтель, Н.Е. Климова // Результаты современных научных исследований и разработок. – 2019. – С. 242.

[2] Еремина, Л.И. Особенности тревожности младших школьников / Л.И. Еремина // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. – 2018. – С. 194-197.

эффективно коррекционно-развивающую работу с ним[1]. Например, Ю.В. Братчикова, Е.А. Цербе результаты эмпирического исследования соотношения уровня тревожности и характеристик самоотношения в подростковом возрасте описывают следующим образом: «между компонентами самоотношения и уровнем тревожности выявилось следующее соотношение: подростки с высоким уровнем тревожности имеют такие характеристики самоотношения, как низкое самоуважение и самопринятие, низкий самоинтерес, склонность к самообвинению, ожидание негативного отношения к себе со стороны окружающих; подростки с низким уровнем тревожности имеют такие характеристики самоотношения как среднее или высокое самоуважение и самопринятие, повышенный самоинтерес, ожидание позитивного отношения к себе со стороны окружающих. И, соответственно, подростки с такими характеристиками самоотношения, как низкое самоуважение и самопринятие, склонность к самообвинению, ожидание негативного отношения к себе со стороны окружающих имеют высокий уровень тревожности, а подростки с такими характеристиками самоотношения, как среднее или высокое самоуважение и самопринятие, повышенный самоинтерес, ожидание позитивного отношения к себе со стороны окружающих – низкий уровень тревожности»[2].

Ю.В. Братчикова, Е.И. Чалич в статье «Особенности самооценки младших школьников с высоким уровнем тревожности» описывают результаты проведенного эмпирического исследования и делают вывод о том, что «в группе с высоким уровнем тревожности преобладает нормальный уровень самооценки, (60%). В группе с нормальным уровнем тревожности преобладает оптимально высокий уровень самооценки (60%). В группе детей с высоким уровнем тревожности заниженная самооценка показало 12% обучающихся, в группе с нормальным уровнем тревожности показатель по заниженной самооценке составляет 4%. Неадекватно заниженная самооценка не определена ни в одной из групп. Таким образом, исходя из анализа данных, можно сделать вывод о том, что у детей с высоким уровнем тревожности, в большинстве случаев преобладает нормальная самооценка (15 человек из 25), в то время как группа детей, уровень тревожности которых в

---

[1] Осницкий, А.К. Школьная тревожность и ее показатели на начальной ступени образования / А.К. Осницкий, С.Ю. Тарасова // Вестник Российского научного гуманитарного фонда. – 2014. – № 1(74). – С. 126.

[2] Цербе, Е.А. Соотношение уровня тревожности и характеристик самоотношения в подростковом возрасте // Молодежная наука на службе обществу : сб. статей II Междунар. науч.-исследоват. конкурса. – Петрозаводск, 2021. – С. 146.

норме, в большинстве случаев (15 человек из 25) демонстрирует оптимально высокую самооценку»[1].

Братчикова Ю.В., Зиновьева М.О. в статье «Соотношение показателей школьной тревожности и самооценки в младшем школьном возрасте» приходят к выводу о том, что «дети с высоким уровнем тревожности не всегда имеют низкую и заниженную самооценку»[2]. Все эти выводы в очередной раз подчёркивает сложность и актуальность изучения проблемы школьной тревожности.

Таким образом, тревожность является одной из индивидуальных психологических особенностей личности, проявляющаяся повышенной склонностью человека к беспокойству, тревоге, страху. Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта различной степени тяжести, которое проявляется в той сфере, относительно которой личность получила ограничение, например, сенсорная депривация, социальная депривация, двигательная депривация и другие (А.М. Прихожан). Одним из видов тревожности является школьная тревожность, как форма эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников (А.В. Микляева).

Школьной тревожности присуща ярко выраженная возрастная специфика, обнаруживающаяся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Особое внимание следует обратить на детей младшего школьного возраста, поскольку они интегрированы в новую, имеющую большое значение для них, деятельность.

В настоящее время современная школа и общество в приоритетном порядке ставят перед собой задачу сохранение и укрепление не только физического здоровья учащихся, но и психического здоровья. Актуальность данной задачи определяется еще и тем фактом, что с каждым годом прогрессирует количество детей, находящихся в стадии развития эмоционального неблагополучия, зачастую связанного со школой. Такое положение дел накладывает отпечаток как на стабильность развития физического и психического здоровья учащихся, так и на успешность освоения школьной программы и учебной деятельности

---

[1] Братчикова, Ю.В. Особенности самооценки младших школьников с высоким уровнем тревожности / Ю.В. Братчикова, Е.И. Чалич // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 66.

[2] Братчикова, Ю.В. Соотношение показателей школьной тревожности и самооценки в младшем школьном возрасте / Ю.В. Братчикова, М.О. Зиновьева // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 53.

в целом. Как следствие, при этом страдает самооценка младших школьников.

Школьная тревожность является специфическим видом тревожности и особо ярко проявляется в переходные периоды развития личности, в частности в младшем школьном возрасте ее появление обусловлено принятием учащегося на себя новой роли – ученика и нового вида деятельности – учения. Новая ситуация социального развития личности, обусловленная поступлением в школу, требует адаптации к ней.

Проблема школьной тревожности представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей таких, как Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан, И. Саразон, Б. Филлипс и других. Школьная тревожность как понятие охватывает все стороны устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Школьная тревожность проявляется в повышенном волнении и беспокойстве в учебных ситуациях, в классе; учащиеся не уверены в своих силах, ждут только негативизм по отношению к себе, со стороны педагогов и одноклассников ожидают негативную оценку. Постоянное чувство неполноценности, неуверенность в своих действиях и решениях, чувство собственной неадекватности – те чувства и характеристики, присущие учащемуся с повышенной школьной тревожностью[1]. В своем исследовании мы будем опираться на понимание школьной тревожности согласно исследованиям А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой: школьная тревожность – это вид тревожности, специфика которого проявляется во взаимодействии младшего школьника с различными сторонами образовательного процесса и закрепляется в процессе этого взаимодействия[2].

Школьная тревожность со временем может перейти в устойчивую черту личности. Это обуславливает ряд причин: особенности организации учебно-воспитательного процесса; личностные особенности учителя и стиль его взаимодействия с учащимися; межличностные проблемы в общении ученика с одноклассниками; нарушение детско-родительских отношений; школьная успеваемость; личностные особенности самого учащегося и его одноклассников[3].

---

[1] Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 248 с. – С.18.

[2] Там же, с. 25.

[3] Ратанова, Т.А. Школьная тревожность как фактор когнитивных особенностей младших школьников / Т.А. Ратанова // Человеческий капитал. – 2016. – № 1(85). – С. 50–58.

Ряд исследователей (Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Славина, А.А. Смирнов и другие) связывают школьную тревожность с эффективностью обучения младших школьников. Отмечается, что процесс обучения зачастую сопровождается повышением уровня тревожности у учащихся. При этом феномен тревожности может проявляться не только как отрицательный фактор – может выступать как фактор, активизирующий учебный процесс младших школьников, так как повышает внимание, память, интеллектуальные способности. С негативной точки зрения тревожность не дает самореализоваться учащемуся в учебной деятельности[1].

В своих работах А.М. Прихожан выделила два уровня проявления тревожности у младших школьников: психологический и физиологический. На психологическом уровне тревожность ощущается как напряженность, беспокойство, нервозность, переживается в виде чувства беспомощности, бессилия, незащищённости, одиночество, чувства грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На физиологическом уровне школьная тревожность может проявляться в виде резкого ухудшения состояния здоровья учащегося: у ребенка могут появляться головная боль, боль в животе, признаки астмы, резко подниматься температура. Особенно ярко эти симптомы начинают проявляться перед контрольными или проверочными работами[2]. Показателями школьной тревожности являются: нежелание ребенка ходить в школу; чрезмерное проявление старательности при выполнении заданий; желание сделать все правильно, чтобы быть лучше всех или же, наоборот, учащийся отказывается выполнять задание, которое он не может выполнить. Раздражительность и агрессия младшего школьника также могут указывать на проявление школьной тревожности: младшие школьники могут грубить учителю, одноклассникам, провоцировать драки с одноклассниками, проявлять чрезмерную обидчивость. Игнорируя школьную тревожность на бессознательном уровне, учащийся проявляет низкую степень концентрации внимания, несобранность[3].

---

[1] Павловец, Г.Г. Показатели школьной тревожности как маркеры психологических проблем учащихся начальной школы / Г.Г. Павловец, Р.Ш. Чаваев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 5-2. – С. 247–250.

[2] Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 64–73.

[3] Скубенко, Н.С. Взаимосвязь агрессивного поведения и тревожности детей младшего школьного возраста / Н.С. Скубенко // Аллея науки. – 2019. – Том 1. – № 2 (29). – С. 828–832.

К исследованию причин школьной тревожности обращались такие отечественные ученые, как И.В. Дубровина, Е.П. Ильин, И.Г. Крохина, А.В. Микляева, П.В. Румянцева, Л.В. Уварова и другие. Так, Е.П. Ильин выделяет следующие причины тревожности у школьников: проверка знаний во время контроля и других письменных работ; ответ ученика перед классом и страх перед ошибкой, который может вызвать критику учителя и смех одноклассников; получение плохой отметки («плохой» может быть три и четыре – в зависимости от требований школьника и его родителей); неудовлетворенность родителей работой ребенка; лично значимое общение[1].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, причины, способствующие формированию школьной тревожности как устойчивой черты личности,

1. Особенности организации учебно-воспитательного процесса (Т.В. Костяк, И.Г. Крохина, А.М. Прихожан, К.Р. Сидорова): в учебно-воспитательном процессе выявляются учебные перегрузки, предъявляется повышенный уровень сложности образовательных программ, учитель не всегда применяет индивидуальный и дифференцированный подход на уроке.

2. Личностные особенности учителя и особенностями взаимодействия учителя с учениками (Е.П. Ильин, Т.В. Костяк, К.Т. Патракова, А.М. Прихожан): присутствует нетактичное поведение учителей, конфликты по отношению к детям.

3. Проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками (А.М. Прихожан): тревожные дети могут занимать разное положение среди сверстников: от крайне неблагоприятного – «отверженного» до очень хорошего – «социометрической звезды».

4. Особенности детско-родительских отношений (Н.А. Коваленко, А.А. Михеева, К.Т. Патракова, А.М. Прихожан, Е.М. Шарова): нарушение детско-родительских отношений, выбор родителем неприемлемого стиля воспитания.

5. Уровень школьной успеваемости и личностные особенности учащихся (Н.А. Коваленко, А.А. Михеева, А.М. Прихожан, Е.М. Шарова): неудовлетворенность учеником своей успеваемостью, зацикливание на выявление причин неуспеваемости, склонность винить других, страх разочаровать родителей оценками.

---

[1] Осницкий, А.К. Психофизиологические показатели школьной тревожности / А.К. Осницкий, С.Ю. Тарасова // Психологические исследования. – 2011. – №2 (16). – URL: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html (дата обращения: 27.08.2019).

6. Внутренний конфликт (Н.В. Литвиненко): этот конфликт связан с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией).

7. Эмоциональный опыт (Н.В. Литвиненко): ребенок запоминает преимущественно неблагоприятные, неуспешные события, то есть накапливается отрицательный эмоциональный опыт, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и выражается в относительно устойчивом переживании тревожности[1].

Снижение уровня тревожности младших школьников требует длительной работы, поэтому целесообразно говорить о «коррекции» данного явления. В этом случае важно учитывать характер тревожности, причины ее возникновения, а также особенности личности и окружающей ее среды. Такие ученые как Л.И. Божович, В.Д. Небылицин, М.С. Неймарк, Р.С. Немов, Л.Ф. Обухова, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, Е.В. Савина, Л.С. Славина, Б.М. Теплов рассматривали в своих исследованиях пути коррекции школьной тревожности. Коррекция тревожности в младшем школьном возрасте включает специальные средства и техники, которые направлены на снижение уровня тревожности.

Психологическая коррекция школьной тревожности предполагает следующие формы работы: индивидуальную (психолог-ребенок); микрогрупповую (работа в группах по несколько человек с одинаковыми проблемами); групповую (вся группа, состоящая из окружения индивида, в динамике взаимоотношений между участниками); смешанную (используются все формы работы в комплексе, что дает наибольший эффект при решении проблемы)[2].

Отечественные психологи Б.И. Кочубей, Е.К. Лютова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан полагают, что работу по понижению уровня школьной тревожности нужно вести сразу в нескольких направлениях: оптимизировать самооценку младшего школьника, учить приемам саморегуляции, релаксации, владеть собой в нетрадиционных ситуациях и ежедневных ситуациях, вызывающих эмоциональный дискомфорт. При этом необходимо применять разнообразные методы психологического воздействия на личности ребенка, построенные на упражнениях,

---

[1] См.: Борисенко, Ю. В. Диагностика склонности к аутодеструктивному и суицидальному поведению у подростков : учебное пособие / Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенкова, И. С. Морозова, К. Н. Белогай, Е. С. Каган ; КемГУ. – Кемерово, 2018. – URL: https://e.1апЬоок.сот/Ьоок/115654.

[2] Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 197 с.

способствующих снятию тревожности, зажимов, повышению самооценки, повышению работоспособности[1].

Результаты исследований А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой показывают, что на ранних стадиях развития школьной тревожности, при использовании специально разработанных коррекционно-развивающих программ, удается снизить высокую тревожность до оптимального уровня.

В современной литературе можно встретить самые разнообразные авторские программы. Их анализ позволяет выделить наиболее эффективные пути коррекции тревожности у младших школьников. Рассмотрим их относительно классификации причин формирования школьной тревожности, отраженной нами ранее.

А.М. Прихожан рассматривает пути оптимизации школьной тревожности в ракурсе особенностей организации учебно-воспитательного процесса. Ребенку последовательно предъявляют стимулы или помещают его в ситуации, связанные с областью, вызывающей у него тревогу и страх, – начиная с тех, которые могут лишь немного его волновать, и, кончая теми, которые вызывают сильную тревогу, возможно, даже испуг. Применение данного метода осуществляется в форме обучения одному из учебных предметов, причем эти занятия по ходу работы группы все более приобретают черты реального школьного урока. Для формирования навыков эффективной коммуникации, как правило, используют групповую форму работы, которая направлена на формирование у детей эмоциональной децентрации (способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей), обеспечение адекватного ролевого развития детей, конструктивных способов поведения в трудных ситуациях[2]. Л.И. Еремина, Р.В. Овчарова выделяют направления оптимизации уровня школьной тревожности детей младшего школьного возраста с учетом личностных особенностей учителя и особенностей взаимодействия учителя с учениками[3]. Е.Д. Смирновой для снижения школь-

---

[1] Мишулина, Д.Р. Теоретические аспекты коррекции тревожности в младшем школьном возрасте / Д.Р. Мишулина, Т.Г. Бобченко // Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2018. – С. 314–317.

[2] Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с.

[3] Еремина, Л.И. Особенности тревожности младших школьников / Л.И. Еремина // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. – 2018. – С. 194–197.

ной тревожности предложена коррекционно-развивающая программа групповых занятий для учащихся младших классов с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Основной упор делается на расширение представлений учащихся о своих индивидуальных способностях и возможностях, о собственных достоинствах и недостатках; о возможности исследовать различные эмоциональные состояния, овладеть навыками совладания с ними, а также умению взаимодействовать с окружающими на основе развития коммуникативных навыков учащихся[1].

Как показывает анализ существующих коррекционно-развивающих программ, в большей степени они направлены на снижение тревожности как симптома, как уже проявившегося эмоционального неблагополучия, не предполагая анализ причин возникновения тревожности. Понимание причин школьной тревожности и ее последствий для развития личности и психики ребенка необходимо учитывать при разработке коррекционной программы для снижения уровня тревожности в начальной школе.

В настоящее время все большую популярность среди психологов набирает метод арт-терапии. Существуют различные виды арт-терапии – сказкотерапия, игротерапия, библиотерапия, песочная терапия и другие. Применяя те или иные виды арт-терапии можно добиться снижения уровня школьной тревожности учащихся.

Одним из наиболее эффективных средств коррекции школьной тревожности у младших школьников является сказкотерапия. Сказка выявляет творческий потенциал детей, открывает все его ресурсные состояния, учит его видеть свою жизнь со стороны, представляя свое поведение как определенную роль в определенном сюжете. И.В. Бородич отмечает, что сказка приобретает терапевтический эффект только тогда, когда ребенок сравнивает себя с ее героями, может провести параллель между собственной жизнью и сюжетом сказки, извлекая некий урок или понимая скрытое сообщение. Наибольший эффект в коррекции школьной тревожности дает использование терапевтических сказок-метафор. Применение сказкотерапии позволяет использо-

[1] Смирнова, Е.Д. Особенности проведения работы по коррекции тревожности детей младшего школьного возраста / Е.Д. Смирнова // Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста. – 2015. – С. 346–350.

вать множество приемов и форм работы, сказку можно анализировать, сочинять, переписывать, рассказывать, рисовать и драматизировать[1].

В работе с тревожными детьми важно учитывать уровень школьной успеваемости и личностные особенности учащихся. Центральное место занимает работа по укреплению уверенности в себе, развитие позитивной самооценки и представления о себе, забота о личностном росте. Для этого используются также методы арт- и игротерапии, как наиболее соответствующие возрастным особенностям младших школьников[2].

Метод игровой драматизации в тандеме с разнообразными играми с правилами, направленными на организацию и контроль собственной деятельности детьми, рассматривается в работах Д.Н. Каримовой, Ф.В. Ширвановой. Дети учатся самостоятельно справляться с собственными эмоциями, владеть приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой[3].

Ю.Н. Дрешер, Е.С. Пузанкова, Р.А. Трофимова рассматривают метод библиотерапии как один из способов снижения школьной тревожности. Библиотерапия представляет собой психологическую коррекцию эмоционального состояния ребенка с помощью чтения специально подобранной художественной литературы; является наиболее эффективным средством устранения отрицательных эмоций и улучшения эмоционального состояния. Библиотерапия с детьми младшего возраста имеет свои отличия и сложности: небольшой словарный запас детей, проблемы устного выражения, ограниченный опыт и кратковременное внимание. В работе с такими детьми целесообразно использовать небольшие рассказы, аудио и видеоматериалы, сказки[4].

Как мы видим, применение арт-терапевтического метода работы со школьной тревожностью является довольно востребованным в современной практике психологов. Актуальность арт-терапии в коррек-

---

[1] Гараева, С.В. Сказкотерапия как средство коррекции тревожности младших школьников / С.В. Гараева // Развитие современного образования: от теории к практике. – 2017. – С. 181–183.

[2] Володина, К.А. Применение арт-терапии в деятельности практического психолога в организации / К.А. Володина // Организационная психология. – 2017 – Т. 7. – № 2. – С. 86–101.

[3] Ширванова, Ф.В. Особенности проявления школьной тревожности / Ф.В. Ширванова, Д.Н. Каримова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – № 1-2 (29-30). – 2019. – С. 74–79.

[4] Пузанкова, Е.С. Библиотерапия как эффективное средство снижения тревожности младших школьников / Е.С. Пузанкова // Инновационное развитие науки и образования. – 2018. – С. 270–283.

ционной работе подчёркивают и исследования коррекции детских страхов. Так, Ю.В. Братчикова и О. М. Анценгрубер в статье «Коррекция страхов старших дошкольников средствами арт-терапии» описывают эффективную коррекционную программу по снижению количества страхов у старших дошкольников, в которой использовали «песочную терапию, куклотерапию, музыкальную терапию, сказкотерапию, и комплекс дополнительных методов коррекции»[1]. Ю.В. Братчикова, М. Д. Гацуц также пишут о том, что «результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволяют утверждать, что коррекционная программа, использующая методы сказкотерапии, арт-терапии и игротерапии эффективна в противодействии страхам у детей дошкольного возраста»[2].

Арт-терапевтические приёмы являются эффективными и для работы с другими сферами личности. Так, О.В. Лозгачёва пишет о том, что материал, основанный на метафорах с использованием сказкотерапевтических упражнений и игр является эффективным для развития произвольности дошкольников[3]

Применяя данный метод, авторы рекомендуют придерживаться определенной структуры коррекционного занятия. В структуру коррекционного занятия входят ритуал приветствия, разминка, основное содержания занятия, рефлексия, ритуал прощания.

Ритуалы приветствия-прощания являются важным элементом в работе с группой детей младшего школьного возраста. Они позволяют настроить детей на работу, способствуют их сплочению, создают атмосферу группового доверия и принятия, что очень важно для дальнейшей продуктивной работы группы. Ритуалы могут придумывать как сами дети в процессе обсуждения, так и использовать варианты, предложенные психологом или педагогом. Разминка выступает средством влияния на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, стимулирует включение в продуктивную деятельность. Размин-

---

[1] Анценгрубер, О.М. Коррекция страхов старших дошкольников средствами арт-терапии / О.М. Анценгрубер // Сборник научных статей международной студенческой научно-практической конференции / ответственный редактор А.И. Калашников. – Екатеринбург, 2021. – С. 16.

[2] Гацуц, М.Д. Эффективные техники психологической коррекции детских страхов / М.Д.Гацуц, Ю.В Братчикова // Сборник научных статей международной студенческой научно-практической конференции / ответственный редактор А.И. Калашников. – Екатеринбург, 2021. – С. 107.

[3] Лозгачева, О.В. Развитие произвольности старших дошкольников средствами сказкотерапии / О.В. Лозгачева // Сборник научных трудов / под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. – Екатеринбург, 2019. – С. 170–175.

ку можно проводить не только вначале занятия, но и между отдельными упражнениями, а также в тех ситуациях, когда психолог чувствует, что необходимо изменить эмоциональное состояние детей. Упражнения для разминки подбираются с учетом содержания и заданий конкретного занятия.

Основное содержание занятия – это комплекс упражнений и приемов, направленных на решение задач коррекционной работы. Упражнения должны быть выстроены в определенной последовательности, которая предполагает изменение видов деятельности и психофизиологических состояний младших школьников. Упражнений не должно быть много, а начинать и заканчивать занятие лучше наиболее любимыми детьми упражнениями.

Релаксация предполагает оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (что понравилось, что не понравилось) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).

Рефлексия предыдущего занятия включает воспоминания детей о том, чем они занимались на предыдущем занятии, что особенно запомнилось, для чего они это делали. Рефлексия в конце занятия дает детям возможность при помощи взрослого ответить на вопрос: для чего это нужно, как оно поможет мне в жизни, создает возможность обратной эмоциональной связи между педагогом и участниками группы. Эффективность психологической коррекционной работы с младшими школьниками подтверждают ряд исследований.

Таким образом, проанализировав подходы к коррекции школьной тревожности у младших школьников, мы пришли к выводу о том, что все методы и приемы, применяемые в коррекционных программах, в большей степени направлены на снижение тревожности как симптома, как уже проявившегося эмоционального неблагополучия, не предполагая анализ причин возникновения тревожности. Понимание причин школьной тревожности и ее последствий для развития личности и психики ребенка необходимо учитывать при разработке коррекционной программы для снижения уровня тревожности в начальной школе. Наиболее эффективным методом для младшего школьного возраста, направленным на коррекцию школьной тревожности, является метод арт-терапии. Методы арт-терапии позволяют снижать психоэмоциональное напряжение, развивать умения решать проблемные ситуации и повышать эмоциональную самооценку ребенка, позволяют раскрыть творческий потенциал личности, развивают оригинальность мышления, развивают коммуникативные способности.

На данный момент нет программ коррекции школьной тревожности у младших школьников с учетом причин ее возникновения. По-

этому перед нами встала задача в разработке коррекционной программы для снижения уровня тревожности в начальной школе с учетом причин школьной тревожности.

Нами было спланировано и проведено исследование, цель которого – разработать и выявить эффективность программы коррекции уровня школьной тревожности у младших школьников.

Экспериментальной базой для проведения исследования была выбрано ГБОУ «Школа 1231 им. В.Д. Поленова» г. Москва. В исследовании приняли участие 28 учащихся 1 «Т» класса (14 человек экспериментальной группы и 14 человек контрольной группы). Из них – 15 девочек и 13 мальчиков.

Опытно-поисковая работа состояла из трех этапов:

1 этап – констатирующий этап. Проведено диагностическое обследование учащихся по методикам:

1. Шкала явной тревожности для детей CMAS, адаптированная А.М. Прихожан.

Цель: выявление тревожности как относительно устойчивого образования у детей 7-12 лет.

2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

Цель: определить уровень и характер тревожности у детей младшего школьного возраста.

Рассмотрим полученные результаты диагностики.

1. Шкала явной тревожности для детей CMAS, адаптированная А.М. Прихожан.

Полученные данные по субшкале «социальной желательности» находятся в пределах допустимой нормы, что говорит о достоверности ответов испытуемого. Рассмотрим ниже полученные данные по субшкале «тревожность» (Рисунок 1).

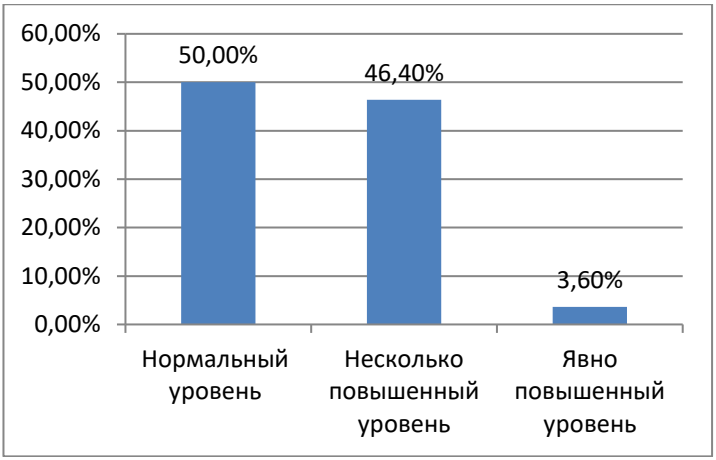


Рис. 1. **Уровень тревожности у младших школьников (констатирующий этап)**

Как видно из рисунка, у младших школьников выявлен нормальный уровень тревожности у 50% учащихся (14 человек), несколько повышенный уровень – у 46,4% учащихся (13 человек), явно повышенный уровень – у 3,6% учащихся (1 человек).

Ниже представлены уровни тревожности младших школьников экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) (Рисунок 2).

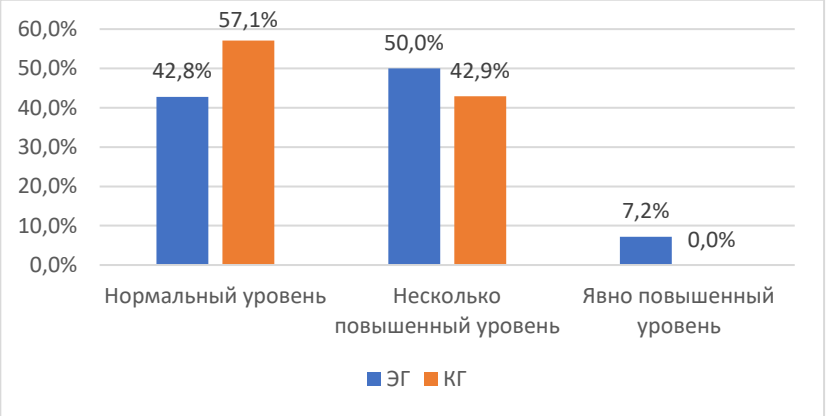


Рис. 2. **Уровень тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (констатирующий этап)**

Для сравнительного анализа полученных данных в экспериментальной и контрольной группе младших школьников нами использован непараметрический метод – U-критерий Манна-Уитни, который направлен на изучение статистической значимости различий между двумя переменными.

Результаты сравнительного анализа уровня тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (U-критерий Манна-Уитни, констатирующий этап)

Группа		Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна-Уитни
Уровень тревожности	Экспериментальная группа	13,75	192,50	U=87,500 p=0,584
	Контрольная группа	15,25	213,50	

Исходя из данных, представленных в таблице выше, мы можем заключить, что статистически значимых различий между младшими школьниками экспериментальной и контрольной группы по уровню тревожности как устойчивому образованию не выявлено (U=87,500; p=0,584; p>0,05). Для экспериментальной и контрольной группы в целом характерен нормальный уровень тревожности.

Таким образом, в двух группах испытуемых выявлены следующие уровни тревожности:

– нормальный уровень тревожности, т. е. уровень, который необходим для адаптации и продуктивной деятельности;

– несколько повышенный уровень тревожности – здесь можно говорить о частной тревожности, которая может быть связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни ребенка;

– явно повышенная тревожность – она обычно носит «разлитой», генерализованный характер, т.е. тревога может быть постоянной и направлена на множество жизненных обстоятельств. Чрезмерное беспокойство и напряженность могут сопровождаться и физическими недомоганиями, что может явиться причиной развития психосоматических расстройств. Такая тревожность может рассматриваться как показатель «преневротического состояния», стать причиной возникновения психических расстройств.

В целом, уровень тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы характеризуется как нормальный.

2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса.

Рассмотрим полученные результаты ниже. Для этого по каждому показателю тревожности вычислим средний балл (Рисунок 3).

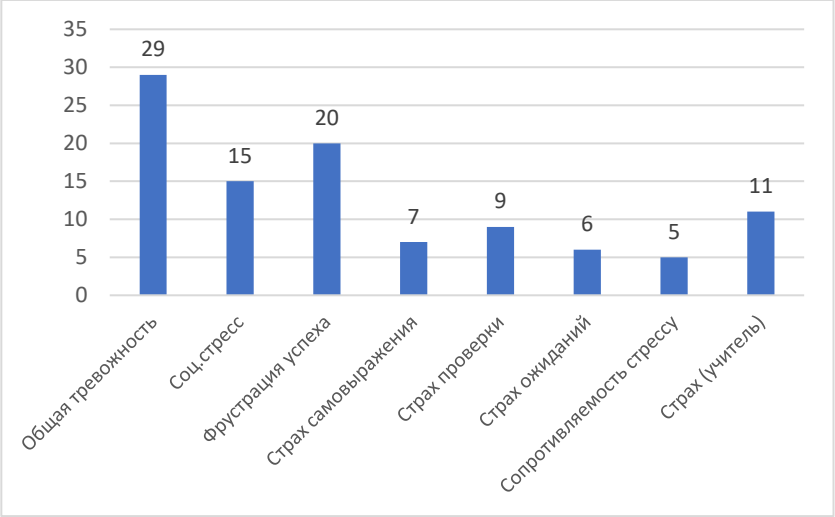


Рис. 3. **Показатели школьной тревожности младших школьников (констатирующий этап)**

У младших школьников явно выражен высокий показатель общей тревожности в школе, то есть общее эмоциональное состояние детей в школе неблагополучно. У учащихся тревожность чаще всего связана с ситуацией страха проверки знаний и с переживанием социального стресса – нескладывающимися отношениями с одноклассниками, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний и страхи в отношениях с учителями. То есть учащиеся испытывают дискомфорт в межличностной сфере, присутствует неблагоприятный психический фон и негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении. Учащиеся переживают тревогу в ситуации проверки знаний, учащиеся не умеют совладать со стрессом.

Ниже представлены показатели школьной тревожности младших школьников экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) (Рисунок 4).

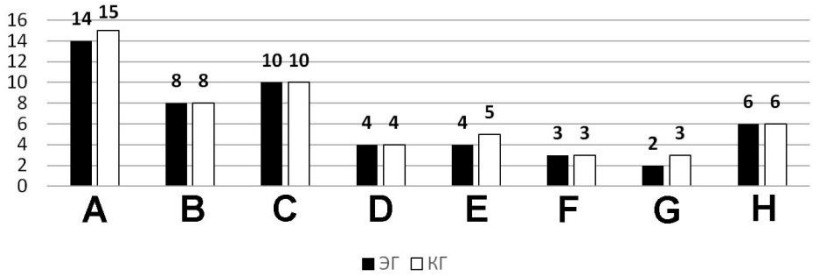


Рис. 4. **Показатели школьной тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (констатирующий этап)**

Прим. A – общая тревожность, B – соц. стресс, C – фрустрация успеха, D – страх самовыражения, E – страх проверки, F – страх ожиданий, G – сопротивляемость стрессу, H – страх (учитель)

Результаты сравнительного анализа показателей школьной тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице (Таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей школьной тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (U-критерий Манна-Уитни, констатирующий этап)

Группа		Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна-Уитни
Общая тревожность	Экспериментальная группа	12,18	170,50	U=65,500 p=0,131
	Контрольная группа	16,82	235,50	
Переживание социального стресса	Экспериментальная группа	15,25	213,50	U=87,500 p=0,622
	Контрольная группа	13,75	192,50	
Фрустрация потребности в достижении успеха	Экспериментальная группа	14,68	205,50	U=95,500 p=0,906
	Контрольная группа	14,32	200,50	
Страх самовыражения	Экспериментальная группа	14,50	203,00	U=98,000 p=1,000
	Контрольная группа	14,50	203,00	
Страх ситуации проверки знаний	Экспериментальная группа	12,54	175,50	U=70,500 p=0,192
	Контрольная группа	16,46	230,50	

Группа		Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна-Уитни
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Экспериментальная группа	15,14	212,00	U=89,000 p=0,666
	Контрольная группа	13,86	194,00	
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Экспериментальная группа	12,96	181,50	U=76,500 p=0,285
	Контрольная группа	16,04	224,50	
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Экспериментальная группа	14,93	209,00	U=92,000 p=0,774
	Контрольная группа	14,07	197,00	

Из таблицы видно, что статистически значимых различий между младшими школьниками экспериментальной и контрольной группы по всем показателям тревожности различий не выявлено (p>0,05). То есть для экспериментальной и контрольной группы характерен повышенный уровень по всем факторам школьной тревожности.

У учащихся экспериментальной и контрольной группы выражены такие показатели как: общая тревожность, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Выявленная повышенная тревожность у учащихся экспериментальной и контрольной группы проявляется в ситуациях, связанными с различными формами включения учащегося в жизнь школы, с развитием социальных контактов (прежде всего – со сверстниками), в негативных эмоциях, которые не позволяют развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата; негативных эмоциональных переживаниях ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей; негативном отношении и переживании тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей. Учащиеся испытывают тревогу по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок; повышается вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Итак, данные, полученные на констатирующем этапе, позволяют нам сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной и контрольной группе выявлены различные уровни тревожности: нормальный уровень тревожности, не-

сколько повышенный уровень тревожности, явно повышенная тревожность.

2. Выявленная повышенная и высокая тревожность у учащихся экспериментальной и контрольной группы проявляется в ситуациях, связанными с различными формами включения учащегося в жизнь школы, с развитием социальных контактов (прежде всего – со сверстниками). Повышенная и высокая тревожность проявляется в негативных эмоциях, которые не позволяют развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата; негативных эмоциональных переживаниях ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей; негативном отношении и переживании тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей. Учащиеся испытывают тревогу по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок; повышается вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Все это создает предпосылки для проведения работы по коррекции школьной тревожности младших школьников.

Для разработки программы коррекции школьной тревожности у младших школьников с учетом причин ее возникновения мы использовали разработки отечественной и зарубежной литературы, а также авторскую подборку игр, упражнений, заданий, построенные в интересной, занимательной форме.

В основу программы был положен план арт-терапевтической программы Е.В. Зинченко, который включал в себя три этапа: подготовительный (проведение игр и упражнений на создание атмосферы безопасности и доверия в группе); основной (проведение игр и упражнений на снижение школьной тревожности, отреагирование отрицательных эмоциональных переживаний, повышение самооценки); заключительной (подведение общих итогов работы, рефлексия). В начале и конце каждого занятия предполагается проведение диагностики эмоционального состояния детей: схематически они должны отразить свое настроение в виде различного положения рта на лицах. При этом улыбка соответствует хорошему настроению, ровная линия – нейтральному, а опущенные вниз уголки рта свидетельствуют о плохом настроении ребёнка[1].

---

[1] Зинченко, Е.В. Использование арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников / Е.В. Зинченко // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 2. – С. 42–46.

Методы и приемы проведения групповых занятий на снижение школьной тревожности и повышения самооценки взяты из опыта работы А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой. Упражнения на развитие самопознания, понимания себя, самопринятие и самосовершенствование, направленные на решение таких задач, как обретение навыков конструктивного общения, выработка успешного поведения, развитие потенциала личности и достижение намеченных целей, применены из опыта работы И.В. Стишено[1]. Арт-терапевтические методы и авторские техники включены из сборника арт-терапевтических методик Т.Ю. Колошина, А.А. Трусь[2].

Методологическую основу арт-терапевтического направления в психологии составляют работы М. Мауро, Т. Бронска, Э. Крамер, Д. Вудз, Г.В. Аникиной, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.Д Лебедевой, А.И. Копытина, А.А. Осиповой и другие. Они указывали на то, что процесс арт-терапии имеет такие особенности, с помощью которых отношения клиента и психолога опосредуются продуктом деятельности клиента (рисование, лепка, сказка, танцевальная история, музыка и другое) и выражают весь спектр творческого настроения.

Арт-терапия является действенным способом устранения тревожности. Данный метод не требует художественных навыков, поэтому каждый ребенок может участвовать в этой работе. Работы отражают мысли и настроение детей и позволяют диагностировать психологические отклонения в развитии, такие как неврозы, стресс, страх. Методы арт-терапии позволяют снижать психоэмоциональное напряжение, развивать умения решать проблемные ситуации и повышать эмоциональную самооценку ребенка, позволяют раскрыть творческий потенциал личности, развивают оригинальность мышления, развивают коммуникативные способности.

Цель программы: коррекция школьной тревожности у младших школьников.

Задачи программы:

1. Оптимизировать уровень самооценки, повысить уверенность в себе и своих силах.

2. Развивать умения и навыки саморегуляции в психотравмирующих ситуациях.

---

[1] Стишенок, И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / И.В. Стишенок. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 230 с.

[2] Киселева, М.В. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие / М.В. Киселева, В.А. Кулганов. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 64 с.

3. Развивать навыки психоэмоциональной релаксации и позитивного представления о собственных возможностях.

4. Повысить социальный статус в группе сверстников, умение выстраивать конструктивные межличностные отношения.

Продолжительность программы составляет 12 занятий, каждое занятие длится 35–40 минут. Занятия проводились 2 раза в неделю.

Основные методы и приемы: игры и упражнения, направленные на снижение школьной тревожности; метод арт-терапии (изотерапия, мандалотерапия, акватипия, игротерапия); релаксационные упражнения.

Структура занятия:

– Вводная часть. Создать положительный настрой на работу. Вызвать интерес и внимание к занятию. Снять мышечные и психологические зажимы.

– Основная часть. Работа в соответствии с целями и задачами программы. Получение и закрепление положительных знаний о себе и об окружающих.

– Заключительная часть. Упражнения на эмоциональное и физическое расслабление. Закрепление результатов. Оценка самому себе и группе.

Обсуждение занятия предполагает краткий разговор о проведенном упражнении и происходит на каждом занятии. Детям задаются такие вопросы, как:

– С кем из детей ты играл дольше всего?

– Какие моменты тебе больше всего понравились?

– С кем из детей было легче работать?

– Хотел бы ты еще поиграть в эту игру на следующих занятиях?

Рефлексия занятия – обсуждение того, что нового узнали дети, что понравилось, а что нет. Рефлексия проводится в заключение каждого занятия.

Тематическое планирование занятий было построено с опорой на рекомендации по групповой работе на снижение школьной тревожности А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой (Таблица 4).

Таблица 4

Тематическое планирование занятий программы

Тема занятия	Содержание занятия
Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы	1. Ритуал приветствия 2. Выработка правил поведения на занятиях. Упражнение «Я рад с вами познакомиться» 3. Упражнение «Смена ритмов» 4. Упражнение «Мой личный герб» 5. Упражнение по арт-терапии «Карта счастья»

Тема занятия	Содержание занятия
	6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Снежный ком» 3. Упражнение «Варежки» 4. Игра «Рука» 5. Упражнение по арт-терапии «Раскрась свое физическое состояние» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Дотронься до…» 3. Игра «Гусеница» 4. Упражнение «Храбрый герой» 5. Упражнение по арт-терапии «Акватипия» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Я сегодня…» 3. Упражнение «Смельчак» 4. Упражнение «Мои трудности» 5. Упражнение по арт-терапии «Арт-клякса» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 5. Разрядка школьной тревожности	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Иностранец в школе» 3. Упражнение «Доведение до абсурда» 4. Упражнение «Насос и мяч» 5. Упражнение по арт-терапии «Мандала счастья – путь к себе» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Изобрази предмет» 3. Упражнение «Фигура монстра» 4. Упражнение «Воздушный шарик» 5. Упражнение по арт-терапии «Талисман» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 7. Тренировка гибкости поведения	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Угадай, кто я» 3. Игра «Школа для животных» 4. Упражнение «Море» 5. Упражнение по арт-терапии «Рисование истории»

Тема занятия	Содержание занятия
	6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 8. Закрепление позитивного отношения к школе	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Замороженные» 3. Игра «Школа» 4. Упражнение «В лесу» 5. Упражнение по арт-терапии «Маски» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 9. Повышение самооценки участников группы	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Волшебный стул» 3. Упражнение «За что меня любит мама» 4. Упражнение «Добрый художник» 5. Упражнение по арт-терапии «Прекрасный сад» 6. Рефлексия 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 10. Развитие коммуникативных навыков участников	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Комплименты» 3. Игра «Расследование» 4. Игра «Ладонь в ладонь» 5. Упражнение по арт-терапии «Волшебные краски» 6. Рефлексия. 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 11. Закрепление представлений о бесконфликтном общении	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Добрый волшебник» 3. Упражнение «Ситуации» 4. Игра «Ссора» 5. Упражнение по арт-терапии «Парное рисование» 6. Рефлексия. 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»
Занятие 12. Подведение итогов	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Бумажные мячики» 3. Упражнение «Прогулка с компасом» 4. Игра «Волшебная палочка» 5. Упражнение по арт-терапии «Прошлое, настоящее, будущее» 6. Рефлексия. 7. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие»

Всего было проведено 12 занятий, которые включали в себя упражнения с элементами арт-терапии.

Перед проведением первого занятия группа была познакомлена с ритуалом приветствия и прощания, правилами работы в группе. Ритуал приветствия направлен на создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, формирование чувства близости с другими детьми. Ритуал прощания также направлен на сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства. При этом ритуал прощания показывает, что закончен определенный вид деятельности, но при этом конструктивное общение не заканчивается, и может быть продолжено дальше между детьми либо дома. Выработка правил поведения на занятиях помогает структурировать занятия, поддерживать атмосферу доброжелательности и комфортности.

Занятия были построены таким образом, чтобы учащиеся могли постепенно войти в группу, получить эмоциональную разгрузку, проработать свои страхи, научиться адекватно реагировать на возникающие ситуации.

Цель первого занятия «Установление правил, создание рабочей атмосферы» – познакомить участников группы с правилами работы, настроить на работу друг с другом.

На данном занятии участники группы познакомились между собой и с психологом. Упражнение «Я рад с вами познакомиться» было направлено на активизацию детей, на знакомство их между собой. Участник должен был выбрать и подписать на карточке свое имя. Упражнение у детей вызвало интерес. Далее детям было предложено сказать фразу: «Здравствуйте, я рад с вами познакомиться» и несколько слов о себе. Участники выполнили это упражнение, но вели себя очень скованно. Два ребенка отказались представлять свою визитную карточку.

После выполнения этого упражнения были оговорены правила поведения на занятиях.

С целью включения тревожных детей в общий ритм работы и снятия излишнего мышечного напряжения было проведено упражнение «Смена ритмов». Упражнение проводилось в кругу. Психолог начинал хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, считать: раз, два, три, четыре... Дети присоединялись и вместе, хлопая в ладоши, хором считали: раз, два, три, четыре... Постепенно психолог считал и хлопал все тише, вслед за ним дети хлопали все реже и считали все тише и медленнее. В выполнение данного упражнения включились все дети.

Для дальнейшей активизации замкнутых и стеснительных детей было проведено упражнение «Мой личный герб». Учащимся было

предложено взять карточки со своим именем и нарисовать свой герб, символ или эмблему. По окончании каждому участнику было предложено рассказать о своем гербе. В упражнении приняли участие все дети. Каждый ребенок объяснил, что означает его герб. Все рисунки были оформлены на выставку работ.

Далее выполнялось упражнение по арт-терапии «Карта счастья». Данное упражнение направлено на развитие чувственности, понимания своего внутреннего мира. Детям предлагалось выбрать в списке привычек для счастья 3 самых близких для них, либо выделить свои привычки. Далее надо было представить их в виде картинок на листе, при этом в центре расположить образ «счастья». С таким заданием дети встретились впервые, некоторые дети не знали, как им изобразить привычку. После того как была дана повторная инструкция, дети поняли, как выразить свои привычки счастья на листе бумаге. В конце выполнения упражнения детям было предложено посмотреть на свою работу и ответить на вопросы: нравится ли Вам ваш рисунок? что Вы чувствуете, когда смотрите на рисунок? какую привычку для счастья вы начнете вырабатывать в себе?

Рефлексия была проведена в виде игры. Психолог кидал по кругу детям мячик, в ответ ребенок должен был обратно кинуть мяч психологу и рассказать, что же ему понравилось на занятии. Ритуал прощания «Спасибо за приятное занятие» – учащиеся аплодировали друг другу.

Цель второго занятия «Сплоченность группы, закрепление правил» – снятие чувства общей тревожности, формирование сплоченности группы, налаживание эмоциональных контактов.

После ритуала приветствия было проведено упражнение «Снежный ком». Так как не все дети были активны на первом занятии при знакомстве друг с другом, данное упражнении помогло детям вспомнить имена участников группы.

Для развития сплоченности группы было проведено упражнение «Варежки». В случайном порядке раздавались парные заготовки «варежек». Задача участников – найти свою пару, договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара представляла свое творение. Не все пары участников могли найти компромисс при возникновении споров, психологу приходилось тактично помогать конструктивно разрешать конфликт в паре. Также не все дети могли определиться, кто же будет представлять свой результат.

Игра «Рука» направлена на повышение сплоченности группы: необходимо было обвести ладонь. Далее листы передавались по кругу, и каждый мог написать качество, которое присуще обладателю ладони.

Упражнение по арт-терапии «Раскрась свое физическое состояние» было направлено на снятие мышечного напряжения, осознания своего Я. Участниками были выданы листы с контуром человека, на котором надо было разным цветом красок изобразить физическое состояние каждой части своего тела. Большинство детей использовали яркие цвета, у некоторых детей присутствовали оттенки черного в области рук и ног. Объяснить, почему нарисовали именно так, дети затруднились.

При подведении итогов занятия все дети смогли сформулировать ответ, что им понравилось, что получилось, чего бы хотели изменить в себе после занятия.

Цель третьего занятия «Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей» – развитие мотивации, снятие напряжения, осознание своих трудностей.

Занятие началось традиционно ритуалом приветствия. Для снятия психоэмоционального напряжения была проведена игра «Дотронься до…». Игра «Гусеница» была направлена на сплочение группы. Также данная игра позволяет достигать тактильной сплоченности группы.

Упражнение «Храбрый герой» направлено на преодоление страхов, тревожности. В ходе упражнения ребенок превращался в испуганного и храброго героя, мог проговорить свои страхи и отреагировать на них с позиции героя. Участники приводили аргументы и могли убедить самого себя в бессмысленности и вреде тревоги. В конце упражнения проговаривалась участником и психологом характеристика храброго героя и его позитивные утверждения.

Цель упражнение по арт-терапии «Акватипия» – развитие воображения, мобилизация внутренних ресурсов, стабилизация эмоционального состояния клиента, проработка эмоциональных переживаний, проработка внутриличностных конфликтов; развитие рефлексии. В данном упражнении учащиеся еще раз смогли проработать свои страхи, выразить их через бумагу и краски.

В конце занятия были подведены итоги, обозначены положительные и отрицательные моменты занятия.

Четвертое, пятое и шестое занятие были направлены на вербализацию причин и проработку школьной тревожности.

Упражнение «Мои трудности», «Доведение до абсурда», «Фигура монстра» помогли детям осознать, что больше всего тревожит их в школе, какие ситуации, задания, люди их беспокоят. Упражнения предполагали проработку своих страхов через продукт деятельности (лепка, рисование). Через лепку, рисование учащиеся выражали те

чувства, которые их беспокоят в ситуациях, связанных со школой. То есть учащиеся моделировали ситуации, вызывающие тревогу. Психолог помогал ребенку, задавал наводящие и уточняющие вопросы, просил описывать свои эмоции в ходе выполнения упражнения. Далее психолог просит представить тревожную ситуацию в чрезмерно преувеличенном виде. В результате явного преувеличения ребенок понимает, что ситуация не такая и пугающая, безысходная и вполне может поддаваться контролю.

Упражнения по арт-терапии «Арт-клякса», «Мандала счастья – путь к себе», «Талисман» направлены на снятие мышечного напряжения, выражения своих отрицательных чувств через краски и бумагу. Арт-терапевтические упражнения проводились после работы со школьной тревожностью, что способствовало созданию положительной эмоциональной обстановки.

В ходе седьмого занятии учащиеся учились менять характер поведения в зависимости от ситуации. Этому способствовали упражнения «Школа для животных», «Море», арт-терапевтическое упражнение «Рисование истории».

Закрепление позитивного отношения к школе проходило на восьмом занятии. Подводящей игрой к закреплению позитивного отношения к школе была игра «Замороженные», которая прекрасно тренирует навыки саморегуляции, эмоциональной устойчивости в ситуациях межличностного взаимодействия. После была проведена игра «Школа», где учащиеся смогли примерить на себя роль учителя, а также побывать в роли ученика различного характера. Упражнение по арт-терапии «Маски» было направлено на закрепление эмоционального фона участников. Участникам было необходимо изготовить маски, изображающие, как человек воспринимает себя, и как он преподносит себя миру.

Девятое занятие было направлено на повышение самооценки учащихся. В ходе упражнение по арт-терапии «Прекрасный сад» участникам предлагалось представить себя цветком, вырезать его из бумаги. Далее участники «высаживали» цветы на поляну. В ходе обсуждения психолог предлагал полюбоваться на «прекрасный сад», запечатлеть эту картинку в памяти, чтобы она поделилась своей положительной энергией. Заметить, что хоть и много цветов, но всем хватило места, каждый занял только свое, то, которое выбрал сам. Увидеть, в окружении каких разных, непохожих на других цветов растет твой. Но есть и общее – у кого-то окраска, у кого-то размер или форма листьев. И всем без исключения цветам нужно солнце и внимание.

Цель десятого и одиннадцатого занятия – развитие навыков эффективного общения, повышение самооценки. Упражнения «Комплименты», «Ситуации», «Ссора» помогли детям осознать свои чувства, которые они испытывают в различных ситуациях, и которые испытывают другие. Тактильная игра «Ладонь в ладонь» помогла наиболее близко почувствовать состояние напарника, передать его другим. Упражнения по арт-терапии «Волшебные краски», «Парное рисование» проходили в групповой форме, что помогло слочить детей, научило их уметь прислушиваться друг к другу, бесконфликтно приходить к общему решению.

Заключительное занятие помогло снять остаточную ситуационную тревожность, обобщить свой опыт, полученный в ходе занятий. Мы отметили, что дети стали чувствовать себя намного увереннее, повысилось умение строить конструктивно межличностное общение. Застенчивые дети перестали бояться выступать перед публикой, научились формулировать свои мысли. Учащиеся научились осознавать свои чувства, чувства других; контролировать свое эмоциональное состояние.

Итак, нами была разработана и апробирована программа коррекции школьной тревожности у младших школьников. В основу данной программы был положен арт-терапевтический метод, способствующий снижению психоэмоционального напряжения, оптимизации уровня самооценки, повышению уверенность в себе и своих силах, развитию умения и навыки саморегуляции в психотравмирующих ситуациях, навыков психоэмоциональной релаксации и позитивного представления о собственных возможностях, умению выстраивать конструктивные межличностные отношения. Обратимся к контрольному этапу исследования для проверки эффективности проведенной работы на формирующем этапе исследования.

После проведения формирующей работы был проведен контрольный эксперимент по методике констатирующего эксперимента. Анализ результатов диагностики школьной тревожности младших школьников с помощью статистического критерия Манна-Уитни на контрольном этапе.

1. Шкала явной тревожности для детей CMAS, адаптированная А.М. Прихожан.

Полученные данные по субшкале «социальной желательности» находятся в пределах допустимой нормы, что говорит о достоверности ответов испытуемого. Рассмотрим ниже полученные данные по субшкале «тревожность» у младших школьников экспериментальной и контрольной группы (Рисунок 7).

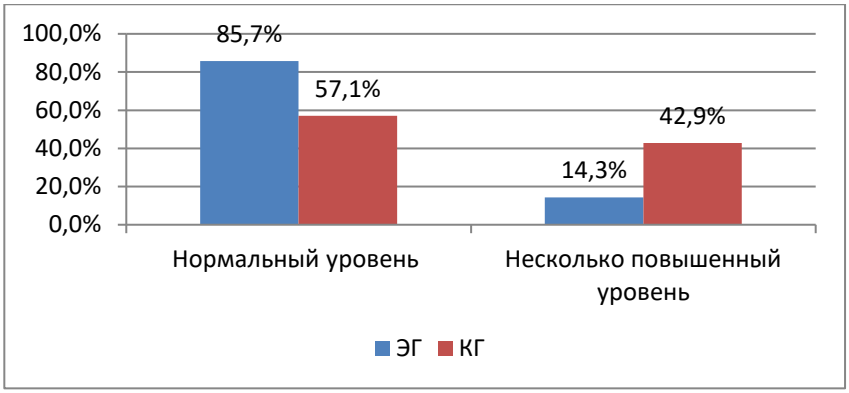


Рис. 7. **Уровень тревожности у младших школьников экспериментальной и контрольной группы (контрольный этап)**

Как видно из рисунка, у младших школьников экспериментальной группы выявлен нормальный уровень тревожности у 85,7% учащихся (12 человек) и несколько повышенный уровень – у 14,3% учащихся (2 человека); явно повышенный уровень и очень высокий уровень не выявлены. У учащихся контрольной группы выражен нормальный уровень тревожности – у 57,1% учащихся (8 человек) и несколько повышенный уровень – у 42,9% учащихся (6 человек).

Для сравнительного анализа полученных данных в экспериментальной и контрольной группе младших школьников нами использован непараметрический метод – U-критерий Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа уровня тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице (Таблица 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ уровня тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (U-критерий Манна-Уитни, контрольный этап)

Группа		Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна-Уитни
Субшкала тревожности	Экспериментальная группа	15,57	218,00	U=69,000 p=0,160
	Контрольная группа	12,31	160,00	

Мы видим, что есть статистически значимых различий между младшими школьниками экспериментальной и контрольной группы по уровню тревожности как устойчивому образованию нет (U=69,000; p=0,160; p<0,05). В данном случае можно говорить, что у младших школьников экспериментальной и контрольной группы уровень тревожности – нормальный.

2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса. Полученные результаты отразим на рисунке (Рисунок 8).

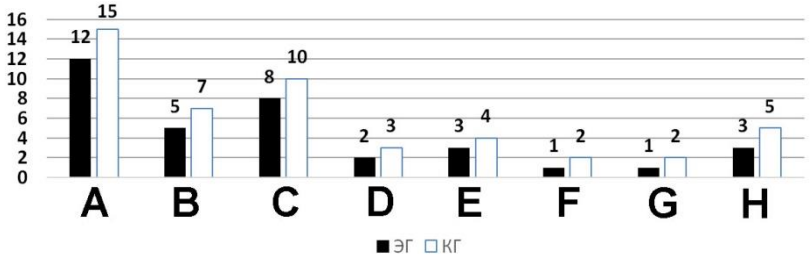


Рис. 8. **Показатели школьной тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (контрольный этап)**

Прим. A – общая тревожность, B – соц. стресс, C – фрустрация успеха, D – страх самовыражения, E – страх проверки, F – страх ожиданий, G – сопротивляемость стрессу, H – страх (учитель)

Из рисунка видно, что у младших школьников контрольной группы уровень общей тревожности выше, чем у младших школьников экспериментальной группы. Также у младших школьников ярко выражены проявления фрустрации потребности в достижении успеха и переживания социального стресса.

Результаты сравнительного анализа показателей школьной тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице (Таблица 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ уровня и характера школьной тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной группы (U-критерий Манна-Уитни, контрольный этап)

Группа		Средний ранг	Сумма рангов	U-критерий Манна-Уитни
Общая тревожность	Экспериментальная группа	9,57	272,00	U=46,000 p=0,015
	Контрольная группа	19,43	134,00	
Переживание социального стресса	Экспериментальная группа	13,43	188,00	U=41,500 p=0,008
	Контрольная группа	15,57	218,00	
Фрустрация потребности в достижении успеха	Экспериментальная группа	17,93	251,00	U=49,000 p=0,020
	Контрольная группа	11,07	155,00	
Страх самовыражения	Экспериментальная группа	14,79	207,00	U=52,500 p=0,028
	Контрольная группа	14,21	199,00	
Страх ситуации проверки знаний	Экспериментальная группа	14,64	205,00	U=31,500 p=0,002
	Контрольная группа	14,36	201,00	
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Экспериментальная группа	14,89	208,50	U=49,000 p=0,018
	Контрольная группа	14,11	197,50	
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Экспериментальная группа	13,71	192,00	U=40,500 p=0,005
	Контрольная группа	15,29	214,00	
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Экспериментальная группа	18,07	253,00	U=35,500 p=0,003
	Контрольная группа	10,93	153,00	

Исходя из данных, представленных в таблице выше, мы видим, что асимптотическая значимая $p<0,5$ по всем показателям школьной тревожности, что говорит нам о том, что есть различия в выраженности школьной тревожности в экспериментальной и контрольной группах младших школьников.

С целью проверки гипотезы исследования проведем статистический анализ различий показателей в первом и втором измерениях, то есть показателей констатирующего и контрольного экспериментов. Для оценки сдвига значений исследуемого признака мы использовали непараметрический критерий Т-критерий Вилкоксона (Таблица 6).

Таблица 6

Оценка эффективности коррекции школьной тревожности у младших школьников экспериментальной группы с помощью статистического критерия Т-критерий Вилкоксона

(показаны статически значимые показатели)

Показатель	Т-критерий Вилкоксона	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Тревожность	-2,646[b]	0,008
Переживание социального стресса	-2,234[c]	0,025
Фрустрация достижения успеха	-2,154	0,031
Низкая сопротивляемость стрессу	-2,236[c]	0,025
Страх самовыражения	-2,598[b]	0,009
Страх проверки знаний	-1,458[b]	0,145
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-2,293[b]	0,004
Низкая сопротивляемость стрессу	-2,271[b]	0,023
Страх в отношениях с учителем	-3,134[b]	0,002
Эмоциональное отношение к школе	-2,428[b]	0,015

Расчеты проводились:

b. на основе отрицательных рангов;

c. на основе положительных рангов.

Мы видим, что выявлены статистические различия между показателями констатирующего и контрольного эксперимента по показателям при $p \leq 0,05$: общая тревожность, переживание социального стресса, фрустрация достижения успеха, низкая сопротивляемость стрессу, страх самовыражения, страх проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, страх в отношениях с учителем, эмоциональное отношение к школе. Исходя из этого, можно сделать вывод об эффективности проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

2.3. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

(Герасименко Ю. А.)

Современное общество предъявляет высокие требования молодежи относительно социальной адаптации, активности, стратегического мышления, наличию высоких нравственных качеств, уверенности в себе, неординарности мышления, креативности, коммуникативной компетентности, умению выстраивать межличностное взаимодействие, развитию эмоционального интеллекта и других качеств. Все перечисленные характеристики являются неотъемлемой частью социального интеллекта, который необходим для успешной социализации в обществе.

Подростковый возраст является важным этапом первичной социализации личности и сензитивным по развитию ряда способностей социального интеллекта. В подростковом возрасте социальный интеллект является ведущим фактором, что влияет на особенности поведения в социуме. Значимость места способностей социального интеллекта в структуре личности и значимость влияния на характер межличностных отношений предопределяет необходимость анализа и обобщения результатов исследований об особенностях социального интеллекта в подростковом возрасте.

Особую актуальность проблема развития социального интеллекта приобретает в подростковом возрасте. Именно в этот возрастной период наиболее интенсивно развиваются не только интеллектуальные способности личности, но и межличностное взаимодействие, представления ребенка о социальном поведении. Актуальность и возможность исследования развития социального интеллекта в подростковом возрасте определяется недостаточной изученностью этой проблемы в научной литературе и несомненной ее социальной значимости.

Социальный интеллект определяется частью общего интеллекта и предполагает способность личности осуществлять свое социальное поведение, взаимодействовать с другими людьми. Результатом проявления социального интеллекта личности является развитие социальной компетентности.[1] Несмотря на большое количество научных исследований по проблеме социального интеллекта, однозначного определения такого сложного явления сегодня в социально-психологической

---

[1] Адушкина, К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва – Екатеринбург, 2017.

науке не существует, но условно можно выделить основные подходы к пониманию его содержания.

Авторы первого подхода (Г. Айзенк, Дж. Гилфорд и др.) считают, что социальный интеллект является разновидностью общего интеллекта и выполняет мыслительные операции с социальными объектами. Представители второго подхода (Д. Векслер, Э. Торндайк и др.) определяют социальный интеллект, как самостоятельный вид интеллекта, который обеспечивает адаптацию человека в социуме и направлен на решение различных жизненных задач. Третий подход сочетает ученых, которые в социальном интеллекте видят интегральную способность человека общаться с другими. По их мнению, эта способность зависит от личностных характеристик и уровня развития самосознания. Г. Айзенк рассматривал социальный интеллект как результат развития общего интеллекта под влиянием социокультурных условий. Он был убежден в том, что социальный интеллект формируется в процессе социализации личности[1].

В концепции Дж. Гилфорда социальный интеллект представлен, как система интеллектуальных способностей, независимой от факторов общего интеллекта и связанной, прежде всего, с восприятием и переработкой информации о поведении. У Дж. Гилфорда в его концепции социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, которая определяет успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). К процессам, которые его моделируют, принадлежат социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление[2].

Достаточно распространенной в зарубежной психологии является концепция социального интеллекта Ф. Вернона. Исследователь определял это понятие учитывая такие ключевые его структурные составляющие: способность находить общий язык с другими людьми в целом; владение комплексом специальных методов, позволяющих человеку держать себя свободно и непринужденно в обществе других людей; знание социальных вопросов и проблем; чувствительность к стимулам, исходящих от других членов социальной группы; умение понять и проникнуть в настроение незнакомых людей, их личностные характеристики.

---

[1] Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М., 2000. – 288 с. – С.60–61.

[2] Там же. С. 169.

М.И. Бобнева в своих публикациях рассматривает социальный интеллект в системе социального развития личности и определяет его как особую способность человека, которая формируется в процессе ее деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий.

Содержательное определение социальной интеллекта дала В.Н. Куницина, понимая под социальным интеллектом глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции.[1] Именно эти черты выступают основой для прогнозирования развития межличностных ситуаций, интерпретации информации и поведения, готовности к социальному взаимодействию и принятия решений. По ее мнению, социальный интеллект предопределяет уровень адекватности и успешности социального взаимодействия и позволяет его сохранить во время эмоционального напряжения или психологического дискомфорта, в чрезвычайных ситуациях, стрессе и при кризисах личности.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых, посвященных феномену развития социального интеллекта, изучаются и другие его аспекты, и связи: социальная компетентность (В.Н. Куницына), коммуникативные способности (Н.А. Волошина, П.Р. Гончарук), эмоциональный интеллект (Е.Л. Носенко, А.С. Петровская), модель социального интеллекта (И.Ф. Баширов, А.И. Савенков), влияние коррекционными средствами на повышение уровня развития составляющих социального интеллекта (А.А. Мельник, Т.С. Хомуленко и др.).

В таких публикациях обобщенно социальный интеллект определяется следующим образом:

1) способность к социальной интуиции (умение адекватно воспринимать ситуацию общения, понимать межличностные отношения и осознавать собственное влияние на их поддержание, дифференцировать логику социальных событий, осознавать потребности, мотивы поступков других);

2) способность прогнозировать межличностные ситуации социального взаимодействия, запоминать большое количество информации о социальном окружении для достижения успеха в межличностном взаимодействии субъектов;

3) способность к социальной перцепции и эмпатии (восприятие информации о физических и поведенческих характеристиках партнера

---

[1] Андриенко Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. – Москва : Академия, 2010. – 312 с. – С. 49.

по общению, формирование представления о его намерениях, мыслях, поступках; понимание эмоционального состояния другого человека с помощью сопереживания, проникновения в его субъективный мир, способность учитывать состояние других, ставить себя на их место и т.п.);

4) способность к саморегуляции (самоконтролю и эмоциональной устойчивости), социального взаимодействия и социальной адаптивности.

Теоретический анализ исследуемой проблемы показал, что социальный интеллект выступает как качество личности, сформированное в процессе овладения представлениями и знаниями о социальной действительности, активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и в различных видах социального взаимодействия. Социальный интеллект – явление многомерное, обладающее интегративной природой. В определении структуры социального интеллекта исследователи выделяют разное количество его компонентов.

Структурные элементы социального интеллекта, на наш взгляд, основательно раскрыты в работе И.Ф. Баширова. В социальном интеллекте он выделяет три компонента: когнитивный (социальные знания, социальная память, социальное мышление, социальное прогнозирование, социальная перцепция), эмоциональный (социальная чувственность и способность к саморегуляции) и коммуникативно-организационный (социальная адаптивность и социальное взаимодействие)[1].

Собственную попытку создать модель социального интеллекта, предложила А.А. Мельник, которая определила в его структуре когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты. Г.П. Геранюшкин предлагает определять три уровня социального интеллекта: уровень потенциальных способностей, уровень актуальных способностей и результативный уровень.

Наиболее полной, по нашему мнению, является модель социального интеллекта, описанная в концепции А.И. Савенкова.[2] Ученый выделяет два фактора социального интеллекта: декларативные кристаллизованные социальные знания (знания, полученные в результате социального научения) и исследовательские знания (полученные в результате собственной социально-экспериментальной практики) и социально-когнитивную гибкость – способность применять социаль-

---

[1] Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.

[2] Медведева, И.А. Периодизация психического развития. / И.А. Медведева. – [Б. м.] : ПГТУ им. Белинского, 2011. – 88 с. – С. 9.

ные знания при решении новых проблем. Обобщая существующие теории, исследователь характеризует три группы способностей, которые определяют социальный интеллект: познавательные, эмоциональные и поведенческие. По его мнению, каждая из этих групп может быть представлена следующим образом:

1. Познавательные: социальные знания (знание о людях, знание специальных правил, понимание других людей); социальная память – память на имена, лица; социальная интуиция (оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать поведение в рамках социального контекста); социальное прогнозирование (планирование собственных действий, отслеживание своего развития, его рефлексия и оценка неиспользованных альтернативных возможностей).

2. Эмоциональные: экспрессивная выразительность (эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль); сопереживание (способность слышать других людей, ставить себя на их место); способность к саморегуляции (умение регулировать собственные эмоции и настроение).

3. Поведенческие: социальное восприятие (умение слушать и понимать собеседника); социальное взаимодействие (способность и готовность сотрудничать, способность к коллективному взаимодействию и коллективного творчества); социальная адаптация (умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с социальным окружением)[1].

Отдельного внимания в исследованиях В.Н. Кунициной заслуживает объяснение взаимосвязи социального интеллекта и социальной компетентности личности. Социальный интеллект понимается автором, как возможность ребенка понимать людей и взаимодействовать с ними, правильно давать оценку другим, прогнозировать их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях. Рассматривая социальный интеллект как сложную и многомерную психологическую структуру, В.Н. Куницина выделяет такие его составляющие: коммуникативно-личностный потенциал – главный стержень социального интеллекта, который является комплексом психических свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость; характеристики самосознания – чувство самоува-

[1] Медведева, И.А. Периодизация психического развития / И.А. Медведева. – [Б. м.] : ПГТУ им. Белинского, 2011. – 88 с. – С. 14.

жения, свобода от комплексов, особенности Я-образа и Я-концепции; социальную перцепцию как способность к пониманию и моделированию социальных явлений, понимание людей и движущих мотивов; умение прогнозировать развитие межличностных ситуаций[1].

По мнению Л.В. Коломийченко, социальный интеллект школьника предполагает знания, умения, навыки ребенка, достаточные для выполнения обязанностей, присущих конкретном жизненном периода. Структуру социального интеллекта составляет, прежде всего, совокупность социальных знаний, умений и навыков, которые применяются в главных сферах деятельности личности[2].

Разработкой проблемы уровней социального интеллекта занимались его основоположники – Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Г. Олпорт и др. В их трудах отмечалось, что начальный уровень социального интеллекта характеризуется низкой степенью сформированности необходимых для социальной адаптации личностных новообразований. Неустойчивый уровень определяется ситуацией, когда отдельные показатели социального интеллекта сформированы на достаточном уровне и могут создать основу для достижения успеха в социально значимой деятельности или взаимодействия, а другие находятся на низком. При этом могут быть различные сочетания степени сформированности составляющих социального интеллекта. Устойчивый уровень предполагает достижение устойчивого развития всех личностных новообразований возраста, которые обеспечивают успех в социальной деятельности, то есть высокие показатели развития всех важнейших для возраста составляющих социального интеллекта.

В настоящее время существуют различные подходы к анализу уровней развития социального интеллекта школьников. По мнению Дж. Гилфорда, М. Салливен, уровень развития социального интеллекта отражается в композитной оценке (высокой, средней и низкой), которая отражает степень социальной адаптации личности, слаженность в отношениях с людьми, эффективность межличностных отношений. Авторы показывают, что лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, выражать быстрые и точные суждения о

---

[1] Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Тез. науч._практ. конф. «Ананьевские чтения». – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – С. 25–26.

[2] Михайлова, Е.С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена / Е.С. Михайлова // Диагностика социального интеллекта : методическое руководство. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2006. – 56 с.

людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует успешной социальной адаптации, успешной коммуникации.

Характерными чертами социального интеллекта является контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и искренность, тенденция к психологической близости в общении. У школьников проявляется интерес к социальным проблемам, потребность влиять на других, которая часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. В то же время развитый социальный интеллект сопровождается выраженным интересом к познанию себя и способность к рефлексии. Дети легко уживаются в коллективе, что способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, сообразительности и изобретательности в деятельности. Дети с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что затрудняет их взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения, могут часто делать ошибки, попадать в конфликтные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. В общении школьники в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений, не учитывают (или неправильно учитывают) невербальные реакции собеседников, как следствие – испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношений между людьми.

Учеными А. С. Гильяно и А. Ю. Ромашиной были разработаны рекомендации педагогам-психологам по развитию у молодежи социальной компетентности и повышения эффективности социальных контактов:

1. Комплекс ролевых игр и обучающих социальных ситуаций, направленных на развитие социальной компетентности, которые обеспечивают продуктивное развитие социальной компетентности посредством формирования различных социально-ролевых компетенций.

2. Моделирование и проектирование молодыми людьми контекста социальной жизни в форме ролево-игровых проектов или ролевых ситуативных игр; проект – это реалистичный план, план о желаемом будущем, содержащий в себе рациональное обоснование о конкретных причинах существования).

3. Использовать мотивационные стимулы, которые побуждают молодежь осваивать способы социально-ориентированных действий и поступков (самоутверждение в группе, коррекция собственной само-

оценки; реализация творческих, организаторских и других способностей). Все мотивационные стимулы личностно ориентированные и, если грамотно использованы психологом, будут способствовать молодым людям овладевать актуальными для них в той или иной игровой ситуации способы социально-ориентированных действий и поступков.

4. Устраивать просмотр и совместное обсуждение фильмов в группе, что будет способствовать: – развитию психологической компетентности путем знакомства с различными социальными типажами и взаимодействия с ними, наблюдая за развитием сюжета; – развития эмоциональной сферы: участники учатся эмпатии, начинают осознавать собственные чувства и эмоциональные состояния партнера по общению; – учат навыкам решения проблем: работа с фильмом позволяет участникам увидеть, что существует множество различных способов решения проблем, позволяет расширить их поведенческий репертуар; – снимать стресс: просмотр фильма и его анализ позволяют снять напряжение, а также обучают навыкам релаксации и умению спонтанно выражать свои чувства; – развить способность к самоанализу: на основе просмотренного материала во время совместного обсуждения участники обращаются к опыту других людей, учатся рефлексии, осознанию собственных чувств и поведения, что приводит к развития самосознания.

5. Разработать и реализовать программу тренинга, направленную на формирование положительной Я-концепции личности, на развитие у молодежи уверенности в себе, своих силах, своем потенциале. Наиболее удачной формой для совершенствования способностей социального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте (к примеру, необходимость совершенствования составляющих социального интеллекта достаточно часто возникает у руководителей разного уровня и т.д.) является социально-психологический тренинг. Социально психологический тренинг необходимо активно внедрять в процесс профессиональной подготовки специалистов профессий «человек – человек». Репертуар разработанных упражнений и игр социально-психологического тренинга достаточно широк, что позволяет варьировать их в работе тренера по потребностям условий.

Следует отметить те составляющие, которые необходимо включать в тренинг:

– формирование специальных знаний по психологии функционирования субъекта в группе;

– развитие способностей конструировать межличностное пространство;

– развитие способностей адекватно воспринимать эмоциональные реакции окружающих и использовать эмоциональные средства для воздействия на них;

– развитие способностей правильно понимать мотивы окружающих и корректировать их поведение с целью более эффективного решения профессиональных задач;

– развитие способностей получать и давать обратную связь.

Рекомендуемые тренинговые упражнения для развития навыков конструирования, формирования межличностного пространства: «Слепой и поводырь», «Осьминог», «Подарок», «Атомы» и другие. Могут быть использованы ролевые игры, когда необходимо добиться чего-то от другого, кому-то дается инструкция, что ему не следует поддаваться на манипуляции, лесть, запугивание и тому подобное. Это могут быть игры «Иностранец», «Приглашение», «Магазин», «Займи деньги», «Волшебник», «Секретарь» и другие[1].

Общеизвестно, что информация в общении передается не только словами, но и с помощью других средств, среди которых: жесты, мимика, позы, одежда, прическа и тому подобное. Невербальные сообщения в ситуации межличностного взаимодействия могут быть закодированы с помощью:

1) выразительных движений тела – так называемого экспрессивного поведения личности (мимика, жесты, позы и т.п.);

2) звукового оформления речи (высоты, скорости, ритмичности и т.п.);

3) определенным образом организованной микросреды, что окружает человека (то есть того простора, где субъект может контролировать или изменять обстановку);

4) использования материальных предметов, имеющих символическое значение (например, букет ко дню рождения).

Рекомендуемые тренинговые упражнения для развития навыков невербального общения: «Поход», «Зеркало», «Конкурс актерского мастерства», «Произнесение фраз с разными интонациями», «Баня» и другие[2]. Эмоции, отношение к ним и способы их выражения – существенная часть стиля общения человека. В межличностном общении эмоции и чувства становятся знаками, смысл которых важно понимать. В процессе общения возможны искажения, неточности или даже полное непонимание содержания эмоциональных сообщений, которые

---

[1] Андриенко, Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. – Москва : Академия, 2010. – 312 с.

[2] Цит. раб.

передаются друг другу. Иногда одна и та же эмоция может быть интерпретирована разными способами. Недостаточная или чрезмерная эмоциональная экспрессивность, ее неадекватность условиям – один из важнейших источников конфликта в межличностных отношениях.

Рекомендуемые тренинговые упражнения для развития навыков эмоциональной выразительности: «Вне по кругу», «Движения», «Зеркало и обезьяна», «Эмоции в разных ситуациях», «Изображения заданного состояния».

Эффективное решение мотивационных задач затрудняется тем, что мотивация как система мотивов определенного человека не всегда понятна и тем более не всегда доступна для регуляции извне, особенно без использования манипулятивных техник. Для правильного понимания мотивов и корректировки их поведения с целью более эффективного решения задач могут быть использованы игры «Апатия», «Распределение заработной платы», «Контракт», «Саботаж», «Машина» и др.[1]

Важным аспектом коммуникации является наличие обратной связи. Обратная связь – это вербальные и невербальные сообщения, которые человек намеренно или нечаянно посылает в ответ на высказывание другого. Обратная связь может быть спонтанной и обдуманной или произвольной. Если слова или действия вызывают у собеседника нежелательную реакцию, возникает необходимость проконтролировать обратную связь.

Нельзя не согласиться с приведенными Д.В. Джонсоном признаками обратной связи, которые способствуют пониманию и не вызывают негативных реакций у партнера:

– нужно обращать внимание на поведение партнера, а не на его личность;

– стоит строить обратную связь больше на наблюдении, чем на умозаключениях;

– необходимо использовать больше описание, чем собственное мнение;

– следует отражать поведение, которое соответствует определенной ситуации, «здесь и сейчас», а не поведение «вообще», «там» и «тогда»;

– нужно стараться изучать различные возможности, а не произносить ответы или решения;

---

[1] Баблоян, Н.В. Социальный интеллект российской студенческой молодежи : автореф. дис. … канд. социол. наук / Баблоян Н.В. – Ростов-на-Дону, 2012 . – 30 с.

– нужно выражать в большей степени свои мысли или информацию, чем советы;

– нужно обращать внимание на ценность обратной связи для партнера, она не должна быть «выходом из положения» для того, кто ее дает;

– обратная связь должна содержать то количество информации, которую партнер может использовать;

– необходимо учитывать факторы времени так, чтобы информация партнером воспринималась в благоприятное время;

– обратная связь должна отражать больше того, что сказано, чем того, почему это сказано[1].

Рекомендуемые тренинговые упражнения: «Долгая прекрасная жизнь», «Воспоминание», «Никто не знает это обо мне», «Ты думаешь, что я». Может быть использована ролевая игра «Кто и как будет вести себя в определенной ситуации»[2].

Метод социально-психологического тренинга является ведущим в совершенствовании способностей социального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте. Проведение социально-психологического тренинга необходимо направить, прежде всего, на формирование специальных знаний по психологии функционирования субъекта в группе; развития способностей конструировать межличностное пространство, адекватно воспринимать эмоциональные реакции субъекта деятельности и использовать эмоциональные средства для корректного влияния на них, правильно понимать мотивы окружающих и корректировать их поведение с целью более эффективного решения профессиональных задач, предоставлять обратную связь.

Развитие потенциала социального интеллекта средствами Интернета достигает большей эффективности при условии сочетания такой работы с использованием средств развития социального интеллекта школьников в реальной социальной среде. К таким средствам относятся как традиционные формы социализации детей и молодежи в учебных заведениях, так и виды развития социального интеллекта, которые появились относительно недавно: психологическое консультирование, семинары и тренинги социально-психологического разви-

---

[1] Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.

[2] Братчикова, Ю.В. Интегративный подход к развитию эмоционального интеллекта младших школьников / Ю.В. Братчикова, Е.И. Антонова // Актуальные проблемы психологии личности : сборник науч. тр. – Екатеринбург, 2020. – С. 12–21.

тия, личностного роста, межличностного взаимодействия и тому подобное. Одним из тренингов, который доказал свою эффективность в процессе его практического использования в работе со школьниками, является тренинг развития социального интеллекта.

Социально психологический тренинг развития социального интеллекта в наибольшей степени направлен на развитие таких способностей:

– адекватно воспринимать эмоциональные реакции и вербальную экспрессию партнеров в общении;

– правильно понимать мотивы собеседников и свое влияние на развертывание ситуации при взаимодействии;

– эффективно предвидеть развитие коммуникативной ситуации;

– высказываться понятно для различных по индивидуальным свойствам человека.

Наиболее эффективным, как свидетельствуют литературные данные является включение в программу тренинга мини-лекции, упражнений на индивидуальную работу, работу в малых группах (4–5 человек) и работу всей группы (оптимальная группа в 12, 15 или 16 человек, при таком количестве обеспечена достаточная вариативность личностного опыта участников, такая группа удачно делится на малые группы, тренер без лишнего напряжения контролирует процесс работы и динамику в группе), групповых дискуссий; ролевых игр (использование ограничивается наличием благоприятного климата в группе и способностями участников). Если есть возможность проведения полноценного тренинга, тренеру целесообразно варьировать задания по видеофрагментам и без их применения; упражнения, в которых участники работают в малых группах.

В процессе работы целесообразно использовать видео. В работе могут применяться фрагменты научно-популярных фильмов по психологии («Head games»), имеющиеся в свободном доступе в видеохостинговой компании «Рутуб», о чем участникам сообщается.

Мини-лекция во время социально-психологического тренинга социального интеллекта позволяет раскрывать следующие вопросы: 1) сущность понятия «социальный интеллект», его место в процессе эффективного общения; 2) возрастные особенности социального интеллекта; 3) особенности социального интеллекта лиц с особыми потребностями и пр.

В исследовании приняли участие обучающиеся девятых классов в возрасте от 15 лет, в количестве 40 человек, по 20 человек в контрольной и экспериментальной группах.

Диагностический инструментарий составили методики:

1. Тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда на основе его собственной модели структуры интеллекта.

2. Тест «Эмоциональный интеллект» (Д. В. Люсин) для диагностики аспектов эмоционального интеллекта.

3. Опросник «Социальный интеллект» (методика Н. Холла в модификации Г.В. Резапкиной).

По результатам диагностики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена выявлены обучающиеся с низким уровнем социального интеллекта в количестве 13 человек, что составило 65 % от общей выборки респондентов и обучающиеся со средними показателями социального интеллекта в количестве семи человек (35 % респондентов) обучающихся с высоким уровнем социального интеллекта выявлено не было (рисунок 1).

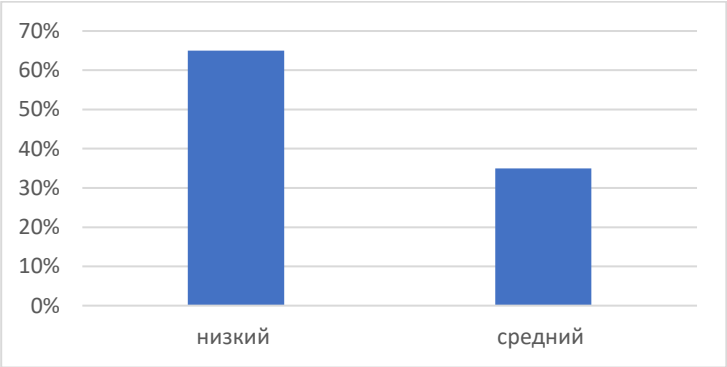


Рис. 1. **Уровни развития социального интеллекта старшеклассников**

Относительно результатов изучения эмоционального интеллекта как компонента социального интеллекта, необходимо отметить, что обучающимся трудно прогнозировать действия участников реального общения, ориентируясь на эмоциональное состояние, чувства и намерения участников взаимодействия. В ситуациях общения затруднения вызывают невербальные признаки коммуникации, обучающиеся в основном склонны воспринимать только вербальную сторону общения, исключая невербальную, о чем свидетельствуют низкие показатели шкалы «Понимание чужих эмоций» у 70 % обучающихся, шкалы «Контроль экспрессии» – у 50 % обучающихся и шкалы «Управление своими эмоциями» – у 32 % респондентов.

По методике «Социальный интеллект» (методика Н. Холла в модификации Г.В. Резапкиной) получены низкие результаты по шкале «Навыки взаимодействия», то есть, неспособность к сотрудничеству, межличностным отношениям, не умение выстраивать диалог у 60 % обучающихся. По шкале «Саморегуляция» низкие показатели у 35 % обучающихся, которые неспособны к контролю своих эмоций, тревожны, эмоционально неустойчивы. По шкале «Самомотивация» 40 % обучающихся имеют низкие показатели, то есть, не способны к постановке задач и достижению целей (рисунок 2).

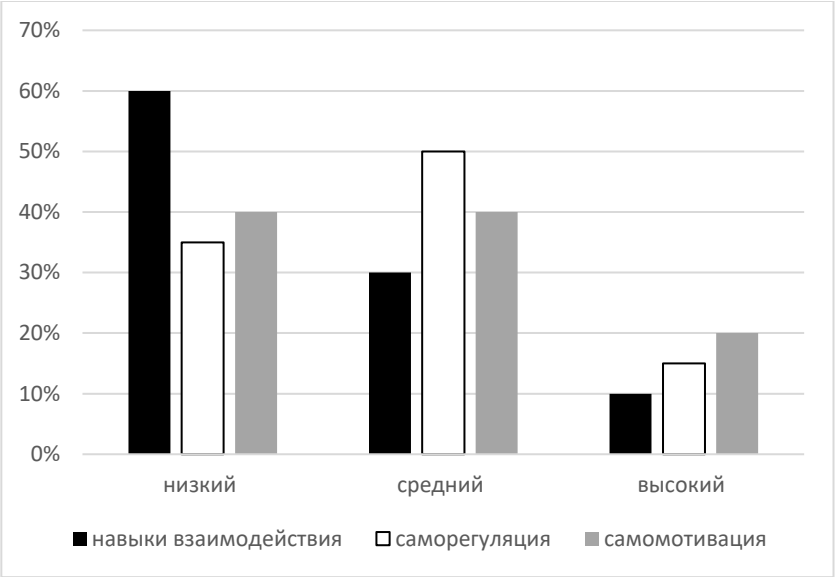


Рис. 2. **Результаты по методике Н. Холла в адаптации Г.В. Резапкиной**

Результаты указывают на преобладание среди респондентов обучающихся, которые плохо разбираются в людях, не умеют анализировать коммуникативные ситуации; не понимают эмоции и чувства других, склонны к категоричным суждениям, их социальный интеллект развит недостаточно

На основе полученных результатов была создана программа развития социального интеллекта старшеклассников. Программа направлена на активизацию когнитивных, эмоциональных, поведенческих компонентов социального интеллекта с учетом возрастных осо-

бенностей обучающихся. Занятия направлены на развитие навыков самоанализа, саморефлексии и самоконтроля, развитие адекватной самооценки, социальных и коммуникативных способностей, навыков обработки социальной информации, бесконфликтного поведения, ответственности.

Программа представляет собой десять занятий, продолжительностью полтора часа каждое, которые проводятся 1 раз в неделю. Важное условие реализации программы развития социального интеллекта старшеклассников – полисубъектное взаимодействие со сверстниками, взрослыми, родителями в свободной творческой, исследовательской активной деятельности.

Программа «Развития социального интеллекта обучающихся» включает три раздела по три-четыре занятия в каждом: раздел «Навыки эффективной коммуникации» предполагает не только изучение видов общения, форм организации общения, но и развитие коммуникативной компетенции. Формирование навыков вербального и невербального общения, изучение основ конфликтологии и нивелирование конфликтных ситуаций. Развитие навыков эффективной коммуникации, приобретение опыта эффективного взаимодействия, тренировки приемов, способов общения, элементов поведения, установление контакта в общении.

Раздел «Работа в команде» – включает работу по сплочению группы, создание доброжелательной атмосферы, формирование ответственности каждого за общий результат группы, уверенное поведение, ассертивность через освоение новых социальных ролей; формирование практических навыков и умений, их актуализации через включение подростков в активную творческую, исследовательскую деятельность.

Раздел «Саморазвитие и эмоциональный интеллект» включает развитие у обучающихся толерантности, рефлексии, волевой регуляции поведения, самоконтроля, самоуважения, адекватной самооценки, понимание своего состояния и его презентация, а также понимание состояния других людей, эмпатии; развитие умения слушать, воспринимать другого человека, во всех его вербальных и невербальных проявлениях, улавливать подтекст, смысл высказываний, а также воспринимать свои реакции, возникающие в ответ на то, что говорит человек[1].

---

[1] Учебно-методические материалы для реализации образовательной деятельности в классах психолого-педагогической направленности / А.В. Антонова, М.Д. Батаева, Е.В. Беловол, Н.С. Белоусова, Т.И. Березина, Н.В. Брызжева, Ю.А. Бушкова, Ю.А. Герасименко // Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие / Федеральное госу-

Уникальность программы заключается в подборе технологий, отвечающим потребностям современного обучающегося и адаптированной для работы в онлайн режиме.

Приведем примеры удачных и эффективных упражнений, с обучающимися. К примеру, упражнение «Манифестация» URL: http://azps.ru/training/pers/manifestatio.html). Цель упражнения: формировать и развивать умение проявлять эмоции и собственные мысли.

Перед началом тренинга ведущий готовит оборудование для комфортного просмотра видео (большой телевизор, проектор, акустика). Также следует подготовить 10-15 коротких видео с эмоциональным содержанием. Можно приготовить файлы на носителе, или же поставить в браузере закладки на сетевые источники видео (https://www.youtube.com/watch?v=TsQ4dSscxAs или другие ссылки: https://www.youtube.com/watch?v=l7A91FNPgAg). Видеоролики должны затрагивать различные чувства: смех, удивление, умиление, сопереживание, радость, огорчение, зависть, страх, любовь, ненависть, восторг, раздражение, скуку и так далее. В начале упражнения тренер объясняет участникам понятие «манифестация», затем, включает короткие видеосюжеты, после чего участники демонстрируют своё отношение к увиденному и комментируют.

В конце проводится обсуждение:

– Как вы думаете, какие люди слишком злоупотребляют личной манифестацией?

– Сделал ли кто-нибудь для себя важный вывод? Спасибо».

Обсуждение результатов.

Также можно привести пример упражнения «Смешной сонник» (URL: http://azps.ru/training/razminka/smeshnoy_sonnik.html). Цель упражнения: используется, как разминка и для поддержания тонуса. Тренер напоминает участникам, что такое фильмы и объясняет, что не важно, как вы относитесь к таким вещам. Участникам предлагается самим создать коротенький сонник, в котором будет 10-20 примет. Лучше всего, если это будет юмористический сонник. Ответы участников записываются.

Упражнение «За что мы любим» (URL: http://azps.ru/training/2/trn37.html). Цель упражнения: развитие коммуникативных навыков. Вступая во взаимодействие с окружающими, мы обнаруживаем, что

дарственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». – Москва, 2021. – С. 70–352.

они нравятся нам или нет. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей. Предлагается определить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Возьмите лист бумаги, выберите в группе человека, который по своим проявлениям импонирует вам, укажите пять качеств, которые особенно нравятся вам в этом человеке, укажите пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся. Обсуждение результатов упражнения.

Эффективность программы развития социального интеллекта старшеклассников доказывают полученные результаты контрольного этапа эксперимента. По методике «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и М. Салливена после реализации программы наблюдаются значимые отличия в экспериментальной группе обучающихся до и после реализации программы развития по шкалам: «Истории с завершением» ($t=3,65$; $p<0,009$), «Группы экспрессии» ($t=5,23$; $p<0,001$), «Вербальная экспрессия» ($t=3,87$; $p<0,006$), «Истории с дополнениями» ($t=8,01$; $p<0,000$), «Социальный интеллект» ($t=9,03$; $p<0,000$).

По методике «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина также отмечается значимая разница между контрольной и экспериментальной группами по шкалам: «Понимание чужих эмоций» ($t=5,12$; $p<0,000$), «Управление чужими эмоциями» ($t=4,05$; $p<0,001$), «Понимание своих эмоций» ($t=3,24$; $p<0,007$), «Контроль экспрессии» ($t=3,55$; $p<0,009$), «Общий эмоциональный интеллект» ($t=7,87$; $p<0,000$) и положительная динамика показателей в экспериментальной группе до и после реализации программы: «Понимание чужих эмоций» ($t=4,10$; $p<0,000$), «Управление чужими эмоциями» ($t=3,15$; $p<0,001$), «Понимание своих эмоций» ($t=3,02$; $p<0,000$), «Контроль экспрессии» ($t=3,51$; $p<0,001$), «Общий эмоциональный интеллект» ($t=3,53$; $p<0,001$) .

В ситуациях коммуникации обучающиеся экспериментальной группы лучше дифференцировали невербальные признаки оппонента по сравнению с контрольной группой, самоконтроль проявлялся в сдержанных реакциях на компрометирующие вызовы, деликатном общении и тактичном выходе из конфликтных ситуаций. Обучающимся стало легче контролировать свои эмоций, появились навыки эмоциональной неустойчивости способность к постановке задач и достижению целей.

После реализации программы старшеклассники демонстрируют способность к сотрудничеству, дружеским, деловым межличностным отношениям, рационально выстраивают диалог по сравнению с контрольной группой, где продолжает оставаться напряженная ситуация в конкурирующем взаимодействии.

Результаты по методике «Социальный интеллект» (методика Н. Холла в модификации Г.В. Резапкиной) свидетельствуют о качественных изменениях показателей по шкалам: «Самопознание» (улучшение средних результатов на 15 %), «Саморегуляция» (прирост показателей на 45 %), «Эмпатия» (средние показатели выросли на 15 %, высокие на 10 %), «Навыки взаимодействия» (увеличение средних показателей на 60 %).

Результаты контрольного этапа эксперимента по методике «Социальный интеллект» (методика Н. Холла в модификации Г.В. Резапкиной), с использованием метода математической статистики t-критерий Стьюдента позволили выделить отличия в экспериментальной группе до и после реализации программы по шкалам: «Эмпатия» ($t=3,51$; $p<0,011$), «Навыки взаимодействия» ($t=9,43$; $p<0,001$), что указывает на положительную динамику развития.

Таким образом, в результате реализации программы развития социального интеллекта обучающихся девятых классов произошли заметные изменения в компонентах социального интеллекта. Особо стоит отметить улучшения в способности понимать свои эмоции и чувства, социальной адаптации, саморегуляции, понимание намерений и эмоций других людей, межличностное взаимодействие.

2.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

(Адушкина К. В.)

В современном мире процессы трансформации и модернизации общества неразрывно связаны с активной интеграцией цифровых технологий в различные сферы человеческой деятельности. Таким образом, цифровизация – это современный этап развития информатизации, отличающийся преобладающим использованием цифровых технологий генерации, обработки, передачи, хранения и визуализации информации, что обусловлено появлением и распространением новых технических средств и программных решений.[1] Данный процесс приводит

[1] Плотников, В. А. Цифровизация производства: теоретическая сущность и перспективы развития в российской экономике / В. А. Плотников: научная электронная библиотека «Киберленинка». – Санкт-Петербург, 2018. – URL: file:///C:/Users/Home_ %D0 %9F %D0 %9A/Downloads/tsifrovizatsiya-proizvodstva-teoreticheskaya-suschnost-i-perspektivy-razvitiya-v-rossiyskoy-ekonomike.pdf

к существенным психологическим сдвигам в сознании и поведении людей, особенно тех, кто родился уже после цифровой революции и не представляет своей жизни без интернета, т.е. современных подростков.

Современные подростки отличаются от предыдущих поколений тем, что живут в плотной цифровой «окружающей среде» и в результате постоянного взаимодействия с ней меняются их мышление, мировоззрение и процедуры обработки информации, а также многократно возрастает угроза формирования цифровой зависимости.

Институт современных медиа (MOMRI) провёл крупное исследование медиаактивности детей в России. Результаты исследований описывают обширную и актуальную информацию о трендах медиапотребления детей: ТВ, мобильные игры и приложения, музыка, радио, интернет, чтение, кинотеатры и т.п. Данные собирались в 2016 и конце 2017 года, сводный аналитический отчёт с результатами был опубликован в апреле 2018 года.

Самым популярным гаджетом во всех возрастных группах является смартфон, который опередил ноутбук и компьютер, им пользуются 17% детей до трёх лет (каждый пятый). Кроме того, каждый десятый ребёнок до трёх лет пользуется планшетом[1].

Сходные данные выявил и опрос, проведенный в США. 38% американских детей начинают пользоваться гаджетами раньше, чем начинают говорить. Дети в возрасте до двух лет проводят в среднем почти два часа каждый день, смотря телевизор или используя другие средства массовой информации, такие как компьютерные игры и видеоигры.

В России 16% детей начинают играть с гаджетами с двух лет, пик включения в игры у большинства детей наблюдается в три-пять лет. Можно возразить, что многие игры имеют развивающую направленность, но по данным статистики только 10% игр, которые позиционируются как развивающие, подкреплены соответствующей эмпирической базой.[2]

Освоив это вид деятельности, дети переключаются на YouTube. Треть трёхлеток, почти половина шестилеток и больше половины (63%) детей 8–12 лет присоединяются к просмотру роликов на крупнейшем в мире видеохостинге.

---

[1] Ежегодный доклад. Дети. Медиапотребление. – URL: https://momri.org/portfolio/ezhegodnyj-doklad-deti-mediapotreblenie-2017

[2] Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства / Е. О. Смирнова // Национальный психологический журнал. – 2019. – №2 (34). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sovremennogo-doshkolnogo-detstva/viewer

Тенденция показывает два пиковых периода в интересах детей: первый – интерес к освоению игр в три-пять лет и второй – к узнаванию социального опыта в 8-12 (доклад МОМРИ).

Благодаря современным портативным устройствам: смартфонам и планшетам интернет стал доступен в любое время и в любом месте, и это радикально изменило все аспекты жизни детей и подростков, начиная с характера их социальных взаимодействий и заканчивая их психическим здоровьем.

За день через современного подростка проходят мощные информационные потоки: видео, картинки, текст, анимация, музыка. В результате чего наступает состояние, получившее название «информационная перегрузка», в результате чего снижается концентрация внимания и критичность мышления, повышается тревожность и нервозность, возникают затруднения с принятием решений.

В эпоху информационной перегрузки сообщения все чаще становятся основанными на изображениях. Вывески, логотипы и бренды общаются, преодолевая языковые барьеры, с помощью цвета и изображения, а не слов и фраз, в результате чего человек постепенно утрачивает навыки критического анализа поступающей информации. На смену вдумчивому чтению газет или книг пришел быстрый просмотр-сканирование текстов в Сети. Подрастающее поколение предпочитает смотреть видео с кратким изложением проблемы, а не читать статью, в которой она обсуждается.

Так формируется Клиповое мышление -тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно перескакивает с одного на другое. Таким людям крайне сложно читать или работать над большими текстами, особенно книгами, смотреть длинные видеосюжеты и фильмы.

Клиповое мышление делает современного подростка уязвимым к различным манипуляциям и ангажированному влиянию. Примером может стать бесчисленная реклама, видеоролики, эмоциональные статьи на остросоциальные темы, политическая повестка, что особенно ярко проявилось в ходе информационной войны.

Ещё одним негативным последствием цифровизации стало то, что современные подростки тратят минимальное время на решение какой-либо функциональной задачи.

Под рукой всегда есть калькулятор, автокоррекция и поисковые системы. Любая информация находится мгновенно, ошибки исправляются автоматически, чтобы узнать какую-то информацию уже не нужно идти в библиотеку и листать энциклопедию. Подростки привы-

кают к быстрому темпу. Им становится тяжелее писать большие сочинения от руки, читать объёмные параграфы в учебниках и долго следить за монотонными лекциями.

По данным некоторых исследований, ещё в 2000 году внимание подростка в среднем концентрировалось на 12 секунд, а к 2012 году этот показатель снизился до 8 секунд.

Чрезмерное увлечение гаджетами порождает невнимательность, снижение способности к концентрации внимания и контролю, ослаблению сосредоточенности в организации ответной реакции Исследователями отмечено ухудшение оперативной памяти, снижение ее объема[1].

Авторский коллектив Института возрастной физиологии РАО провел анализ современных зарубежных публикаций на тему влияния гаджетов на развитие детей. В одном из описанных ими исследований детям в возрасте от 12 до 14 лет было позволено играть в компьютерные игры в течение длительного времени или смотреть много и часто телевизор. При этом было выявлено, что оба вида развлечений влияли на сон, а компьютерные игры также влияли на работоспособность детей, отрицательно сказывались на определенных показателях их памяти. Кроме того, новые технологии, такие как iPad или смартфоны, не дают детям спать ночью, в то время, когда они должны спать. Некоторые исследования также показывают, что дети и подростки, которые много смотрят телевизор, с большей вероятностью имеют проблемы со здоровьем и поведением, включая употребление алкоголя и наркотиков. И отмечают даже такую закономерность: чем больше фильмов и телепередач дети 5-8 классов смотрят, где курят персонажи или актеры, тем больше вероятность того, что дети будут курить позже[2].

Изменения в когнитивной сфере влекут за собой изменения в учебной мотивации и мотивах выбора будущей профессии. По данным опроса «Левада-центра», 49% россиян называют отсутствие у школьников интереса к учёбе самой серьёзной проблемой системы образования. У детей часто развивается «эффект Google», когда человек не стремится что-то запомнить или узнать, поскольку информацию всегда легко найти в интернете (там же).

---

[1] Осипова, С.И.Информатизация образования как объект педагогического анализа / С.И. Осипова, И.А. Баранова, В.А. Игнатова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (3). – Р. 506–510.

[2] Лукьянец, Г.Н. Влияние гаджетов на развитие детей: научная электронная библиотека «Киберленинка» / Г.Н. Лукьянец, Л.В. Макарова, Т.М. Параничева, Е.В. Тюрина, М.С. Шибалова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gadzhetov-na-razvitie-detey/viewer

Примером для современных подростков становятся люди, добившиеся успеха и благосостояния не посредством учебы и работы, а через различные мессенджеры и социальные сети, даже не имея высшего образования.

Теряет актуальность идея о самореализации на одном рабочем месте и в рамках одной профессии. Ожидается, что у сегодняшнего выпускника школы будет 18 рабочих мест по 6 профессиям. По данным опроса, проведенного Форбс в России в 2018 году:

– 72% ориентированы не на карьеру, а на самореализацию,

– 60% ожидают, что за жизнь сменят не меньше 4 мест работы,

– 84% используют для учебы YouTube или социальные сети.

Социологи и психологи обычно сходятся на том, что современным подросткам свойственна тяга к безопасности, а удовольствие, простота и интерес важнее высокого заработка. Они менее склонны к риску и бунту, находятся под влиянием родителей и ровесников, настроены изменить общество, обучаются самостоятельно, боятся «застрять» на не приносящем радости месте (по данным портала РБК)[1].

Ещё одной проблемой, обострившейся в цифровом обществе, стала проблема коммуникации. Подростковый возраст – ключевое время для развития социальных навыков; поскольку подростки проводят меньше времени со своими друзьями лицом к лицу, у них меньше возможностей развивать их. Начиная с 2000 года, количество подростков, которые лично встречаются со своими друзьями практически каждый день, упал на 40%, особенно сильно спад стал заметен после 2007 года, когда на рынке появился айфон, после 2010 года, когда на рынке появился айпад, тенденция стала еще более заметной.

Согласно исследованиям, современным детям и подросткам тяжелее знакомиться и устанавливать близкий контакт в реальной жизни. Виртуальное общение полностью поглощает и кажется более привлекательным, чем реальное. По данным американской статистики только около 56% старшеклассников в 2015 году ходили на свидания; для представителей предыдущих поколений это число составляло около 85%.

При этом показатели подростковой депрессии и самоубийств резко возросли с 2011 года. Восьмиклассники, которые проводят 10 или более часов в неделю в социальных сетях, на 56% чаще говорят, что они несчастны, чем те, кто уделяет социальным сетям меньше времени. Противоположное верно в отношении личных взаимодей-

---

[1] Что такое поколение Z и как они видят свое образование. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcfff.

ствий. Те, кто проводит со своими друзьями больше среднего времени лично, на 20% реже говорят, что они несчастливы, чем те, кто проводит со своими друзьями меньше среднего времени.

Чувство одиночества у подростков резко возросло в 2013 году и с тех пор остается высоким.

Подростки, которые проводят три часа в день или более за электронными устройствами, на 35% чаще подвержены факторам риска самоубийства[1].

По мнению отечественных ученых в условиях интенсивной информатизации жизнедеятельности у детей отмечались более высокие уровни тревожности, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и низкая сопротивляемость стрессу. Опрошенные подростки остро переживали, когда узнавали из социальных сетей, что какие-то события в жизни друзей произошли в их отсутствие.

В информационной экономике, которая высшее образование ценится больше, чем раннее начало трудовой деятельности, родители склонны поощрять своих детей оставаться дома и учиться, а не устраиваться на работу на неполный рабочий день.

Как следствие, стремление к независимости, столь сильное для предыдущих поколений, оказывает меньшее влияние на сегодняшних подростков, которые с меньшей вероятностью выйдут из дома без родителей. Сдвиг очень показательный: 16-тилетние в 2015 году выходили на улицу без родителей реже, чем 12-тилетние совсем недавно, в 2009 году.

По целому ряду видов поведения – употребление алкоголя, свидания, времяпровождение без присмотра – 18-летние теперь ведут себя больше как 15-летние ещё десять лет назад, а 15-летние больше похожи на 13-летних (там же).

Однако несмотря на то, что поколение современных подростков проводит гораздо больше времени под одной крышей со своими родителями, вряд ли можно сказать, что сегодняшние подростки ближе к своим матерям и отцам, чем их предшественники.

Современные родители зачастую и сами увлечены электронными устройствами, и это может быть причиной нарушения их взаимодействия с ребенком. Что наглядно продемонстрировал период самоизоляции.

---

[1] Twenge, J. M. Have Smartphones Destroyed a Generation? // The Athlantic. – 2017, September. – URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/.

В целом, пандемия коронавируса и связанный с ней период самоизоляции существенно ускорили процессы цифровизации. Цифровое потребление информации и опосредованное общение во время самоизоляции до сих пор вызывают негативные последствия для психологического здоровья, нарушения адаптации и социальных связей.

Как зарубежные, так и отечественные специалисты фиксируют рост количества депрессий, тревожных состояний, страхов, домашнего насилия, в результате вынужденной самоизоляции, но особенно остро встает проблема формирования цифровой зависимости детей и подростков. Для многих семей преодоление психологических трудностей, связанных с самоизоляцией, является серьезной проблемой, приводящей к конфликтам, кризисам, уходу в зависимость.

К таким трудностям самоизоляции относят: избыток общения, непривычный для членов семьи, недостаток личного пространства для работы, занятий и отдыха, изменившееся соотношение обязанностей и формы их выполнения, разный уровень потребности в общении и приватности. Психологический дискомфорт и ощущение разрушения привычного уклада, чувство беспомощности и невозможности контролировать свою жизнь подталкивает как детей, так и взрослых к формированию разного рода зависимостей, в т.ч. и к поиску себя в цифровом пространстве.

О том, что за время режима самоизоляции может развиться цифровая зависимость от гаджетов, особенно у детей, в рамках заседания комитета по биоэтике при Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО об этических и психологических аспектах пандемии коронавирусной инфекции сообщил главный внештатный специалист по медицинской психологии министерства здравоохранения РФ, президент Российской академии образования, президент Российского психологического общества Юрий Зинченко (по данным «Рамблер»).

В сложившейся ситуации в зоне особого внимания оказывается семья, отношения в которой могут как помочь подростку справиться с последствиями самоизоляции, так и подтолкнуть его к формированию зависимости.

Исходя из вышесказанного, проблему нашего исследования можно сформулировать следующим образом: какие паттерны семейных отношений в ситуации социальной нестабильности и неопределенности могут подтолкнуть подростка к формированию цифровой зависимости.

Изучением развития аддиктивного поведения (в том числе и цифровой зависимости) занимаются различные зарубежные и отечественные ученые: например, концепция единства химических и пове-

денческих аддикций Mark D. Griffiths (М.Д. Гриффитц), концепция психосоциальной аддиктологии Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой, концепция базовых психологических компонентов аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности А.В.Смирнова.

Различными авторами были выявлены определенные характеристики психики, которые являются базой, основой для возникновения аддикций, при этом было установлено, что непосредственная форма аддиктивной реализации является второстепенным фактором (M.D. Griffiths, Н.В. Дмитриева, Д.В. Иванов, Ц.П. Короленко, А.В. Смирнов, и др.).

Механизмы формирования аддиктивного поведения детей и подростков изучались рядом авторов: Н.В. Александровой, С.В. Березиным, С.Г. Лафи, В.Д. Москаленко, Н.Л. Москвичевой, А.А. Реан, Н.А. Сиротой, Д.В. Четвериковым, М.В. Четвериковой и др.

В соответствии с целью исследования, для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы, анкетирование (с помощью специально разработанной анкеты и с помощью «Шкалы интернет-зависимости Чена» (С. Чен, в адаптации В.Л. Малыгина), тестирование (с помощью стандартизированных и валидизированных методик: «Детско-родительские отношения подростков» «ДРОП» (О.А. Карабанова, П.Я. Трояновская), методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» «СОП» (А.Н. Орел), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» для родителей подростков в возрасте от 11 лет до 21 года «АСВ» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), методы математической статистики (критерий Спирмена, критерий Манна-Уитни).

На первом этапе теоретического анализа современных зарубежных и отечественных исследований по изучаемой проблеме был уточнен терминологический аппарат работы.

Аддиктивное (зависимое) поведение – это «одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций»

Впервые термин «интернет-зависимость» был использован американским психиатром Айвеном Голдбергом в 1994 году для описания непреодолимого желания пользоваться интернетом.

Цифровую зависимость можно определить, как навязчивое желание чрезмерно использовать цифровые устройства, что приводит к негативным последствиям в самочувствии, общении, учебной и профессиональной деятельности. При этом термин «цифровая зависи-

мость» не дублирует понятие интернет-зависимости, а имеет в основе ту высокотехнологичную среду, в которой происходит механизм привыкания к виртуальному миру[1].

На сегодняшний день, в связи с повсеместным распространением цифровых устройств: смартфонов, планшетов, ноутбуков, выход в интернет может быть осуществлен в любое время и практически в любом месте, поэтому можно сказать, что цифровая зависимость провоцирует распространение интернет-аддикции среди все большего числа людей, в основном, молодых.

По данным исследования компании «GfK Rus», среди молодежи уровень пользования Интернетом в России достиг практически предельных значений еще в 2016 году (98%), в 2018 уровень составил 99%, для сравнения, в возрастной группе 30-54 лет этот показатель составил в 2018 году 88%, для лиц старше[2].

Также появился термин «патологическое использование компьютера» (PCU – pathological computer use), который употребляется для идентификации ситуаций, где компьютер используется для получения информации чрезвычайно широкого, далеко выходящего за пределы профессиональных интересов содержания.

К нему, в частности, относятся:

• возможность многочисленных анонимных социальных интеракций;

• виртуальная реализация фантазий и желаний с установлением обратной связи;

• нахождение желаемых «собеседников», удовлетворяющих любым требованиям. Возможность установления контакта с новыми лицами и их прерывания;

• неограниченный доступ к информации, к различным видам развлечений;

• участие в различных играх.

При этом нельзя не учитывать происходящее в данном случае образование двусторонних связей, динамичное взаимодействие между

---

[1] Карпова, Е.Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях / Е. Е. Карпова. – URL: cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-ponyatiya-tsifrovaya-zavisimost-v-zarubezhnyh-issledovaniyah

[2] Исследование gfk. Проникновение интернета в Россию. – URL: www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-proniknovenie-interneta-v-rossii

аддиктом и виртуальным миром, что формирует иллюзию общения с реальным миром[1].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показывает, что подростки гораздо быстрее, чем взрослые, приходят к психической деградации при появлении аддикций, что связано с интенсивным физиологическим развитием в этом возрасте, гормональной перестройкой организма, высокой скоростью протекания физиологических процессов в организме, с незрелостью нервной и других систем организма, с незрелостью психики.

На втором этапе были выявлены две группы факторов (внешних и внутренних), приводящих подростков к формированию аддиктивного поведения. К внешним относится семейный микросоциальный фактор, включающий в себя: пример, подаваемый родителями, дисфункциональные, аномальные стили воспитания с высоким уровнем семейного стресса, низким уровнем семейного дохода, семейной нестабильностью, отсутствие чувства принадлежности к семье.

К внутренним относится психологический (личностный) фактор, в особенности: наличие выраженных акцентуаций характера, неуверенность в себе, низкая самооценка, невысокий интеллект, низкая эффективность личностных ресурсов, социальная пассивность и т.п.

Поскольку личностные факторы формируются на протяжении длительного времени, являются достаточно устойчивыми и в меньшей степени зависят от социальных влияний, мы сосредоточимся на группе микросоциальных семейных факторов, которые наиболее остро отозвались на изменения в жизни, связанные с самоизоляцией.

В частности, можно выделить следующие особенности семейных отношений в режиме изоляции, предрасполагающие к развитию цифровой зависимости у подростков:

1. Дистанцирование от окружающих, вместо установления с ними связей, невозможность «живого» общения, не опосредованного цифровыми устройствами.

2. Наблюдение за родителями, проводящими за компьютером и другими гаджетами большую часть дня.

3. Затруднения в установлении более близких контактов с родителями. Такие отношения формируют у детей чувства внутренней пустоты, с возникновением желания заполнить эти чувства путём создания в своих фантазиях особого мира, герои которого заменяют реальность.

---

[1] Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П.Короленко, Н.В.Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.

4. Обострение имеющихся и возникновение новых конфликтов между всеми членами семьи. Подростки в ситуации регулярных семейных конфликтов попадают в группу риска развития аддикций, могут стремиться уйти от неустраивающей их объективной реальности, получить положительные эмоции не в семье, а иным способом (например, путем погружения в виртуальный мир).

Таким образом, мы можем рассматривать в качестве главных семейных детерминант формирования цифровой зависимости у подростков, негативные последствия которых усугубляются в режиме изоляции, стиль детско-родительских отношений и наличие семейных конфликтов.

Приступая к эмпирической проверке теоретических положений, нами была сформирована выборка испытуемых. В исследовании приняли участие 58 подростков в возрасте 14–17 лет (учащиеся 8–11 классов школ города Екатеринбурга), а также 58 родителей этих подростков.

Для целей настоящего исследования по результатам двух методик: «Шкала интернет-зависимости Чена» (С. Чен, в адаптации В.Л. Малыгина) и «Склонность к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орел были определены 2 группы выборки:

1) 15 подростков, условно названные «группы риска» (25,86%), проявивших склонность к аддиктивному поведению по данным опросника СОП, также были выявленные как имеющие склонность к формированию интернет-зависимого поведения либо устойчивый паттерн интернет-зависимости по данным «Шкалы Чена» с наибольшим результатом;

2) подростки, не имеющие склонности к аддикции по результатам опросника СОП и с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения по «Шкале интернет-зависимости Чена» – 18 человек (условно названные «группа нормы»).

Результаты сравнения результатов двух групп подростков по методике ДРОП (критерий Манна-Уитни) показали, что подростки «группы риска» ощущают нехватку любви и внимания матери (шкала «эмпатия») ($U=-2,05$, $p=0,03$), испытывают проблемы в вопросах принятия на себя ответственности (шкала «поощрение автономности») ($U=-1,94$, $p=0,04$), не удовлетворены отношениями матери с отцом (шкала «враждебные отношения с супругом») ($U=-1,73$, $p=0,03$), а также испытывают общую неудовлетворенность отношениями с родителями.

Наиболее тесная связь в «группе риска» прослеживается между шкалой интернет-аддикции и большой эмоциональной дистанции в отношениях с матерью ($R=-0,27$, $p=0,02$), а также низкой осведомленностью родителей о делах и занятиях подростка ($R=-0,30$, $p=0,01$), не-

достаточностью родительского контроля за жизнью подростка (R = -0,25, p =0,05).

Такие недостатки воспитания способствуют стремлению подростка занять себя компьютерными играми, виртуальным общением в целях компенсации отсутствия близости и общих интересов между подростком и родителями.

С помощью методики АСВ были опрошены родители подростков, вошедших в «группу риска» и «группу нормы».

Полученные данные позволяют сделать вывод о влиянии на формирование интернет-зависимого поведения у подростков таких особенностей воспитания, как малое количество обязанностей у подростка в семье (R= -0,35, p = 0,01), недостаточное количество запретов (когда ребенку «все позволено») (R=0,25, p=0,04), стремление родителя из-за воспитательной неуверенности уступить ребенку в спорном вопросе, но основным фактором, оказывающим наибольшее влияние, является гипопротекция R= -0,37, p = 0,01.

Логично предположить взаимосвязь гипопротекции с указанными выше иными особенностями воспитания. Некоторым родителям проще и легче многое позволять ребенку, уступая в спорных ситуациях, не нагружая его домашними обязанностями, поскольку в этой ситуации от родителей не требуется ни временных, ни энергетических затрат на проверку выполнения ребенком домашних дел, на контроль за соблюдением запретов, на аргументированные обсуждения с ребенком спорных ситуаций. По сути родители отстраняются от ответственного выполнения воспитательной функции, что может приводить к формированию у подростков интернет-аддиктивного поведения.

Различия с «группой нормы» по критерию Манна-Уитни были выявлены для шкал «потворствование» (U=-1,73, p=0,05), «минимальность санкций» (U=-2,03, p=0,03), «неустойчивость стиля воспитания» (U=1,73, p=0,05).

Данные корреляции подтверждают сделанные ранее выводы о том, что одной из основных семейных детерминант интернет-аддиктивного поведения подростков можно назвать «воспитательную леность» родителей – т.е. нежелание (либо невозможность) прилагать усилия при реализации процесса воспитания.

Это может быть вызвано недостатком времени родителей, посвящаемого семье; сконцентрированностью родителей на других сферах жизни (работа, самореализация и др.); непониманием, недооценкой важности родительского участия в развитии и взрослении ребенка; стремлением переложить ответственность за воспитание на другие социальные институты (например, образовательные учреждения). По-

добные ошибки и заблуждения родителей приводят к тому, что подростки ищут компенсации недополученного родительского внимания и общения через уход в цифровой мир.

Таким образом, можно констатировать, что процесс цифровизации жизни современного подростка имеет ряд негативных последствий для его психологического благополучия:

1. Формирование клипового мышления и снижение ряда показателей когнитивной сферы;
2. Повышение уязвимости для стрессогенных факторов;
3. Снижение количества живого общения;
4. Возрастание риска суицида;
5. Более позднее взросление, инфантилизм;
6. Повышение риска развития цифровой зависимости.

Организуя психолого-педагогическую работу с современными подростками необходимо уделять внимание формирование следующих навыков: коммуникативных, конструктивного разрешения возникающих конфликтов и трудностей, саморегуляции как умения справляться со стрессами и негативными эмоциями и умения выражать их в социально приемлемой форме.

Н.С. Гилева отмечает, что в рамках школьного образования необходимо посредством тренинга как метода активного обучения развивать навыки поведения в экстремальных ситуациях, справляться со стрессами, обучать стратегиям поведения в трудных психологических условиях быстро меняющегося мира, умению найти оптимальный путь для самореализации. Навыки, полученные в процессе обучения, способствуют снижению влияния различных факторов социальной дезадаптации.

Методами тренинга могут быть:

– психогимнастика, способствующая снятию напряжения и формированию навыков саморегуляции, улучшению пластичности и выразительности тела; выражению переживания и эмоциональных состояний, проблем с помощью движения, мимики и пантомимики; упражнения на развитие невербальных языков общения (тактильный, визуальный, мимический и пантомимический), способствуют развитию культуры общения и увеличивают способы усиления коммуникативной выразительности;

– игра, в которой создаются условия для спонтанного выражения эмоций, развития и реализации творческого потенциала;

– дискуссии, позволяющие прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов, развивают умение действовать за

рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью и недоверие к себе;

– проективный рисунок, дающий возможность получения дополнительной информации об имеющихся проблемах и способствующий выявлению и осознанию трудновербализуемых проблем и переживаний;

– музыкотерапия для усиления воздействия и повышения эффективности используемых методов.[1]

Ещё одним важным аспектом работы с современными подростками является их вовлечение в социально-значимую деятельность, не связанную с гаджетами. Различные виды подобной деятельности помогают преодолеть чувство одиночества в результате выстраивания позитивных отношений со сверстниками и укрепления связей с социальным окружением, умения ставить цели, эффективного общения и уверенности в себе.

Также особую важность приобретает качество детско-родительских отношений. Важно, чтобы родители подавали подростку пример здорового, интересного досуга без гаджетов, поощряли и организовывали живое общение со сверстниками, проявляли интерес к увлечениям подростков, рекомендуя посещение соответствующих кружков и секций, вводили традиции совместного активного времяпрепровождения, осуществляли мягкий контроль над своими детьми, развивали адекватную самооценку, уверенность в себе, осознание своих достоинств и недостатков.

2.5. ИМИДЖ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

(Григорян Е. Н.)

Инновационные процессы, происходящие в современной российской системе образования, обусловили существенно возросшую роль имиджа как дошкольной образовательной организации в целом, так и имиджа конкретного педагога, в частности. Сегодня, дошкольная образовательная организация это не просто учреждение, выполняющее

[1] Гилева, Н.С. К вопросу о профилактике интернет-зависимости у подростков / Н.С. Гилева. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-profilakti
ke-internet-zavisimosti-u-podrostkov/viewer

функции по уходу и присмотру за детьми дошкольного возраста. Это, в первую очередь, открытая социальная система, активно взаимодействующая с разнообразными социальными партнерами: родителями воспитанников, школами, музеями, библиотеками, спортивными учреждениями и т.д.

В этой связи возрастает потребность в решении проблемы создания благоприятного внешнего представления не только дошкольного образовательного учреждения, но и каждого конкретного сотрудника. В связи с этим к педагогам предъявляются новые требования, среди которых немаловажную роль играет сложившаяся позитивная репутация как результат развития имиджа педагога ДОО.

Потребность в создании позитивного имиджа педагога дошкольной образовательной организации определяется рядом факторов: это и конкуренция среди ДОУ одной территории в борьбе за набор детей и сохранение контингента, и привлекательность педагога для коллег, родителей, детей, а также создание резерва доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе, к инновационным процессам.

В начале 1990х годов, в рамках компетентностного подхода в образовании, активно, тогда, развивающегося, велась разработка термина «Управление созданием имиджа образовательного учреждения», нашедшая отражение в работах психологов, руководителей, специалистов в области управления образования (Е.В. Гришуниной, Т.Н. Пискуновой, О.Я. Нестерчук, Е.А. Петровой, М.С. Пискунова и др.). Позднее, в двухтысячных годах, в отечественной науке появляется ряд исследований, посвященных созданию имиджа образовательной организации (В.Г. Афанасьев, Ю.А. Васильев, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник и др.). На сегодняшний день наблюдается активный рост исследований, направленных на изучение проблем формирования и развития профессиональных имиджей: государственных служащих (Е.А. Орлова, В.М. Маркин), руководителей (Ю.В. Андреева), профессорско-преподавательского состава высшей школы (Л.Ю. Донская, Г.А. Бусыгина), учителей (Е.Н. Григорян, Е.А. Петрова, А.Ю. Панасюк, Л.Г. Попова, В.Н. Черепанова, В.М. Шепель), воспитателей (М.В. Апраксина), и т.д.

Однако, несмотря на возросший интерес к данной проблематике, вопрос оптимизации имиджа педагога дошкольной образовательной организации остается недостаточно изученным, что порождает необходимость дальнейшего его исследования.

Проблеме изучения имиджа посвящены работы как отечественных, так и зарубежных ученых. Е.Ф. Бажин, В.А. Лабунская, Х. Миккин, П.М. Якобсон, К.Д. Шафранская изучали психологические механизмы поведения человека и восприятие этого человека окружающими

людьми. С.С. Галагудзе, Н.П. Ерастов, А.А. Леонтьев, В.Х. Манеров, А.К. Никитченко акцентировали внимание на важности понимания вербального поведения человека по сравнению с невербальным при оценивании образа личности.

Сходной точки зрения придерживались В.И Зацепин, Я.Л. Коломинский, Л.Б. Филонов, Л.А. Петровская, подчеркивая важность определения характера влияния создаваемого образа на восприятие человека другими людьми. Работы Д.А. Горбаткина, Е.В. Гришуниной, И.Ю. Никольской, С.К. Сергиенко посвящены изучению факторов формирования имиджа.

В свою очередь, С.В. Яндарова исследовала содержание, функции и мотивацию построения индивидуального имиджа.

Исследования Н. М. Шкурко направлены на изучение структуры, половозрастных особенностей восприятия, а также технологии формирования имиджа педагога.

А. А. Калюжный, Р. Ф. Ромашкина, П. С. Гуревич, В. Д. Попов, И. А. Федоров, А. Г. Асмолов, указывали, что имидж педагога выступает как интегральная характеристика личности, включающая в себя совокупность внешних особенностей и внутренних личностных качеств и особенностей, которые способствуют эффективности субъекта профессиональной деятельности. При этом окружающие оценивают в совокупности личностные и профессиональные качества педагога.

Так, В. М. Шепель предлагает рассматривать имидж как «индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания»[1].

Схожей точки зрения придерживается М. В. Апраксина, которая характеризует имидж как «непосредственное или преднамеренное создание визуально-аудиального впечатления о личности или социальной структуре». Имидж посредством впечатления позволяет зрительно проявиться личностно-деловым качествам человека. Они проявляются через визуальноаудиальную оболочку личности, иногда изменяя или дополняя ее[2].

---

[1] Шепель, В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – М. : Феникс, 2005. – 480 с.

[2] Апраксина, М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. … канд. пед. наук / Апраксина Маргарита Владимировна. – Москва, 2000. – 134 с.

В свою очередь А. Ю. Панасюк понимает под имиджем «образ человека, который возникает у других людей»[1].

Е. А. Петрова указывает, что, являясь феноменом индивидуального, группового или массового сознания, имидж функционирует как образ-представление, в котором в сложной взаимосвязи соединяются внешние и внутренние характеристики объекта, его социальные роли и функции, взаимодействие в семантическом поле культуры с иными категориями сознания, включенность в менталитет[2].

В своих исследованиях В. М. Маркина подчеркивает, что основным в имидже является возможность передать через определенные имидж-сигналы информацию о себе, о своих истинных, глубинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях[3].

В целом, обобщая идеи, повлиявшие на разработку теоретических основ проблемы образа и отразившиеся в исследованиях непосредственно феномена имиджа, можно прийти к выводу, что имидж формируется, с одной стороны, при активном участии субъектов, создающих образ, с другой, – воспринимающих его.

На наш взгляд, целесообразным является использование акмеологического подхода к формированию имиджа педагога. Это обусловлено новой, сложившейся в последнее десятилетие ситуацией в образовании в России, остро поставившей вопрос о профессионализме и компетентности субъектов, реализующих образовательную деятельность. В научном плане очевидна необходимость применения новых теоретических подходов и методов анализа процессов и явлений, имеющих непосредственное отношение к деятельности работников образования. Акмеология в этом плане имеет целый ряд перспективных наработок, которые могут быть использованы в стратегии обеспечения эффективности формирования имиджа специалиста.

Так, А. А. Бодалев, раскрывая сущность акмеологического подхода, отмечает, что акмеология призвана осуществлять комплексное исследование и давать целостную картину субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве, во всех взаи-

---

[1] Панасюк, А. Ю. Имидж: определение центрального понятия имиджелогии / А. Ю. Панасюк. – URL: http://www.ref.by. – С. 9. – Текст : электронный.

[2] Петрова, Е. А. Имиджелогия: современное и состояние и перспективы развития / Е. А. Петрова. – Москва : РИЦ «Альфа», 2003. – 227 с.

[3] Маркина, В. М. «Я» как личностная характеристика государственного служащего / В. М. Маркина. – Москва, 1996. – 154 с.

мосвязях для того, чтобы активно повлиять на достижение высших уровней, на которые может взойти каждый. С точки зрения

Н. В. Кузьминой, разрабатывающей акмеологию школьного образования, акмеологический подход ориентирован на целостное и устойчивое развитие образовательных систем и субъектов образовательного процесса в условиях этих систем.

В последнее время наметилось новое направление исследования феномена имиджа в плане интерсубъектного взаимодействия (Е. Б. Перелыгина). В его основу были положены как психологические, так и акмеологические подходы: субъектно-деятельностный, который исследует процесс создания имиджа; коммуникативно-перцептивный, связанный с восприятием имиджа, и рефлексивно-символический, который анализирует символическую природу имиджа, а также указывает на ведущую роль Я-концепции в формировании имиджа субъекта.

Данная концепция имиджа расширила спектр анализа этого феномена и заложила методологические основы исследования этого явления в акмеологии. Отличительной особенностью акмеологического понимания имиджа педагога является то, что это явление рассматривается как сложное и многостороннее психологическое образование, формирование и развитие которого обусловлено спецификой профессиональной деятельности педагога. Исследование имиджа педагога в акмеологическом аспекте предполагает определение не только объективных и субъективных характеристик педагогической деятельности и личности педагога, но и возможностей и предпосылок их развития как основы развития его имиджа.

В целом, обобщая идеи, повлиявшие на разработку теоретических основ проблемы образа и отразившиеся в исследованиях непосредственно феномена имиджа, можно прийти к выводу, что имидж формируется, с одной стороны, при активном участии субъектов, создающих образ, с другой, – воспринимающих его. Однако необходимо заметить, что понятие «имидж» в современном русском языке не является точным синонимом понятия «образ». Правильнее определить имидж как разновидность образа, прообразом которого является не любое явление действительности, а явление, имеющее субъектные свойства. Такими свойствами может обладать человек, организация, коллектив, группа профессионалов и, наконец, любой предмет, если ему в процессе создания и восприятия приписываются субъектно-значимые качества. В этом случае можно говорить об имидже города, страны, фирмы, определенного печатного издания, того или иного товара и т. д. Профессиональный имидж – образ человека, детерминированный профессиональными характеристиками.

А. П. Панфилова отмечает, что при формировании профессионального имиджа следует исходить из тех требований, которые предъявляются к конкретной профессии в обществе, а также ориентироваться на свою индивидуальность и на особенности партнёров, оценивающих тех, с кем взаимодействуют[1].

Необходимо отметить, что профессиональный имидж не является неизменной эталонной моделью, он выступает в качестве постоянно меняющегося личностного образования. Качество профессионального имиджа будет проявляться в степени успешности педагогической деятельности, что будет способствовать дальнейшему развитию мотивационно-потребностной сферы, ведущей к совершенствованию психологических структур личности. Формирование профессионального имиджа не сводится только к развитию новых личностных качеств, а выступает как специфическая интеграция свойств и качеств личности, изменение связей между которыми будет обеспечивать и новое системное качество.

Обратимся к анализу подходов, раскрывающих структуру имиджа профессионала. Изучая труды В. М. Шепеля, А. Ю. Панасюка и опираясь на имеющиеся определения имиджа, можно выделить следующие общие составляющие:

- Внешний вид: одежда, прическа, макияж, гигиена тела и др.
- Голосовые характеристики и особенности речи: темп, паузы, четкость, произношение, грамотность и др.
- Невербальные средства предъявления себя и общения: осанка, походка, жестикуляция, мимика (выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда) и др.

При формировании любого имиджа учитывают различные компоненты. Помимо вышеперечисленных составляющих имиджа, следует отметить выделенные В. М. Шепелем компоненты: 1) природные качества: коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречивость, доброжелательность; 2) качества, привитые образованием и воспитанием: нравственные ценности; психологическое здоровье; набор технологий общения; 3) качества, обретенные с жизненным и профессиональным опытом: набор механизмов общения; управленческие навыки; навыки формирования команды[2].

---

[1] Калюжный, А. А. Этика и психология делового общения : Программа специального курса для студентов / А. А. Калюжный. – Алматы : Изд-во АГУ им. Абая, 1999. – 32 с.

[2] Шепель, В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Москва : Феникс, 2005. – 480 с.

Исследования в области профессионального имиджа учителя позволили А. А. Калюжному были выделить основные составляющие имиджа: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я».

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительный настрой на себя, показаться не только симпатичным человеком, но и прекрасным профессионалом. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Это означает, что такие требования, предъявляемые внешнему виду человека, помогают ему улучшить свой профессиональный имидж.

Вербальные и невербальные средства общения – важные составляющие имиджа. Что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты и позы при этом мы демонстрируем, что происходит с нашей мимикой, как мы сидим, стоим и ходим – всё это влияет на восприятие нас другими людьми. Для улучшения своего профессионализма необходимо обратить внимание и на умение представить себя окружающим наиболее выгодным образом.

Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я» является ведущим из составляющих педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей, основано на наличии определенных качеств личности, способствующих установлению и поддержанию профессиональных и личностных контактов[1].

В структуре имиджа профессионала, предложенный Л. М. Митиной[2], выделены внешний, процессуальный и внутренний компоненты.

Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку. Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение.

Профессиональная деятельность, по мнению Л. М. Митиной, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т. д.

---

[1] Калюжный, А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : дис. … канд. психол. наук / Калюжный Анатолий Афанасьевич. – Ярославль, 2007. – 353 с.

[2] Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с.

Внутренняя составляющая – это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом.

Рассматривая имидж как новое системное качество личности, которое формируется в профессиональной деятельности, можно предположить, что некоторые компоненты деятельности будут основанием для формирования компонентов структуры имиджа, выражающими индивидуальные проявления педагога. В этом случае профессиональная деятельность по созданию имиджа выступает компонентом любой профессиональной деятельности, связанной с интерсубъектным взаимодействием (в профессиях типа «человек – человек», «человек – коллектив», «человек – большие социальные группы»), способствуя повышению продуктивности основной профессиональной деятельности субъекта и улучшению ее акмеологических характеристик.

Таким образом, имидж педагога целесообразно рассматривать как продукт особой деятельности по созданию или преобразованию имиджа, как результат приложения целенаправленных профессиональных усилий.

Среди условий, обеспечивающих продуктивность имиджа, необходимо выделить, субъективные и объективные условия. К объективным условиям профессиональной деятельности относят общественно-исторический запрос на данный вид деятельности, престижность мастерства данного вида, взаимосвязь мастерства и уровня жизни представителей данной профессии, наличие системы моральных и материальных стимулов для повышения уровня профессионализма. В качестве субъективных психологических условий профессиональной деятельности в научной литературе обычно выделяют задатки, общие и специальные способности, воспитание, профессиональное образование, обозначая их как предстартовые условия профессиональной деятельности.

Структура и содержание субъективных условий, влияющих на продуктивность имиджа определяется структурой самого субъекта, в которой, в соответствии концепцией субъекта, выделяются три главные составляющие, а именно[1]:

– индивидная составляющая, связанная с проявлениями субъекта как природного существа;

– личностная составляющая, связанная с проявлениями этого же субъекта, выступающего в качестве субъекта социальной идентично-

---

[1] Калюжный, А. А. Этика и психология делового общения : Программа специального курса для студентов / А. А. Калюжный. – Алматы : Изд-во АГУ им. Абая, 1999. – 32 с.

сти, носителя социальных норм, моральных и иных ценностей, отношений;

– собственно субъектная, или субъектно-деятельностная составляющая, связанная с характеристиками данного субъекта, проявляющимися в ходе осуществления им деятельности, в том числе имиджеобразующей.

Систематизировав представленные в науке подходы к определению понятия «имидж» и «имидж педагога», ориентируясь на представления о структуре имиджа профессионала, мы определили «имидж педагога» как комплексную систему, отражающую осознанно или неосознанно сформированный образ включающую в себя три взаимосвязанных и взаимодополняющих компонента: экстернальный, деятельностный и интернальный, обусловленных особенностями личной и профессиональной деятельности[1] (рис.1).

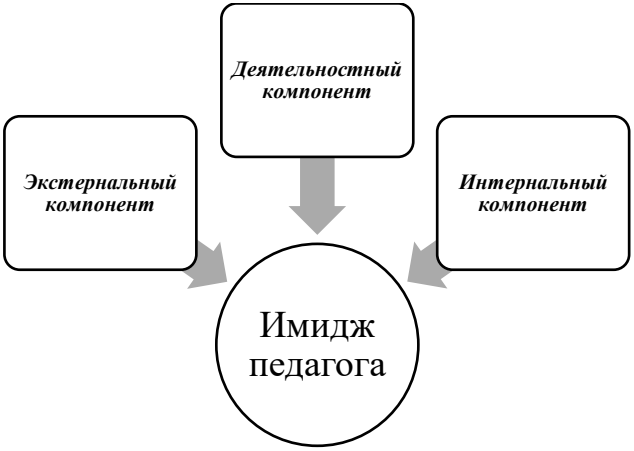


Рис. 1. **Структура имиджа педагога**

[1] Григорян, Е. Н. К вопросу об имидже педагога / Е. Н. Григорян // Актуальные проблемы психологии личности. – 2017. – С. 43–50.

Экстернальный компонент включает невербальную (мимика, пантомимика, жесты, голосовые характеристики, интонации) и вербальную (речевые особенности) составляющие, а также одежду и прическу, их визуальную привлекательность и гармоничность в целом.

Деятельностный компонент составили особенности профессиональной педагогической деятельности: преобладающий тип отношения к окружающим (коллегам, ученикам и др.), особенности педагога, проявляющиеся в межличностном взаимодействии, компетентность и эффективность осуществления профессиональной деятельности.

Содержание ***интернального компонента*** отражает индивидуально-личностные особенности педагога, его знания, умения и навыки, систему ценностей и установок и т.д.[1]

На наш взгляд, описанные характеристики значительно влияют на психологический климат как в педагогическом, так и в детском коллективе, и, соответственно, на эффективность осуществления профессиональной деятельности и формирование благоприятного образа педагога, его профессиональную успешность, дальнейшее изучение их типологических особенностей представляется весьма важным.

Мы предположили, что содержание структурных компонентов имиджа педагога дошкольной образовательной организации представлено специфическим сочетанием и индивидуальным своеобразием элементов, комбинация которых позволяет выделить типы имиджа.

Целью нашего исследования стало описание типологических особенностей имиджа педагога дошкольной образовательной организации. В нем приняли участие педагоги дошкольных образовательных организаций, проживающие на территории Свердловской области. Возраст респондентов от 21 до 54 лет. Стаж работы в детском саду не менее 1,5 лет.

Исследование типологических особенностей имиджа педагогов дошкольной образовательной организации проводилось с использованием следующего стандартизированного психодиагностического инструментария (таблица 1).

---

[1] Григорян, Е. Н. К вопросу об имидже педагога / Е. Н. Григорян // Актуальные проблемы психологии личности. – 2017. – С. 43-50.

Таблица 1

Методы исследования имиджа педагога ДОО

Экстернальный компонент	Интернальный компонент	Деятельностный компонент
● Методика определения уровня перцептивно-невербальной компетентности (Г. Я. Розен), направленная на изучение степени выраженности умения налаживать отношения и прочитывать контекст общения. Позволяет разделить респондентов по трем группам: с низким, умеренным и высоким уровнем невербальной компетентности. ● Тест для определения стратегии самопрезентации личности в одежде (Е. А. Петрова), позволяющий определить преобладающую концепцию самопрезентации педагогов – «Ублажающая» или «Самоконструирующая». ● Методика «Диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов» (Л. А. Рабинович, в модификации Т. Г. Сырицо), позволяющая исследовать доминирование той или иной эмоциональной модальности (радость, гнев, страх, печаль).	● Методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантилеева, позволяющая выявить особенности внутренней динамики самосознания, структуры и специфики отношения личности к собственному «Я», которое оказывает регулирующее влияние на все аспекты поведения человека, играя важную роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций. ● Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма А), направленный на изучение особенностей характера, склонностей, интересов личности, а также определение индивидуально-личностных особенностей педагога.	● Тест «Психологический портрет учителя» (Г. В. Рязапкиной и З. В. Рязапкиной), направленный на выявление особенностей педагога по параметрам, связанным с компетентностью и эффективным осуществлением профессиональной деятельности, а также приоритетных ценностей учителя, психоэмоционального состояния, стиля преподавания, самооценки. ● Тест «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» (Л. Н. Бережновой), направлен на выявление уровня стремления к саморазвитию, уровня самооценки личностью своих качеств, способствующих саморазвитию, уровня оценки проекта педагогической поддержки как возможности профессиональной самореализации.

Для выделения и последующего описания типологических особенностей имиджа педагога дошкольной образовательной организации статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием кластерного и факторного анализа. На первом этапе математико-статистического анализа, ко всему массиву полученных данных мы применили кластерный анализ методом Уорда, что позволила разделить выборку на гомогенные группы. В результате было выявлено пять групп испытуемых, в каждую из которых вошло от 9 до 14 объектов. Расстояние между объектами составило от 1,2 до 98 (рис. 2).

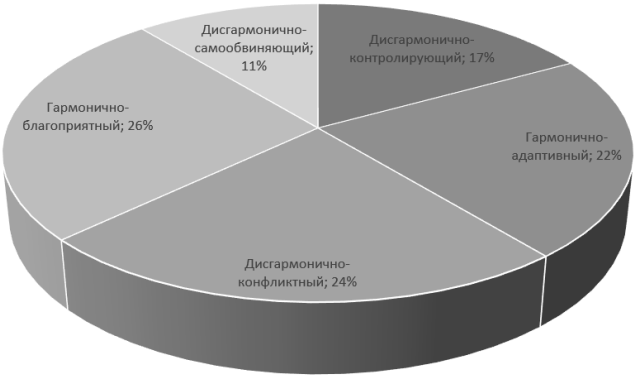


Рис. 2. **Типы имиджа педагога ДОО**

На втором этапе исходные данные подвергались факторному анализу, с использованием вращения варимакс-нормализованнный, с применением метода «каменистая осыпь» (метод Кеттела) отдельно для каждой выделенной на основе кластерного анализа группы испытуемых. Это позволило нам выделить и описать факторную структуру имиджа педагога специфичную для каждой группы. Выделенные факторы обозначили связь входящих в них переменных, обуславливающих особенности имиджа педагогов, вошедших в каждую группу.

При анализе типологических особенностей имиджа педагога нами учитывался вес факторов и содержательная наполненность каждого из них, что позволило нам выявить ключевые характеристики имиджа педагога, свойственные для каждой группы (таблица 2).

Таблица 2

Типологические особенности имиджа педагога ДОО

Дисгармонично-контролирующий тип (5 факторов описывают 82,24% от всех дисперсий)	**Дисгармонично-конфликтный тип (7 факторов описывают 90,75% от всех дисперсий)**	**Дисгармонично-самообвиняющий тип (5 факторов описывают 100% от всех дисперсий)**	**Гармонично-адаптивный тип (5 факторов описывают 77,57% от всех дисперсий)**	**Гармонично-общительный тип (6 факторов описывают 81% от всех дисперсий)**
● *самоконтроль* (31,64% от всех дисперсий); ● *контроль окружающих* (17,02% от всех дисперсий); ● *самоконструирующая модель самопрезентации* (12,02% от всех дисперсий); ● *радикализм* (11,3% от всех дисперсий); ● *саморуководство* (10,26% от всех дисперсий)	● *необщительность* (32,72% от всех дисперсий); ● *внутриличностный конфликт* (14,92% от всех дисперсий); ● *противоречивая самооценка* (10,93% от всех дисперсий); ● *противоречивые отношения* с окружающими (8,8% от всех дисперсий); ● *нестабильное психоэмоциональное состояние* (6,83% от всех дисперсий); ● *нестабильная самооценка* (6,06% от всех дисперсий); ● *конфликтный стиль воспитания* (5,49% от всех дисперсий); ● *радикализм* (5% от всех дисперсий)	● *самообвинение* (40,22% от всех дисперсий); ● *нестабильная самооценка* (20,79% от всех дисперсий); ● *уход от ответственности* (17,53% от всех дисперсий); ● *низкий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью* (11,19% от всех дисперсий); ● *импульсивность* (5,27% от всех дисперсий)	● *инициативность* – ● *работоспособность* (34,62% от всех дисперсий); ● *коммуникабельность* (14,23% от всех дисперсий); ● *стремление к саморазвитию* (12,91% от всех дисперсий); ● *самоконструирующая стратегия самопрезентации* (8,29% от всех дисперсий); ● *эмоциональное благополучие* (7,52% от всех дисперсий)	● *общительность* (26,51% от всех дисперсий); ● *самоценность* (16,9% от всех дисперсий); ● *эмоциональная стабильность* (11,64% от всех дисперсий); ● *ответственность* (10,86% от всех дисперсий); ● *стремление к саморазвитию* (8,41% от всех дисперсий); ● *эмпатия* (6,86% от всех дисперсий)

Перейдем к обсуждению полученных в ходе исследования результатов.

Анализ факторной структуры ***дисгармонично-контролирующего типа имиджа педагога (17% от всей выборки)*** позволил нам обозначить следующие тенденции:

● ***стремление контролировать все аспекты совей жизни***, что проявляется в собранности, смелости в принятии решений, высоком уровне самоконтроля и эмоциональной устойчивости. Они не склонны

принимать воспитанников такими, какие они есть, ориентироваться на их интересы и возможности, директивны;

• ***стремление к контролю окружающих***, которое нашло отражение в авторитарном стиле педагогической деятельности, эмоциональной холодности, неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Это волевые люди с твердым характером, которые считают своих воспитанников объектами воздействия, а не равноправными партнерами в деятельности. Основные методы воздействия такого педагога на воспитанников – приказ и поучение, а от детей они ждут беспрекословное и полное подчинение;

• ***выбор самоконструирующей стратегии самопрезентации в одежде.*** Педагогов, вошедших в данную группу, отличает, прежде всего, то, что в манере одеваться они ориентированы на личностные взгляды и представления. Они демонстрируют окружающим то, что считают лучшим и правильным по свои собственным критериям;

• ***радикализм,*** проявляющийся в свойственной для данной группы терпимости к неудобствам, стремлению экспериментировать, хорошей информированности и в развитом интеллектуальном интересе. Так же характерны строгость и низкий уровень эмпатии;

• ***опора на собственное мнение*** и уверенность в себе помогает педагогам противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. Высоко оценивая свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, воспринимают себя как индивидуальность и высоко ценят собственную неповторимость. Склонны считать себя основным источником развития своей личности, регулятором успехов и достижений, доминирующей является мотивация достижения успеха. Им свойствен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.

Дисгармонично-конфликтный тип имиджа (22% от всей выборки). Педагогов, вошедших в данную группу, характеризует:

• ***отсутствие близких отношений с другими***, что проявляется в скрытости, замкнутости, скептический взгляде на вещи. Достаточно вспыльчивы и эмоционально не устойчивы, хотя и стремятся контролировать себя. В манере одеваться ориентированы на собственные взгляды и представления о том, какой выбрать стиль. Педагоги склонны к зависти, акцентируют внимание на своих неудачах, при этом не переносят ответственность, за свои неудачи, на окружающих;

• ***противоречивое отношение к себе и окружающим*** проявляется в избирательном отношении к себе, преодолении одних психологических защит и параллельной актуализации других, особенно в кри-

тических ситуациях. Педагоги могут сохранить работоспособность только в привычных ситуациях, а при появлении неожиданных трудностей снижается уверенность в себе. Отношение к себе зависит от ситуации, в которой оказался человек. Так в привычных для себя условиях, проявляют выраженную способность к личному контролю. В незнакомых для себя ситуациях склонны к подчинению средовым воздействиям. Неожиданная смена условий приводит к дезорганизации и ухудшению результатов. У испытуемых отсутствует полная внутренняя гармония и слияние с миром, который предстает как таящий непредвиденные осложнения и угрозу. Прослеживается стремление уйти в себя, скрыть от окружающих свои мысли и чувства, при этом высока потребность выговориться, найти у окружающих поддержку, одобрение;

• ***противоречивая самооценка*** проявляется в избирательном отношении к себе, к своим качествам. С одной стороны, испытуемые склонны к высокой оценке ряда свои качеств, признании их уникальности, с одной стороны, в то же время, другие качества явно недооцениваются, с другой. Для них характерно принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. Как следствие, замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности;

• ***противоречивые отношения с окружающими***, проявляются в избирательном восприятии отношения окружающих к себе. По мнению педагогов, вошедших в данную группу, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества и поступки, другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и непринятие;

• ***нестабильное психоэмоциональное состояние***, на наш взгляд, связано с неадекватной оценкой своих ресурсов и возможностей и проявляется в повышенной чувствительности, неадекватной реакции на возникающие ситуации. Педагоги, вошедшие в данную группу, зависимы и нуждаются в групповой поддержке. Отсутствует мотивация к саморазвитию;

• ***нестабильная самооценка*** способствует тому, что педагоги, вошедшие в данную группу, не верят, что они могут добиться существенных успехов. Они является хорошими исполнителями, качественно выполняют свою работу. При этом сами инициативу не проявляют, лидерами не становятся. Чаще ориентируются на мнение других, имеют трудности с отстаиванием собственных интересов. Они привыкли сдерживать свои чувства. Педагоги не всегда знают, чего на

самом деле хотят от жизни, боятся признаваться в собственных желаниях даже самому себе;

• ***конфликтный стиль воспитания,*** проявляется в том, что, с одной стороны, в своей профессиональной деятельности педагоги не ориентированы на безусловное принятие личности ребенка, что провоцирует проблемы с выстраиванием доверительных отношений с детьми. Вместе с тем, при организации совместной деятельности воспитанников, они стремятся к тому, чтобы каждый ребенок был включен в процесс, стараются использовать для этого методы мотивирования;

• ***радикализм*** проявляется в терпимости к неудобствам, стойкости, наличием интеллектуальных интересов и хорошей информированности, и, как следствие, стремлением к саморазвитию.

Дисгармонично-самообвиняющий тип имиджа (11% от всей выборки). Воспитатели, вошедшие в данную группу, характеризуются:

• ***самообвинением,*** что проявляется в эмоциональной неустойчивости, робости, мягкости и мечтательности, низком уровне уверенности в своих силах и низком самоконтроле. Они сдержанны, строго придерживаются правил. Воспитатели находятся в состоянии постоянного контроля над своим «Я», стремятся к глубокой оценке всего, что происходит в их внутреннем мире. Зачастую, развитая рефлексия переходит в самокопание. Педагоги характеризуются высоким уровнем тревожности, склонны акцентировать внимание на своих неудачах. Однако, в привычной спокойной обстановке, могут расслабиться, испытывают чувство удовлетворенности собой, в нестандартной ситуации испытывают желание изменить себя, замыкаются, обвиняют себя в неудачах;

• ***нестабильной самооценкой,*** которая влечет за собой восприятие себя в зависимости от ситуации. Если удача на стороне педагога, то они начинают испытывать эмоциональный и творческий подъем, в ситуации стресса педагоги испытывают низкий уровень удовлетворенности трудом и перестают стремиться к саморазвитию. У данной группы отсутствует интерес к собственной деятельности, нет возможности полноценной профессиональной самореализации на данном рабочем месте, возможно, это связано отсутствием желания узнавать новое, нежелание использовать свои знания и навыки в полную силу. При этом присутствует выраженное желание развивать и совершенствовать собственное «Я», источником чего может быть, неудовлетворенность собой. Легко изменяют представление о себе. В манере одевается ориентируются на взгляд со стороны;

• ***уходом от ответственности*** проявляющимся в склонности приписывать ответственность за события своей жизни другим людям и

обстоятельствам. В профессиональной деятельности педагоги также не стремятся брать на себя ответственность за свои профессиональные успехи и неудачи. Нуждаются в групповой поддержке, следуют за общественным мнением, ориентируются на социальное одобрение;

• ***низким уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью,*** который приводит к тому, что педагоги концентрируются на своих переживаниях и проблемах. Они склонны проявлять неуважение и не считаться с мнением воспитанников, родителей, коллег, что, в свою очередь, повышает вероятность возникновения конфликтных ситуаций;

• ***импульсивностью,*** проявляющейся в несдержанности в проявлениях своих эмоций. Педагоги склонны выражать то, что чувствуют в данный момент, включая свое отношение к другим людям и ситуациям. Достаточно импульсивны, активны. В работе могут проявлять невнимательность, небрежность.

Анализируя ***гармонично-адаптивный тип имиджа (24% от всей выборки),*** отметим следующие тенденции:

• ***инициативность – работоспособность,*** проявляется в эмоциональной устойчивости, энергичности и повышенной мотивации педагогов, вошедших в данную группу. Педагоги готовы проявлять инициативу и решительность, уверенны в себе и своих силах. Характерным является сохранение работоспособности на протяжении всего рабочего времени. Испытуемые ориентированы на успех, проявляют выраженную способность к личному контролю. Педагоги активны, демонстрируют интерес к деятельности;

• ***коммуникабельность*** предполагает способность в равной степени уделять внимание, как своим собственным проблемам, так и проблемам других людей. Воспитатели готовы к активному взаимодействию с окружающими. Склонны к высокой оценке ряда свои качеств, признают их уникальность;

• ***стремление к саморазвитию*** свидетельствуют о мотивацию к личностному росту и развитию, такие воспитатели стремятся узнавать новое и в полную силу используют свои знания и навыки в профессиональной деятельности;

• ***самоконструирующая стратегия самопрезентации*** проявляется в ориентации на личностные взгляды и представления. Педагоги демонстрируют окружающим то, что считают лучшим и правильным, ориентируясь на собственные критерии;

• ***эмоциональное благополучие*** проявляется в эмоциональной стабильности и предсказуемости в профессиональной деятельности.

Высокий уровень удовлетворенности трудом благотворно влияет на эмоциональное состояние. Педагоги проявляют интерес к процессу и результатам своей деятельности.

Анализируя ***гармонично-общительный тип имиджа (26% от всей выборки),*** отметим следующие тенденции:

• ***общительность,*** которая проявляется в способности легко находить общий язык с людьми, открытости, внимательности к людям, мягкосердечности, и как следствие, хорошей работе в коллективе. Они легко забывают трудности, понимают, прощают. Однако, это не говорит о доверчивости: педагоги только после тщательной проверки готовы соглашаться с условиями, мнением окружающих. Педагоги, вошедшие в данную группу, энергичны, легко приспосабливаются к ситуации, имеют высокую мотивацию к профессиональной деятельности;

• ***самоценность,*** как заинтересованность в собственном Я, любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемой ценности своего Я для других. Педагоги склонны к высокой оценке ряда свои качеств, признавая их уникальность;

• ***эмоциональная стабильность:*** педагоги эмоционально стабильны, предсказуемы, что благотворно влияет на психологический климат в группе. Принимают все свои достоинства и адекватно реагируют на критику своих недостатков. Склонны высоко оценивать свои знания. Отмечается положительное отношения к себе;

• ***ответственность,*** которая проявляется в принятии ответственности на себя за всё то, что происходит в их жизни. Педагоги не склоны уступать давлению со стороны других. Они любезны, сообразительны и интеллектуально приспособлены. У них нет желания уйти в себя, скрыть от окружающих свои мысли и чувства, скорее наоборот, высока потребность выговориться;

• ***стремление к саморазвитию*** и самосовершенствованию, которое заключается в стремлении познавать себя и развивать личностные и профессиональные качества и свойства, реализовать своё предназначение, стремлении возвыситься над самим собой. Для педагогов свойственен высокий самоконтроль, точность действий по осознанному плану и развитый контроль над эмоциями;

• ***эмпатия*** как осознанное сопереживание эмоциональному состоянию других людей. Педагоги способны распознавать свои чувства и выражать сострадание. Они умеют сочувствовать, что помогает им ощутить сопричастность тому, что происходит с другим человеком. Умение поставить себя на место другого помогает им при построении межличностных отношений: находить общий язык, договариваться и

вырабатывать стратегию, которая удовлетворит обе стороны, что благотворно влияет на работоспособность и психологический климат в коллективе.

Таким образом, мы можем выделить три дисгармоничных и два гармоничных типа имиджа педагога дошкольной образовательной организации. Последние являются ориентиром при целенаправленной работе, направленной на оптимизацию имиджа.

В последнее время актуальность исследования проблемы формирования имиджа приобретает все большую практическую и теоретическую значимость в свете тех преобразований, которые происходят во всех отраслях жизни нашего общества. Формирование позитивного профессионального имиджа достигается только в результате комплексной работы педагога над собой, направленной на личностный и профессиональный рост.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-на-Дону : [б. и.], 1998. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 163 с. – Текст : непосредственный.
3. Алехин, А. Н. Феномен саморазрушающего поведения подростков в современных российских условиях / А. Н. Алёхин, Н. Н. Королёва. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, 2013. – № 3. – С 83–90.
4. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики/ С. В. Алехина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 6.
5. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – Текст : непосредственный. – Москва : [б. и.], 2000. – 288 с.
6. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
7. Андриенко, Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко. – Текст : непосредственный. – Москва : Академия, 2010. – 312 с.
8. Анценгрубер, О. М. Коррекция страхов старших дошкольников средствами арт-терапии / О. М. Анценгрубер. – Текст : непосредственный // Сборник научных статей международной студенческой научно-практической конференции / отв. ред. А. И. Калашников. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 12–17.
9. Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и грани субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова. – Текст : непосредственный // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе : тезисы докладов к Междунар. науч.-практ. конф. – Москва : [б. и.], 1999. – С. 17–19.
10. Апраксина, М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. … канд. пед. наук / Апраксина Маргарита Владимировна. – Москва : [б. и.], 2000. – 134 с.
11. Аптикиева, Л. Р. Семья как фактор личностного развития ребенка / Л. Р. Аптикиева, А. Х. Аптикиев. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 7. – С. 185.
12. Арнаутова, Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей / Е. Арнаутова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 9. – С. 53–54.
13. Артамонова, А. Ю. Помощь семье, воспитывающей ребёнка с особенностями в развитии: от первой встречи к установлению отноше-

ний / А. Ю. Артамонова, Н. Е. Марцинкевич. – Текст : непосредственный // Социальное обслуживание семей и детей : науч.-метод. сборник. – 2019. – №16. – С. 45–55.
14. Архипова, Т. Т. Влияние школьной тревожности на социометрический статус младших школьников / Т. Т. Архипова, О. К. Панова. – Текст : непосредственный // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2012. – С. 36–39.
15. Баблоян, Н. В. Социальный интеллект российской студенческой молодежи : автореф. дис. … канд. социол. наук / Баблоян Н. В. – Ростов-на-Дону, 2012. – 30 с. – Текст : непосредственный.
16. Банников, Г. С. Аутоагрессивные формы поведения подростка с нарушением развития «я» идентичности (недифференцированным «я») / Г.С. Банников. – Текст : электронный // Коченовские чтения «Психология и право в современной России» / под ред. В. В. Рубцова, Ю. М. Забродина, Е. Н. Задориной, А. А. Марголиса, З. И. Кекелидзе, Н. В. Дворянчикова, Е. Г. Дозорцевой, Ф. С. Сафуанова, С. Н. Ениколопова, М. Г. Дебольского, Ц. А. Шамликашквили. – Москва : МГППУ, 2012. – URL: http://psyiournals.ru/kochteniya1/issue/55311.shtml .
17. Баринова, Е. С. Семейное самосознание мужчины: структурно-содержательный контекст / Е. С. Баринова, Н. Н. Васягина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 201 с. – ISBN 978-5-7186-1918-8. – Текст : непосредственный.
18. Баринова, Е. С. Субъектно-деятельностный подход к формированию психологической культуры семьи / Е. С. Баринова. – Текст : непосредственный // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 г. Т. 3 / УрГПУ. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – С. 175–180. – DOI 10.26170/Kso-2020-257.
19. Баркан, А. И. Большая книга о воспитании детей / А. И. Баркан. – Москва : АСТ, 2009. – 670 с. – Текст : непосредственный.
20. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Текст : электронный // Практическая психология образования. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm.
21. Бодалев, А. А. Педагогические условия профессиональной идентификации будущего учителя / А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин. – Текст : непосредственный // Естествознание и гуманизм : сборник научных трудов / под ред. проф., д-ра биол. наук Н. Н. Ильинских. – Орск : [б. и.], 2009. – Т. 2, вып. 5. – 317 с.
22. Бодалев, А. А. Субъективные условия реализации смысла жизни выдающимися людьми / А. А. Бодалев. – Текст : непосредственный // Субъект действия, взаимодействия, познания: психол., филос., социокультур. аспекты / Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. С. К. Бондыревой [и др.]. – Москва ; Воронеж, 2001. – С. 102–108.
23. Борисенко, Ю. В. Диагностика склонности к аутодеструктивному и суицидальному поведению у подростков : учеб. пособие / Ю. В. Бо-

рисенко, Е. В. Евсеенкова, И. С. Морозова, К. Н. Белогай, Е. С. Каган ; КемГУ. – Кемерово : [б. и.], 2018. — URL: https://z-lib.is/book/2537. – Текст : электронный.
24. Борисенко, Ю. В. Проблема отцовства в современном обществе / Ю. В. Борисенко, А.Г. Портнова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 122–130.
25. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – Москва : АСТ, 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.
26. Братчикова, Ю. В. Интегративный подход к развитию эмоционального интеллекта младших школьников / Ю. В. Братчикова, Е. И. Антонова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – С. 12–21.
27. Братчикова, Ю. В. Соотношение показателей школьной тревожности и самооценки в младшем школьном возрасте / Ю. В. Братчикова, М. О. Зиновьева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – [Б. м. : б. и.], 2017. – С. 51–54.
28. Братчикова, Ю. В. Особенности самооценки младших школьников с высоким уровнем тревожности / Ю. В. Братчикова, Е. И. Чалич. – Текст : непосредственный // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – [Б. м. : б. и.], 2017. – С. 64–67.
29. Бургасова, Н. Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии / Н. Е. Бургасова, С. Ю. Танцюра. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2014. – № 8. – С. 112–117.
30. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – Санкт-Петербург : Речь, 2021. – 74 с. – Текст : непосредственный.
31. Васягина, Н. Н. Особенности саморазрушающего поведения обучающихся / Н. Н.Васягина, Н. Б. Сычёва. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – С. 93–99.
32. Васягина, Н. Н. Особенности саморазрушающего поведения в подростковом возрасте / Н. Н. Васягина, Ю. Г. Тактуева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник науч. трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. Н. Григорян. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – Вып. 18. – С. 61–68. – EDN FXPZQC.
33. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Васягина Наталия Николаевна. – Екатеринбург, 2011. – 48 с. – Текст : непосредственный.
34. Васягина, Н. Н. Человек как субъект социокультурного пространства / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 7–14.

35. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63–64.
36. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве / Н. Н. Васягина ; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2013. – 309 с. – Текст : непосредственный.
37. Вахтель, Л. В. Соотношение понятий «тревожность» и «школьная тревожность» в отечественной и зарубежной литературе / Л. В. Вахтель, Н. Е. Климова. – Текст : непосредственный // Результаты современных научных исследований и разработок. – 2019. – С. 241–243.
38. Володина, К. А. Применение арт-терапии в деятельности практического психолога в организации / К. А. Володина. – Текст : непосредственный // Организационная психология. – 2017 – Т. 7. – № 2 – С. 86–101.
39. Гараева, С. В. Сказкотерапия как средство коррекции тревожности младших школьников / С. В. Гараева. – Текст : непосредственный // Развитие современного образования: от теории к практике. – 2017. – С. 181–183.
40. Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова. – Текст : непосредственный // Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – С. 25–26.
41. Гацуц, М. Д. Эффективные техники психологической коррекции детских страхов / М. Д. Гацуц, Ю. В Братчикова. – Текст : непосредственный // Сборник научных статей международной студенческой научно-практической конференции / отв. ред. А. И. Калашников. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – С. 100–108.
42. Гилева, Н. С. К вопросу о профилактике интернет-зависимости у подростков / Н. С. Гилева. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-profilaktike-internet-zavisimosti-u-podrostkov/viewer. – Текст : электронный.
43. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Астрель, 2014. – 304 с. – Текст : непосредственный.
44. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Чер-Ро : Сфера, 2015. – 240 с. – Текст : непосредственный.
45. Глозман, Ж. М. Детско-родительские отношения как фактор личностного и социального благополучия ребенка / Ж. М. Глозман, Л. М. Винникова. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование : теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 52.
46. Голубева, Е. В. Диагностика типов детско-родительских отношений / Е. В. Голубева, О. Н. Истратова. – Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С. 25–34.

47. Григорян, Е. Н. Исследование отношения к альтернативным формам брачно-семейных отношений у представителей разных поколений / Е. Н. Григорян, Ю. Г. Тактуева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник науч. тр. ; под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. Н. Григорян. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – Вып. 18. – С. 108–115. – EDN LUZRAO.
48. Григорян, Е. Н. К вопросу об имидже педагога / Е. Н. Григорян. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности. – 2017. – С. 43–50.
49. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). – Текст : непосредственный.
50. Гумницкая, А. В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях : 19.00.05 : дис. … канд. психол. наук / Гумницкая А. В. – Санкт-Петербург, 2006. – 194 с. – Текст : непосредственный.
51. Дети. Медиапотребление. Ежегодный доклад. – URL: https://momri.org/portfolio/ezhegodnyj-doklad-deti-mediapotreblenie-2017. – Текст : электронный.
52. Евсеенкова, Ю. В. Отцовство как психологический фактор развития личности : 19.00.01 : дис. … канд. психол. наук / Евсеенкова Юлия Валерьевна ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – 236 с. – Текст : непосредственный.
53. Еремина, Л. И. Особенности тревожности младших школьников / Л. И. Еремина. – Текст : непосредственный // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. – 2018. – С. 194–197.
54. Ершова, Ю. С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка : 19.00.07 : дис. … канд. психол. наук / Ершова Юлия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 175 с. – Текст : непосредственный.
55. Желдак, Г. Тренинг родительской эффективности / Г. Желдак. – Минск : Лерокс, 2018. – 160 с. – Текст : непосредственный.
56. Журавлев, А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А. Л. Журавлев. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 72–80.
57. Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 672 с. – Текст : непосредственный.
58. Захаров, А. И. Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : Союз, 2020. – 336 с. – (Сер. «Психология ребенка»).
59. Зинченко, Е. В. Использование арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников / Е. В. Зинченко. – Текст : непосредственный // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 2. – С. 42–46.

60. Ивин, А. А. Философия : энциклопедический словарь / А. А. Ивин (ред.). – Москва : Гардарики, 2004–2006. – 1072 с. – ISBN 5-8297-0050-6. – Текст : непосредственный.
61. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сборник науч.-метод. материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – Москва : Спутник+, 2015. – 254 с. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/
uploads/2015/04/Inkluzia_2015.pdf. – Текст : электронный.
62. Ипатов, А. В. Психологические детерминанты аутодеструктивного поведения подростков и механизмы его коррекции : 19.00.13 : автореф. дис. … д-ра психол. наук / Ипатов Андрей Владимирович. – Санкт-Петербург, 2017. – 52 с. – Текст : непосредственный.
63. Исследование gfk. Проникновение интернета в России. – URL: www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-proniknovenie-in
terneta-v-rossii. – Текст : электронный.
64. Истратова, О. Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений : практикум / автор-сост. О. Н. Истратова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 316 с.: ил. – (Психология). – Текст : непосредственный.
65. Калюжный, А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : 19.00.05 «Социальная психология» : дис. … канд. психол. наук / Калюжный Анатолий Афанасьевич. – Ярославль, 2007. – 353 с. – Текст : непосредственный.
66. Калюжный, А. А. Этика и психология делового общения : программа специального курса для студентов / А. А. Калюжный. – Алматы : Изд-во АГУ им. Абая, 1999. – 32 с. – Текст : непосредственный.
67. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2017. – 320 с. – Текст : непосредственный.
68. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
69. Карабанова, О. А. Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость / О. Карабанова, Е. И. Захарова, Г. В. Бурменская, О. В. Алмазова, А. Г. Долгих, С. В. Молчанов, Т. Ю. Садовникова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. – 2018. – № 4. – С. 24–37.
70. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
71. Карпова, Е. Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях / Е. Е. Карпова. – URL:

cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-ponyatiya-tsifrovaya-za visimost-v-zarubezhnyh-issledovaniyah. – Текст : электронный.
72. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – Москва : Когито-Центр, 2007. – 197 с. – Текст : непосредственный.
73. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с. – Текст : непосредственный.
74. Коротовских, Т. В. Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования / Т. В. Коротовских, О. А. Некрасова, А. В. Спирина. – Текст : непосредственный // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 3. – С. 156–159.
75. Кравченко, С. А. Социологический толковый русско-английский словарь / С. А. Кравченко. – Москва : МГИМО (У), 2013. – 914 с. – Текст : непосредственный.
76. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – Текст : непосредственный.
77. Кузьмина, Т. В. Шпаргалка по конфликтологии / Т. В. Кузьмина. – [Б. м.] : Окей-книга, 2010. – ISBN: 978-5-409-00056-1. – Текст : непосредственный.
78. Кузьмина, Н. В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования / Н. В. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Проблеми освіти : збірник наукових праць. – Житомир ; Київ, 2015. – Вип. 84. – С. 14–19.
79. Левченко, А. В. Представления о собственном отцовстве у мужчин и факторы, их обусловливающие : 19.00.01 : автореф. дис. … канд. психол. наук / Левченко Анна Викторовна. – Краснодар, 2009. – 28 с. – Текст : непосредственный.
80. Лозгачева, О. В. Развитие произвольности старших дошкольников средствами сказкотерапии / О. В. Лозгачева. – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 170–175.
81. Лукьянец, Г. Н. Влияние гаджетов на развитие детей / Г. Н. Лукьянец, Л. В. Макарова, Т. М. Параничева, Е. В. Тюрина, М. С. Шибалова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gadzhetov-na-razvitie-detey/viewer. – Текст : электронный.
82. Мазурчук, Е. О. Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав : дис. … канд. психол. наук / Мазурчук Екатерина Олеговна. – Екатеринбург, 2019. – 266 с. – Текст : непосредственный.
83. Мардахаев, Л. В. Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л. В. Мардахаев. – Текст : электронный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13 (342). – С. 173–178. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-vospitanie-problemy-i-osobennosti.

84. Маркина, В. М. «Я» как личностная характеристика государственного служащего / В. М. Маркина. – Москва : [б. и.], 1996. – 154 с. – Текст : непосредственный.
85. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики : пер с англ. / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1997. – 324 с. – Текст : непосредственный.
86. Медведева, И. А. Периодизация психического развития / И. А. Медведева. – [Б. м.] : ПГТУ им. Белинского, 2011. – 88 с. – Текст : непосредственный.
87. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
88. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 248 с. – Текст : непосредственный.
89. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.
90. Михайлова, Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена / Е. С. Михайлова. – Текст : непосредственный // Диагностика социального интеллекта : метод. руководство. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2006. – 56 с.
91. Мишулина, Д. Р. Теоретические аспекты коррекции тревожности в младшем школьном возрасте / Д. Р. Мишулина, Т. Г. Бобченко. – Текст : непосредственный // Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2018. – С. 314–317.
92. Музафарова, Е. А. «Спокойствие, только спокойствие!» Коррекция уровня школьной тревожности младших школьников: коррекционно-развивающая программа / Е. А. Музафарова. – Казань : Бук, 2019. – 28 с. – Текст : непосредственный.
93. Обухова, Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития : учеб. пособие / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. – Москва : Жизнь и мысль, 2019. –168 с. – Текст : непосредственный.
94. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : Ин-т психотерапии, 2003. – 319 с. – Текст : непосредственный.
95. Овчарова, Р. В. Тренинг формирования осознанного родительства : метод. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2008. – 256 с. – Текст : непосредственный.
96. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с. – Текст : непосредственный.
97. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 360 с. – Текст : непосредственный.

98. Осипова, С. И. Информатизация образования как объект педагогического анализа/ С. И. Осипова, И. А. Баранова, В. А. Игнатова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (3). – Р. 506–510.
99. Осницкий, А. К. Психофизиологические показатели школьной тревожности / А. К. Осницкий, С. Ю. Тарасова. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2011. – № 2 (16). – URL: http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html (дата обращения: 27.08.2019).
100. Осницкий, А. К. Школьная тревожность и ее показатели на начальной ступени образования / А. К. Осницкий, С. Ю. Тарасова. – Текст : непосредственный // Вестник Российского научного гуманитарного фонда. – 2014. – № 1 (74). – С. 126–133.
101. Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : метод. реком. / сост. М. А. Нугайбекова. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 141 с. – Текст : непосредственный.
102. Павловец, Г. Г. Показатели школьной тревожности как маркеры психологических проблем учащихся начальной школы / Г. Г. Павловец, Р. Ш. Чаваев. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 5-2. – С. 247–250.
103. Панасюк, А. Ю. Имидж: определение центрального понятия имиджелогии / А. Ю. Панасюк. – URL: http://www.ref.by. – Текст : электронный.
104. Панкова, Л. М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений : дис. … д-ра филос. наук / Л. М. Панкова. – Санкт-Петербург, 2003. – 385 с. – Текст : непосредственный.
105. Перелыгина, Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособие / Е. Б. Перелыгина. – Москва : Аспект-Пресс, 2002. – 223 с. – Текст : непосредственный.
106. Петрова, Е. А. Имиджелогия: современное состояние и перспективы развития / Е. А. Петрова. – Москва : РИЦ «Альфа», 2003. – 227 с. – Текст : непосредственный.
107. Плотников, В. А. Цифровизация производства: теоретическая сущность и перспективы развития в российской экономике / В. А. Плотников. – Санкт-Петербург, 2018. – URL: file:///C:/Users/Home_ %D0 %9F %D0 %9A/Downloads/tsifrovizatsiya-proizvodstva-teoreticheskaya-suschnost-i-perspektivy-razvitiya-v-rossiyskoy-ekonomike.pdf (дата обращения: 16.09.2019). – Текст : электронный.
108. Плотникова, В. Ю. Категория «образ семьи» в философии, психологии и педагогике / В. Ю. Плотникова. – Текст : непосредственный // Психология сегодня : материалы 15-й Всероссийской науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, 29 апр. 2013 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2013. – С. 47–50.

109. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с. – Текст : непосредственный.
110. Прихожан, А. М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А. М. Прихожан. – Текст : непосредственный // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 64–73.
111. Пузанкова, Е. С. Библиотерапия как эффективное средство снижения тревожности младших школьников / Е. С. Пузанкова. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие науки и образования. – 2018. – С. 270–283.
112. Рамих, В. А. Материнство как социокультурный феномен : дис. … д-ра филос. наук / Рамих Вера Алексеевна. – Ростов-на-Дону, 1997. – 236 с. – Текст : непосредственный.
113. Ранк, О. Травма рождения / О. Ранк ; пер. с англ. О. Лежниной. – Москва : Аграф, 2004 (ФГУИПП Вятка). – 398 с. : ил.; 21 см. – (Серия «Imago»). – ISBN 5-7784-0269-4 (в пер.). – Текст : непосредственный.
114. Ратанова, Т. А. Школьная тревожность как фактор когнитивных особенностей младших школьников / Т. А. Ратанова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2016. – № 1 (85). – С. 50–58.
115. Роджерс, К. Р. Взгляд на психологию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с. – Текст : непосредственный.
116. Романов, К. М. Психологическая культура человека: теория и практика / К. М. Романов. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2012. – № 1. – С. 120–121.
117. Саночкина, А. В. Типологические особенности самосознания женщин, применяющих насилие по отношению к ребенку / А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина, К. Браун. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 5–13.
118. Сборник материалов научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология и практика», 6–7 апреля 2017 года, г. Красноярск / под ред. Е. Ю. Коноваловой. – Красноярск, 2017 – 127 с. – URL: http://kimc.ms/inklyuzivnoe-obrazovanie/konferenciya/2017/inkluz_04_17.pdf
119. Селиванов, В. В. Субъектная психология С.Л. Рубинштейна и ее развитие / В. В. Селиванов. – Текст : непосредственный // Психология человека в современном мире. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – Т. 4. – С. 74–84.
120. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитриева, И. Е. Аверина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 32–39.
121. Скубенко, Н. С. Взаимосвязь агрессивного поведения и тревожности детей младшего школьного возраста / Н. С. Скубенко. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2019. – Т. 1. – № 2 (29). – С. 828–832.

122. Смирнова, Е. Д. Особенности проведения работы по коррекции тревожности детей младшего школьного возраста / Е. Д. Смирнова. – Текст : непосредственный // Концептуальные основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста. – 2015. – С. 346–350.
123. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 304 с. – Текст : непосредственный.
124. Смирнова, Е. О. Специфика современного дошкольного детства / Е. О. Смирнова. – Текст : электронный // Национальный психологический журнал. – 2019. – №2 (34). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sovremennogo-doshkolnogo-detstva/viewer.
125. Стишенок, И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / И. В. Стишенок. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 230 с. – Текст : непосредственный.
126. Стребелева, Е. А. Создание условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами / Е. А. Стребелева. – Текст : непосредственный // Администратор образования. – 2008. – № 19. – С. 63–71.
127. Терпелец, А. Е. Связь стратегий поведения в конфликте с нарушенностью партиципативной связи с матерью / А. Е. Терпелец. – 2018. – URL: http://elar.uspu.ru/handle/uspu/9758. – Текст : электронный.
128. Токарева, Ю. А. Психологические основания воспитательной деятельности отца : 19.00.07 : автореф. дис. … д-ра психол. наук / Токарева Юлия Александровна. – Екатеринбург, 2012. – 48 с. – Текст : непосредственный.
129. Толковый словарь Ожегова онлайн. – URL: https://slovarozhegova.ru/. – Текст : электронный.
130. Устинова, Н. А. Внутриличностные детерминанты самосознания матери : дис. … канд. психол. наук / Устинова Наталья Александровна. – Екатеринбург, 2009. – 199 с. – Текст : непосредственный.
131. Учебно-методические материалы для реализации образовательной деятельности в классах психолого-педагогической направленности / А. В. Антонова, М. Д. Батаева, Е. В. Беловол, Н. С. Белоусова, Т. И. Березина, Н. В. Брызжева, Ю. А. Бушкова, Ю. А .Герасименко // Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». – Москва : [б. и.], 2021. – С. 70–352.
132. Филинова, Н. В. Современный образ российской семьи в информационном пространстве / Н. В. Филинова, Н. В. Федюкина. – Текст :

непосредственный // Годичные научные чтения филиала РГСУ в г. Клину. – 2014. – № 2 (12). – С. 5–14.
133. Фомина, Л. Ю. Влияние развода родителей на личность подростка / Л. Ю. Фомина. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Психология развития. – 2014. – Т. 1. – № 1-2. – С. 63–66.
134. Фрейд, З. / Введение в психоанализ / З. Фрейд ; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. – Москва : АСТ, 2018. – 608 с. – (Философия – Neoclassic). – Текст : непосредственный.
135. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 1070 с. – Текст : непосредственный.
136. Цербе, Е. А. Соотношение уровня тревожности и характеристик самоотношения в подростковом возрасте / Е. А. Цербе. – Текст : непосредственный // Сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск : [б. и.], 2021. – С. 142–147.
137. Цыганова, М. А. Тревожность младшего школьника как предмет психолого-педагогической коррекции / М. А. Цыганова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (6). – С. 414–421.
138. Чернов, Д. Н. Субъектно-деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников / Д. Н. Чернов. – Текст : электронный // NB: Психология и психотехника. – 2012. – № 2. – URL: http://e-notabene.ru/psp/article_127.html (дата обращения: 18.10.2022).
139. Что такое поколение Z и как они видят свое образование. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/5ef1ddbc9a794733b37dcfff. – Текст : электронный.
140. Шапарь, В. Б. Двое в лодке. Тренинг семейных отношений / В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 384 с. – Текст : непосредственный.
141. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – 2007. – 352 с. – ISBN 978-5-8297-0176-5. – Текст : непосредственный.
142. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с детьми старшего школьного возраста / А. А. Шведовская. – Москва : [б. и.], 2006. – Текст : непосредственный.
143. Шепель, В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Москва : Феникс, 2005. – 480 с. – Текст : непосредственный.
144. Шефер, Ч. Практикум по игровой психотерапии / Ч. Шефер, Х. Кэдьюсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 416 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»). – Текст : непосредственный.
145. Шилов, В. С. Инклюзивное образование: российская специфика / В. С. Шилов. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и си-

стемы : материалы междунар. конф., 19–20 июня 2008 г. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 47–49.
146. Ширванова, Ф. В. Особенности проявления школьной тревожности / Ф. В. Ширванова, Д. Н. Каримова. – Текст : непосредственный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2019. – № 1-2 (29–30). – С. 74–79.
147. Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А. М. Прихожан) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – Санкт-Петербург : [б. и.], 2002. – С. 60–64. – Текст : непосредственный.
148. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с. – («Gaudeamus»). – Текст : непосредственный.
149. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – Екатеринбург : Деловая книга, 2016. – 768 с. – Текст : непосредственный.
150. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И.М. Никольская. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2016. – 352 с. – Текст : непосредственный.
151. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – 2013. – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/. – Текст : электронный.
152. Aries, P. Centuries of childhood: A social history of family life / P. Aries. – New York : Vintage Books, 2012. – 448 p. – Text : unmediated.
153. Badinter, E. Mother love. Myth and reality / E. Badinter. – New York : Macmillan, 1981. – 241 p. – Text : unmediated.
154. Barber, V. The mother person / V. Barber. – New York : Penguin, 1975. – 132 p. – Text : unmediated.
155. Berns, B. Different faces of motherhood / B. Berns ; ed. by B. Berns and D. Hay. – New York : Plenum Press, 1988. – P. 12–54. – Text : unmediated.
156. Bowlby, J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development / J. Bowlby. – New York : Basic books, 2008. – 270 p. – Text : unmediated.
157. Horney, K. The Neurotic Personality Of Our Time / K. Horney. – N. Y. : W.W.Norton & Co, 1937 (1-е изд.). – Москва : Прогресс-Универс, 1993. – (Терминологическая правка В.Данченко, 2006).
158. Mitchell, D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. – London ; New York : Publisned by Routledge, Taylor&Francis Group, 2008. – Text : unmediated.

159. Pines, D. Pregnancy and motherhood: Interaction between fantasy and reality / D. Pines. – Text : unmediated // Brit. J. Med. Psychol. – 1972. – V. 45.
160. Rean, A. A. The family in the structure of values of young people / A. A. Rean. – Text : unmediated // Russian Education and Society. – 2018. – T. 60. – № 1. – P. 43–57.
161. Salakhova, V. B. Dynamics of the value-motivation sphere under the influence of socio-psychological correction in a person prone to deviant behavior / V. B. Salakhova, T. I. Shulga, M. A. Erofeeva, I. V. Ulyanova, O. B. Malkina, E. M. Klimova, S. L. Evenko. – Text : unmediated // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – T. 8. – № 12. – P. 32–45.
162. Tkachenko, I. V. Family resources of personality development: notional invariants / I. V. Tkachenko, I. B. Kotova, L. G. Lisitskaya, S. V. Nedbaeva. – Text : unmediated // The Social Sciences (Pakistan). – 2015. – Vol. 10. – № 2. – P. 71–75.
163. Twenge, J. M. Have smartphones destroyed a generation? / J. M. Twenge // The Athlantic. – September 2017. – URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/. – Text : electronic.
164. Vasyagina, N. N. Socio-psychological aspects of image of professionally successful and unsuccessful teachers / N. N. Vasyagina, E. N. Grigoryan, E. A. Kazaeva. – Text : unmediated // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6, № S2. – P. 677–690.

ОБ АВТОРАХ

Адушкина Ксения Валериевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Баринова Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Бекмансурова Софья Андреевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Братчикова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Герасименко Юлия Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Григорян Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Лозгачева Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», e-mail: oksana.lozgacheva@yandex.ru.

Мазурчук Екатерина Олеговна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Мазурчук Нина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Тактуева Юлия Германовна, ассистент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Терпелец Алексей Евгеньевич, ассистент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Научное издание

СУБЪЕКТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Подписано в печать 20.12.2022. Формат 60x84 1/16
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 13. Уч.-изд. л. 11,8.
Тираж 500. Заказ 5380

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru