



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

:

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

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОНФЛИКТОЛОГИИ:  
ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

Екатеринбург 2022

УДК 159.9

ББК Ю9

A43

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет»

в качестве *научного* издания (Решение № 82 от 08.12.2022)

***Ответственный редактор:***

**Калашников Александр Игоревич,**

старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии,

Уральский государственный педагогический университет

A43 Актуальные вопросы современной психологии и конфликтологии: взгляд молодых исследователей : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет ; ответственный редактор А. И. Калашников. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2022. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2067-2

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов и молодых исследователей России и Узбекистана. В сборник также вошли материалы международной студенческой научно-практической конференции «Студенческая кузница». Материалы сборника могут быть полезны для студентов и магистрантов, обучающихся по психологическим направлениям, начинающим психологам системы образования и специалистам по медиации.

Статьи представлены в авторской редакции.

УДК 159.9

ББК Ю9

ISBN 978-5-7186-2067-2

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абдурахмонова З.Р. қизи, Закирова М.С.</b> Особенности формирования представлений ролевых особенностей в семьях у детей дошкольного возраста .4	
<b>Бараковских А.Д., Герасименко Ю.А.</b> Формирование психологической компетентности родителей подростков с рискованным поведением ..... 31	31
<b>Гацуц М.Д., Братчикова Ю.В.</b> Арт-терапия как средство коррекции страхов у детей дошкольного возраста..... 41	41
<b>Гильмутдинова Д.Д., Герасименко Ю.А.</b> Факторы риска употребления подростками психоактивных веществ ..... 54	54
<b>Глухих В.М., Гордеева О.И.</b> Вмешательство родителей в детские конфликты: как быть педагогу?..... 59	59
<b>Джавадова Д.П., Баринаова Е.С.</b> Проблема зависимых отношений в зарубежных и отечественных психологических исследованиях ..... 63	63
<b>Ендальцева Е.Г., Герасименко Ю.А.</b> Теоретико-педагогические аспекты профессионального самоопределения обучающихся подросткового возраста.. 71	71
<b>Муйдинов Д.Ф., Норкузиева Д.Ш.</b> Некоторые социально-психологические вопросы формирования конструктивного поведения школьников..... 77	77
<b>Пергушева А.А.</b> Формирование профессионального самоопределения обучающихся через творчество: акмеологический подход ..... 84	84
<b>Ткачук М.О., Максимова Л.А.</b> Формирование региональной идентичности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на основе мультидисциплинарного подхода ..... 90	90
<b>Тузоз Д.Ю.</b> Семейные предикторы формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков ..... 101	101
<b>Хохлова А.С., Калашников А.И.</b> Особенности стрессоустойчивости у студентов направлений «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование»..... 111	111
<b>Яковлева Н.С.</b> Специфика зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией ..... 111	111

**Абдурахмонова Зилолахон Рахматилло кизи,**

студент, направление подготовки: «Психология», Ферганский государственный университет, г. Фергана, Республика Узбекистан, эл. почта: muxabbatxonzakirova68@gmail.com

**Закирова Мухаббат Сабировна,**

преподаватель, Ферганский государственный университет, г. Фергана, Республика Узбекистан, эл. почта: muxabbatxonzakirova68@gmail.com

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В СЕМЬЯХ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье анализируются исследования в области психологии в зарубежных странах по изучению проблемы особенностей формирования представлений о семейных ролях. В ней рассматриваются и анализируются исследовательские работы зарубежных психологов, таких как Ф. И. Най и А. Д. Тофман, И. Каган. Изучены исследования российских ученых И. С. Кона, С. В. Ковалева, З. А. Янковой, Г. И. Юферевой по проблеме проявления семейных ролей и гендерных характеристик и их теоретическое обоснование проблемы. Выделена роль пола в формировании представлений о семейных ролях в дошкольном возрасте. Величина и содержание исходной половой идентификации ребенка меняется с возрастом, в каком возрасте ребенок понимает свой пол и свое восприятие изменения пола. Сексуальная типизация происходит, когда ребенок полностью осознает свой пол, понимает, что пол не меняется с течением времени, и, наконец, вырабатывает представление о постоянном (неизменном) поле. Гендерная роль объясняется тем, что поведение начинается до формирования гендерной идентификации и что половые различия у детей начинаются рано, когда родители дают детям игрушки, соответствующие их полу.

Выявлено, что имитация, идентификация и выборка являются механизмами, формирующими представления детей о семейных ролях.

В статье описывается роль семьи и ее социально-психологическое значение. Обсуждаются происхождение семейных конфликтов и роль семьи в их реализации. Распределение семейных ролей теоретически основано на том, что в процессе труда взаимоотношения мужчин и женщин в семье, распределение власти, эти отношения, институты передаются из поколения в поколение и запоминаются как национальные традиции. При этом понятие семейных ролей представляет собой систему таких представлений у личности, содержание кото-

рых формируется пониманием и знанием семейных ролей и их сущности, распределением обязанностей по половому признаку. Теоретически обоснованы особенности формирования представлений о семейных ролях и факторы, влияющие на него. Проведено исследование особенностей формирования представлений о семейных ролях у детей в узбекских семьях. Исследование проанализировано с математико-статистической и психологической точек зрения. Исследование показало, что дошкольники впервые смогли сформировать и изменить свое восприятие пола, нарисовав изображения своих «отца» и «матери». Для обучения детей особенностям формирования представлений о семейных ролях был использован метод «Беседа». Их спрашивали, какие задачи по дому должны выполнять их отец и мать и какие задачи должны выполнять по дому отцы и матери. Были заданы вопросы о том, что они будут делать в семье, когда вырастут, например, отцом или матери.

На основании исследования сделаны выводы об особенностях формирования представлений о семейных ролях у ребенка. Согласно с:

- представления о семейных ролях у ребенка формируются под влиянием норм, принятых в той семейной среде, в которой формируется ребенок, и изначально характеризуются спонтанным переходом;

- развитие восприятия ребенком семейных ролей пропорционально возрасту ребенка;

- ролевые модели родителей являются первым фактором формирования представлений о половых ролях ребенка, они сравнивают себя с отцом или матерью по половому признаку, т. е. идентифицируют себя и выполняют работу по половому признаку;

- утверждается, что механизмами формирования восприятия ребенком семейных ролей являются подражание, шаблон, идентификация.

От семейных ролей детей дошкольного возраста и их дифференциации зависит возраст, пол, за это время показано, что у ребенка формируются первые фундаментальные основы сексуальной ориентации. Сделан научный вывод, что такие представления у детей зависят от стабильности семьи, принятых норм сексуальных ролей и характера отношений в паре.

**Ключевые слова:** половая принадлежность; половая идентификация; семейные роли; подражание; ролевая дифференциация; стабильность семьи; семейные роли; семейное воспитание; родители; дошкольники; детско-родительские отношения

**Abdurahmanova Zilolahon Rakhmatillo's daughter,**

Student, Field of Education "Psychology", Fergana State University, Fergana, Uzbekistan

**Zakirova Mukhabbat Sabirovna,**

Lecturer, Fergana State University, Fergana State University, Fergana, Uzbekistan

## **CHARACTERISTICS OF FORMATION OF CONCEPTS OF FAMILY ROLE IN CHILDREN**

**Abstract.** The article analyzes research in the field of psychology in foreign countries to study the problem of the characteristics of the formation of perceptions about family roles. In this case, foreign psychologists F. I. Nay and A. D. Toffman and I. Kagan, what they have done in this regard has been studied and analyzed. Russian scientists I. S. Kon, S. V. Kovalev, Z. A. Yankova, G. I. Yufereva's research on the problem of the manifestation of family roles and gender characteristics and their theoretical basis for the problem were studied. The role of gender perceptions in the formation of perceptions of family roles in preschool age is mentioned and highlighted. According to the age, the size and content of the initial sexual identification in the child change, the child knows from which age to which gender, and these perceptions change, sexual typification occurs when a child fully understands his or her gender, realizes that gender does not change over time, and finally that the concept of a constant (unchanging) gender emerges in it. The role of gender-specific behavior is explained by the fact that behavior begins before the formation of gender identification and the reason for the early onset of sexual differences in children is that parents give their children sex-appropriate toys.

It has been revealed that imitation, identification, and sampling are mechanisms that form children's perceptions about family roles.

The article describes the role of the family and its socio-psychological significance. The origin of disagreements in the family is discussed in relation to family roles and their performance. The distribution of family roles is theoretically based on the fact that in the labor process, the relationship between man and woman in the family, the distribution of power, these relations, institutions are passed down from generation to generation and are remembered as national traditions. At the same time, the notion of family roles is a system of such notions in the individual that, the content of which is formed by the concept and knowledge of family roles and their essence, the distribution of responsibilities on the basis of gender. The characteristics of forming perceptions about family roles and the factors influencing it are theoretically based. Research has been conducted on the characteristics of the formation of perceptions about family roles in children in Uzbek families.

The research was analyzed from a mathematical-statistical and psychological point of view. In the course of the research, it was found that the perception of gender identity is formed and changed by first drawing a picture of “father” and “mother” for pre-school children. In order to study the characteristics of the formation of perceptions of family roles, children were asked questions about what their father and mother should do at home, and what kind of work they might do in the family if they would become a father (mother).

Based on the research, conclusions were made on the characteristics of the formation of perceptions about family roles in the child. Accordingly:

– perceptions of family roles in the child are influenced by the norms adopted in the family environment in which the child is formed, and they are initially characterized by a spontaneous course;

– the development of the child's perception of family roles is proportional to the age of the child;

– parental patterns are the primary factor in the formation of perceptions of the child's sexual roles, they compare themselves to the father or mother by gender, that is, identify themselves and perform the work they do by gender;

– it is found that the mechanisms of formation of the child's perception of family roles are imitation, pattern, identification.

On the gender roles of preschool children and their differentiation depends on age, sex, during which time it is shown that the formation of the first fundamental foundations of gender orientation in the child. It has been scientifically concluded that such perceptions in children depend on the stability of the family, the norms of accepted sexual roles, and the nature of the couple's relationship.

**Keywords:** gender; gender identity; family roles; imitation; role differentiation; family stability; family roles; family education; parents; preschoolers; parent-child relationship

**Абдурахмонова Зилолахон Рахматилло қизи, талаба,**

студент, психология, Фарғона давлат университети, Фарғона шаҳар,  
Ўзбекистон Республикаси

**Закирова Муҳаббат Сабировна,**

ўқитувчи, Фарғона давлат университети, Фарғона шаҳар, Ўзбекистон  
Республикаси

**МАКТАБГАЧА ЁШЛАГИ БОЛАЛАРДА ОИЛАВИЙ РОЛЛАР  
ҲАҚИДАГИ ТАСАВВУРЛАРНИНГ ШАКЛЛАНИШ ХУСУСИЯТЛАРИ**

**Аннотация.** Мақолада оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларни шаклланиш хусусиятлари муамосини ўрганиш бўйича чет эл психология соҳасида олиб борилган тадқиқотлар таҳлил қилинган. Бунда чет эл психологлари Ф. И. Най ва А. Д. Тоффман, И. Каган каби олимларнинг бу борада олиб берилган илмий тадқиқот ишлари ўрганиб чиқилган ва таҳлил этилган. Рус олимлари И. С. Кон, С. В. Ковалев, З. А. Янкова, Г. И. Юферева томонидан оилавий роллар ва жинсга тааллиқлилик хусусиятларини намоён бўлиши муаммосини бўйича олиб борилган тадқиқотлари ва улар томонидан муаммони назарий асосланиши ўрганиб чиқилган. Мактабгача ёш даврида оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларни шаклланишида жинсга тааллуқлилик тасаввурларини ўрни ёритиб берилган. Ёшга қараб боладаги дастлабки жинсий идентификациянинг хажми ва мазмуни ўзгариб бориши, боланинг қайси ёшдан қайси жинсга тааллуқлилигини билиши ва бу тасаввурларнинг ўзгариб бориши. жинсий типиклаштириш боланинг ўз жинсини тўлиқ англагандан сўнг пайдо бўлиши, жинснинг вақт давомида ўзгармаслигини англайди ва ниҳоят унда констант (ўзгармас) жинс ҳақида тушунча пайдо бўлиши ёритиб берилган. Жинсга хос ролли хулқ-атвор жинс идентификация шаклланишидан олдинроқ бошланиши ва жинсий фарқларни болаларда эрта бошланишига сабаб, ота-оналарнинг болаларига жинсига мос ўйинчоқлар бериши билан тушунтирилади.

Болаларда оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларни шаклланишида тақлид, идентификация, намуна олиш кабилар шакллантирувчи механизм эканлиги очиб берилган.

Мақолада оилавий роллар ва унинг ихтимой-психологик моҳияти ёритиб берилган. Оилада келишмовчиликларнинг келиб чиқиши оилавий роллар ва унинг бажариш билан боғлиқлиги масаласига тўхталиб ўтилган. Оилавий ролларнинг тақсимланиши меҳнат жараёнида, оилада эркак ва аёлнинг ўзаро муносабати, ҳокимликнинг тақсимланиши экндиги, бу муносабатлар, установкалар авлоддан авлодга бериб борилиши ва миллий анъаналар сифатида онгда сақланиши эканлиги назарий асосланган. Шу билан бирга оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар-шахсдаги шундай тасаввурлар тизимики, унинг мазмунини эркак ва аёлнинг қайси жинсга мансублиги асосида оилавий роллар ва уларнинг моҳияти, шу асосда вазифаларнинг тақсимланиши ҳақидаги тушунча ва билимлар ҳосил қилиши ёритилган. Оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларни шаклланиш хусусиятлари ва унга таъсир кўрсатувчи омиллар назарий асосланган. Ўзбек оилаларида таркиб топаётган болаларда оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларни шаклланиш хусусиятлари борасида тадқиқотлар олиб борилган. Олиб борилган тадқиқотлар математик-статистик ва психологик жиҳатдан таҳлил этилган. Тадқиқотларни олиб боришда дастлаб мактабгача ёшдаги болаларга «дадаси» ва «ойиси» нинг расмини чизиб беришлари орқали жинсга тааллуқлилик тасаввурларини шаклланиб бориши, ўзгариб бориши аниқланди. Болаларга оилавий роллар

ҳақидаги тасаввурларининг шаклланиш хусусиятларини ўрганиш мақсадида «Сухбат» методидан фойдаланган ҳолда уйда дадаси, ойиси қандай юмушларни бажариши, дада ва ойилар уйда қандай ишларни бажариши кераклиги, катта бўлиб дада (ойи) бўлиб қолса оилада қандай юмушларни бажаришлари бўйича саволларга жавоб олинди.

Олиб борилган тадқиқотлар асосида болада оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларнинг шаклланиш хусусиятлари бўйича хулосалар қилинган. Бунга кўра:

– болада оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар боланинг таркиб топаётган оилавий муҳитда қабул қилинган меъёрлар таъсирида юзага келиб, улар дастлаб стихияли кечиши билан характерли эканлиги;

– боланинг оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларининг ривожланиб бориши боланинг ёши ортиб бориши билан попорционал эканлиги;

– болада жинсий роллар ҳақидаги тасаввурларнинг вужудга келишида ота-она намуналари дастлабки омил бўлиши, жинсига кўра дадаси ёки ойисига ўзини қиёслайди яъни идентификация қилиши ва улар бажарадиган ишларни жинсига кўра бажариши;

– болада оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларининг шаклланиш механизмлари тақлид, намуна, идентификация эканлиги асослаб берилган.

Мактабгача ёшдаги болаларнинг жинсига оид роллар ҳақидаги ва улар дифференциацияси ёшга, жинсга боғлиқ бўлиб, бу даврда болада жинсга оид кубтланишнинг дастлабки фундаментал асослари шаклланиши кўрсатиб ўтилган. Болалардаги бундай тасаввурлар оила стабиллигига, қабул қилинган жинсий ролларга оид меёрларга эр – хотин муносабатларини характерига боғлиқ эканлиги илмий хулосалаб берилган.

**Калит сўзлар:** жинсга тааллуқлилиқ; жинсий идентификация; оилавий роллар; тақлид қилиш; роллар дифференциацияси; жинсга оид кубтланиш; «тана-схема»; оила стабиллиги, намуна олиш

Оилавий муносабатлар тизимини ташкил этувчи соҳалардан бири маиший-хўжалиқ соҳасидаги муносабатлардир. Оила барқарорлигини таъминлаш, ижодий психологик муҳитни вужудга келтириш, оиланинг маиший-хўжалиқ соҳаси таркибига кирувчи оилавий роллар бўлиб, бу оиланинг ҳар бир аъзоси оилада ўз роли, вазифасини бажаришига, бажара олишига боғлиқ.

Ёшларнинг оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларини таркиб топтириш орқали уларнинг ўз оиласи, фарзандлари, ота-оналар, жамият олдидаги бурчларини англаб етишга, оила бюджетини режалаштириш, унга амал қилиш, уй юмушларини тўғри тақсимлаш, оила, рўзғор хўжалигини бошқариш, ўзаро

муносабат одобини таркиб топтириш, поклик, хаё, андиша, садоқат, меҳр-муҳаббат каби инсоний сифатларни шакллантириш вазифаси туради. Оила стабиллиги кўп жиҳатдан оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар ва улар дифференцияси ҳақидаги тасаввурларга ҳам боғлиқдир.

Мактабгача ёш даврининг ўзига хос хусусиятларидан бири инсон зотига хос хулқ-атвор шакллари ва авлодлар тажрибаларини ўзлаштириш имкониятига эгаллиги ва ўзлаштириб боришидир.

Демак, боланинг оилада бажариши лозим бўлган ролларни бажаришга ўргатиб бориш, уларга маълум бир жинсга оид роллар ҳақида тасаввурларни таркиб топтириш лозим.

Оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар оилавий ижтимоий тасаввурларнинг бир бўлагидир. Оилавий роллар – бу эркак ва аёлнинг қайси жинсга мансублигидан келиб чиқадиган ҳуқуқ ва вазифаларидан иборат фаолиятнинг тақсимланишидир. Оилавий ролларнинг тақсимланиши меҳнат жараёнида, оилада эркак ва аёлнинг ўзаро муносабати, ҳокимликнинг тақсимланиши бўлиб, бу муносабатлар, установкалар авлоддан авлодга бериб борилади ва миллий анъаналар сифатида онгда сақланади. Демак, оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар-шахсдаги шундай тасаввурлар тизимини, унинг мазмунини эркак ва аёлнинг қайси жинсга мансублиги асосида оилавий роллар ва уларнинг моҳияти, шу асосда вазифаларнинг тақсимланиши ҳақидаги тушунча ва билимлар ҳосил қилади.

Оилавий ролларнинг тақсимланиши меҳнат жараёнида, оилада эркак ёки аёлнинг ўзаро муносабати, ҳокимликнинг тақсимланиши бўлиб, бу муносабатлар тузатишлар авлоддан авлодга бериб борилади ва миллий анъаналар сифатида онгда сақланади.

Чет эл олимлари Ф. И. Най ва А. Д. Тоффман аёл ва эркакнинг оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларини аниқлаш натижаси қуйидаги хулосаларни кўрсатиб ўтдилар.

1. Ишлайдиган аёл ишламайдиган аёлга нисбатан уй ишларида камроқ қатнашади, лекин уй ишларини бажариш борасидаги бурчини англаш юқоридир.

2. Аёл ишлайдиган оилаларда эр-хотин ўртасидаги ҳамкорлик муносабати ўрнатилган. Бунда эр-хотин уй ишларини ҳамкорликда бажаради.

Чет элда олиб борилаётган бир қанча тадқиқотлар аёл ва эркак муносабатларидаги оилавий ролларни тақсимлашдаги рўй бераётган ўзгаришларга қаратилгандир.

Ролларни бажариш назарияси тарафдорлари индентификацияни ролларни ўйнаш деб қарайдилар: бола ҳар бир ролни рол эгасига хос ҳиссиётлар, тузатишлар ва ахлоқий қадриятлар билан бирга қабул қилади. Ижтимоий қўллаб-қувватлаш ва тақлид қилиш ижтимоий ролларни шаклланишини аниқлаб беради. Ролларни ўзлаштириш ва индентификация даражаси иккита омил орқали аниқланади: биринчидан, бола ва модел ўртасидаги ўзаро ҳаракатлари тез-тез ва жадаллиги орқали; иккинчидан, бола устидан ҳукмронлик, яъни қадриятлар устидан назорат орқали.

Ижтимоий ролни ўзлаштириш мулоқот жараёнида юзага келади, шунинг учун ҳам оилада ўғил бола ва қиз бола бўлса болаларда, қарама-қарши жинс сифатлари кузатилади.

Когнитив-генетик назарияга асосан ролли дифференцияция когнитив тузилишни ўзлаштириш оқибати ҳисобланади. нинг тахмин қилишича, жинсий тузатишлар асоси биологик инстинктлар ёрдамида ҳам маданиятнинг эркин меъёрлари орқали ҳам шаклланмайди, балки боланинг ўз жинсига хос бўлиш соҳасини бошқариш орқали бевосита шаклланади. Болани жинсий роллар ҳақидаги тасаввурлари ижтимоий машғулотнинг пассив маҳсулоти эмас. Улар боланинг ўз малакасини онгида фаол акс эттириш натижасида пайдо бўлади.

Когнитив назария нуқтаи назаридан жинсий ролларни ўзлаштиришнинг биринчи босқичи, болани ё ўғил бола ёки қиз бола ролида эканлигини англашидан иборат. Когнитив ўз-ўзини англаш ёки бирламчи жинсий индентификация пайдо бўлгандан сўнг, бола ўғил бола ёки қиз бола ролига

боғлиқ хулқ-атворнинг ҳаракатлар ва формаларни ҳаққоний баҳолайди. Бунинг натижасида маълум бир жинснинг типик хулқ-атвори болага ижобий ҳиссиётларни уйғотади; ўз мавқеини аниқлаб олиш шундай содир бўлади.

Жинсий ролларнинг дастлабки ривожланиши 3 та жараёнга ажратилади: 1) бола икки хил жинс мавжудлигини билиб олади; 2) иккита категориядан бирига ўзини киритади; 3) ўз-ўзини англаш асосида хулқ-атворини бошқаради, шунингдек, хулқ-атворнинг янги формаларини танлайди.

Когнитив назарияга асосан, ёш ўтиши билан билиш жараёнини ташкиллашнинг асосий шакллари ўзгаради.

Ж. Пиаже айтишича, боланинг ижтимоий дунёси ҳақидаги тасаввурлари ўзгариб боради. Ёшга қараб боладаги дастлабки жинсий идентификациянинг хажми ва мазмуни ўзгариб боради. Уч ёшли бола қайси жинсга тааллуқлилигини билади, лекин кўпинча кишиларнинг жинсини ташқи белгилар билан боғлайди, яъни кийиниши ва соч турмаклашига қараб, бу ўз жинсини ўзгартиришга имкон беради. Дастлабки жинсий идентификация ўзгармас жинсий идентификацияга ўтиш боланинг икки-етти ёшига тўғри келади.

Биринчи бола жинсий идентификациясини ўзлаштиради, кейинроқ жинснинг вақт давомида ўзгармаслигини англайди ва ниҳоят унда констант (ўзгармас) жинс ҳақида тушунча пайдо бўлади.

Болаларда жинсий типиклаштириш боланинг ўз жинсини тўлиқ англагандан сўнг пайдо бўлади.

Лекин жинсга хос ролли хулқ-атвор жинс идентификация шаклланишидан олдинроқ бошланади. Жинсий фарқларни болаларда эрта бошланишига сабаб, ота-оналарнинг болаларига жинсига мос ўйинчоқлар бериши билан тушунтирилади, бошқа муаллифлар тахминича, болаларнинг жинсий ижтимоийлашувида жинсий идентификация бўлса бас.

Когнитив-генетик назарияда мос стереотипларни ўзлаштириш муаммолари ҳам ўрганилади. Ота-оналарнинг болалардаги ролли стереотипларга таъсир қишига қарамасдан, бу стереотиплар фақат ўргатиш натижаси бўлишига ишониш қийин. Г. П. Мартин ва Т. Ф. Холверсонларнинг тахминича, жинсга хос

ролли стереотиплар схема тарзида намоён бўлади, шунга биноан маълумотлар ташкил қилинади ва тузилади. Жинсий типиклаштириш маълумотларни гурухлаштириш оқибатида пайдо бўлади. Бу болаларга маълумотларни каттароқ ҳажмда қайта ишлашга ва уларда ўз жинсий индентификацияни шаклланишига имкон беради. Шундай қилиб, жинсий стереотипизация тиббий жараён деб қаралади, лекин бу кўплаб муаллифларнинг қарашларига тескарисидир.

Уларнинг фикрича, жинсга хос ролли стереотиплар зарарлидир, улар ҳақиқатни ҳис этишни соддалаштиради ва шахсни ривожланишини чегаралайди.

Муаллифлар шундай тахмин қиладилар, агар одам аёл ёки эркекнинг стереотипик ролларини ўрганиб олса, уларнинг хулқ-атвор ва фикрлари маълум даражада камбағаллашади. Г. П. Мартин ва Т. Ф. Холверсонлар фикрича, жинсий ролни ўзлаштириш ва жинсий типиклаштириш икки схемага боғлиқ. Биринчидан, умумий схема, у ўз ичига бола учун керакли бўлган умумий ва керакли маълумотларни олади, бу маълумотлар эркек ва аёл роллари ва хулқ-атворини категорияларга бўлиш учун хизмат қилади. Иккинчидан, ўз жинсий схемаси, у ўз ичига боланинг жинсига хос хулқ-атвор формаларини, шахс хусусиятларини олади. Жинсий типиклаштириш учун маълумотлар, боланинг ўз-ўзини ва бошқалар билан ўз муносабатларини англаши жараёнини эгаллаши орқали вужудга келади.

Л. Колберг ижтимоий ўргатишназарияси тарафдорлари қарашларини танқид остига олади, назария тарафдорлари фикрича, жамият ва ижтимоий муҳим эркек ва аёллар ўртасида жинсий фарқларни таъминлайди. Муаллиф ўғил болаларда жинсий ролларни ривожлантириш механизми ҳақидаги қуйидаги фаразни илгари суради: кичик ёшдаги ўғил бола ката ёшдаги эркек кишига хос характер хислатларини ўзлаштиради (баланд бўй, ката куч); ўзи эса ундай хислатларга эга эмас (у кичкина ёрдамга муҳтож); у ўзини эркек кишидек тутишга ҳаракат қилади (ўз жисмоний кучи ва бўйига урғу беришга уринади) шу билан бирга у ўзи учун идеал деб билга қарашлар ва қадриятлар ориентаци-ясини ўзлаштиради. Қиз болалар ката ёшдаги аёллардан кам фарқга эга, уларда

жинсий индентификацияни ўзлаштириш уни болаларга қараганда узлуксиз ва зиддиятларсиз юзага келади. Ўғил болаларнинг эркакка хос индентификациясини намойиш қилишга интилиш асосан уларнинг жинсий хулқ-атвори стереотипларига боғлиқ.

Когнитив-генетик назария, жинсий идентивликка ўзлаштириш ва жинсий роллар жараёнини боланинг когнитив соҳадаги ривожланиши билан боғлиқ равишда таърифлайдилар. Бу назарияда бола тафаккурининг ижодий харақтерига алоҳида урғу берилади. Жинсий ўз-ўзини англаш жараёнида мотив компоненти сифатида болада турғун ва тажрибага асосланган (позитив) ўз образини сақлаб қолишга эҳтиёж туғилади. Шунингдек, атроф-муҳитгамослашиш эҳтиёжи туғилади ва мавжуд бўлади. Бу назарияга асосан, маълум бир жинсга хос типик хулқ-атвор, боланинг когнитив камол топиши билан узвий боғлиқдир. Ижтимоий мустаҳкамлаш ва моделлаштириш ролини бу жараён инкор қилмайди.

Когнитив-генетик ёндашув, жинсий идентивликни шаклланиши боланинг когнитив ривожланишида ўз-ўзидан содир бўлиши, тўғридан тўғри машғулотларсиз ва тарбиялашсиз намоён бўлиши ҳақида тушунча беради.

Бу назарияга қарши тез-тез асосий далил сифатида куйидаги маълумот ишлатилади: жинсий фарқлар болаларда жинсий идентивлик шаклланишига қараганда эртароқ ёшда кузатилади.

Ижтимоий ўргатиш назариясида эса боланинг жинсий ролни эгаллашига эътибор, яъни жинсга хос типик хулқ-атворни шакллантиришга қаратилади. Психоанализ йўналишининг давомчилари, ижтимоий ўргатиш назарияси қолипидида жинсий индентификация эгаллаш ва жинсий роллар жараёнларини оилавий муносабатлар контексти асосида ўрганадилар.

Жинснинг ролли дифференцияси ривожланишининг асосий детерминант (аниқловчиси) ижтимоий ўргатиш назариясига асосан жинсга хос типик хулқ-атворни тарбиячилар ва ота-оналар томонидан мустаҳкамлаш ва хулқ-атворни ота-оналар томонидан моделлаштириш ташкил этилади.

Бу борада С.В.Ковалевнинг олиб борган ишлари диққатга сазовордир. У ўспирин йигит-қизлар билан суҳбат ўтказилганда улардан 40% ўғил болалар,

24% қизларгина уй ишларини аёл ва эркак бажарадиган ишларга бўлинишини кўрсатди [3, с. 52].

Бу борада ўзбек ёшларининг тасаввурларини аниқлаш ва қандай натижалар олинганлигига тўхталиб ўтамиз.

Москвадаги мактаблардан бирида 8-синф ўқувчилари билан савол-жавоб ўтказилганда бундай натижалар олинди: 47% ўғил болалар ва 19% қиз болалар ўз кийим-кечакларини созлашни билмаганлар, ўғил болалардан 20% ва қиз болалардан 19% егулик тайёрлаш қўлидан келмаган.

Ота-оналар билан болалар уй-хўжалик ишларида қатнашишлари керакми? деган саволга 8% москвалик ота-она боланинг асосий фаолияти ўқишга қаратилиши кераклигини, болаларни уй ишларидан озод қилиш зарурлигини, фақат 27% ота-оналаргина болалар уй ишларига кам қатнашишини такидлаганлар.

Шу билан бирга ота-оналар 1% оиладаги оддий сарф-ҳаражатларда, 9% оилалар болалар қимматбаҳо буюмларни сотиб олишда, 13% оилалар болалар ёзги дам олишларда қатнашганлар, 8% оилаларда болалар бош жараёнлар қатнашчиларини кўрсатганлар.

Автор изланишлар натижасида қуйидагича хулосага келган:

1. Ўспирин йигит-қизларни оилавий ҳаётга тайёрлашда аёл ва эркакнинг оиладаги уй-хўжалик ишларини тенг тақсимланганини тушунтира бориши зарур.

2. Оилада бирга эркак ёки аёлнинг бажариши керак бўлган бурчни англашга ўргатиш зарур.

3. Оилада ва бола тарбиясида отанинг ўрнини кўрсатиш зарур.

4. Аёллик ва эркаклик ҳисларини таркиб топтириш.

5. Ёшларни уй юмушлари: масалан, пазандалик, тикувчилик, дурадгорлик кабилар билан алоҳида машғулотлар ўтказиш мақсадга мувофиқ.

Оила аъзоларининг ўзаро муносабати, айниқса, оилада маиший-хўжалик ишларини бажаришда оиладаги фарзандлар сони билан боғлиқдир. С. А. Томилиннинг кўрсатишича, фарзанднинг туғилиши оиланинг икки зидди-

ятини қондирар экан: булардан биринчиси, оиладаги уй ишларини бажаришдаги куч. Иккинчиси эса ота-онани қарилик ёшига ёшига етганда уларни таминловчи манбаа.

А. Антонов болалар сони оз сонли, ўртача ва кўп сонли бўлган оилаларда оилавий ролларнинг тақсимланиши ҳақидаги фикрига кўра, бола сони ўртача оилалар бола сони оз оилалардан фарқ қилиб, бола сони ўртача бўлган оилаларда оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар кенгроқ экан. Чунки бундай оилалардаги мулоқот кўпроқ оила аъзоларини ўз ичига олади. Ота-она ва болалар, ака-сингиллар, ўғил ва қизлар оилада болаларни жинси, ёши, сонининг ўзгариши ва уларнинг туғилиш орасидаги интервал оилавий роллар системасидаги муносабатга бевосита таъсир кўрсатади. Оилада иккита ўғил бўлса бунда фақат «ука ёки ака» каби роллар мавжуд бўлади холос. Оз сонли болали оилаларда ота ва эркакнинг роли анча пастлигини кўрсатган.

Оиладаги эр ва хотиннинг ўзаро муносабатларида баъзан келишмовчиликлар ва жанжаллар бўлиб туришида оилавий роллар ва уларнинг тақсимланишида эр ва хотиннинг бир-бирини тушуна билмаслиги сабабли келиб чиқиши мумкин.

Олиб борилган тадқиқотларда асосий диққатни келишмовчиликларнинг келиб чиқиш сабабларига ҳам қаратилган. Шунга кўра келишмовчилик ва жанжални келиб чиқиш сабаблари спиртли ичимликларни истеъмол қилиш, иқтисодий етишмовчилик, бир-бирларини тушунмаслик, ўзаро ёрдамлашмаслик каби билан бирга уй-хўжалик ишларини тақсимлаш билан боғлиқ бўлган сабаблар ҳам кўрсатилган.

Жумладан, И.К. Василичева нинг кўрсатишича, оилада келишмовчиликларни келиб чиқишида оилада эркакнинг ёки аёлнинг лидерлиги билан боғлиқ. Ёш оилалардаги ўрта ва олий маълумотли эркаклардан 66%, бошқа социал-профессионал составдаги 88% эркак ўзини оила бошлиғи ҳисоблаган (22% ва 36% аёллар эркакни оила бошлиғи ҳисобламаган).

Келишмовчиликни психологик тарбия бўйича ўтказилган тадқиқотлар натижасида авторлар роллар борасидаги келишмовчиликлар одамларнинг шах-

сий хусусиятлари, оилавий роллар, профессионал олимлар билан боғлиқ деган хулосага келганлар.

Оилавий роллар борасидаги келишмовчиликни келиб чиқиши бўйича бир қанча тадқиқотлар олиб борилган.

З. А. Янкованинг талқинига кўра оилада эркак ягона оила бошлоғи, аёл оилада «хурмат қилувчи» оилаларда келишмовчиликлар маънавий соҳада қатъий тақсимланган вазифа ва ролларни бажаришига риоя қилмаслик натижасида келиб чиқади.

«Ҳокимият учун кураш» ёки лидерликка давогарлик мавжуд бўлган оилаларда кўпроқ эътибор уй ва маиший хўжалик ишларига берилиб кетиб, ўзаро муносабатларнинг эмоционал томонига унча баҳо берилмайди. Бундай оилаларда келишмовчиликларга эркакнинг ўз «хуқуқини» ҳимоя қилиши, аёлини «бошқаришга» интилиши, унинг хулқи, қарашларини ўзгартиришга ҳаракат қилиши, ўз навбатида аёл оилада ўзининг роли ошаётлиги, эркакнинг роли пасайганлигини тушунтиришга уринишлари сабаб бўлади. «Оила бошлиғи йўқ» бўлган оилаларда эр-хотин бир-бирини тушунишга, оилавий ҳаётларини мазмундор қилишга уринадилар. Бундай оилаларда келишмовчиликларга оила бошлиғининг мажбуриятлари борасида тасаввурларнинг мавжуд эмаслиги оилавий бурчларнинг бажарилмаслиги ва улар ҳаётига бошқаларнинг аралашуви сабаб бўлади [5, с. 20].

Ёшларнинг оилавий роллар ва улар дифференцияси ҳақидаги тасаввурларининг аниқлаш мақсадида уларда оилавий муносабатлар тизимида жинсий роллар ҳақидаги установкалар ва кутишларни эмпирик жиҳатдан ўрганиш вазифасини кўйдик. Бизнинг тахминимизча ўзбек оилаларида тарбияланадиган болаларнинг жинсга оид тасаввурлари ёшга, жинсга боғлиқ бўлиб, уларнинг хусусиятлари оиланинг стабиллигига (мустаҳкамлигига), унга қабул қилинган жинсий ролларга оид меъёрларга, эр-хотин муносабатларига боғлиқ.

Мутахассислар оилада бола шахсининг шаклланишига таъсир кўрсатадиган омилларни шартли равишда уч гуруҳга ажратадилар. Шулардан бири оиладаги

маиший-хўжалик меҳнатдир. Бу келгуси ҳаёт фаолиятида ва инсон социализациясида асосий манбаалардандир.

Бу жараён шаҳарда бирмунча сушт эътибор берилган. Социологик изланишлар шуни кўрсатадики, Москва шаҳридаги мактаблардан бирида ўтказилган тадқиқотларга кўра 40% ўқувчилар кундалик уй ишларида қатнашмаганлар.

Тадқиқотларга кўра кўпинча уй юмушларини бажаришда муаммоли ҳолатлар мавжудлиги ва оила иқтисоди режа асосида олиб борилаётганлигини кўриш мумкин. Бу ўспирин йигит ва қизларни бўлажак оилага тайёрлашга салбий таъсир кўрсатмоқда.

Ўспирин йигит ва қизларни оила қуришга яхши тайёрланганлиги уларнинг уй ишларида, ўз ҳуқуқ ва бурчларини тўғри англашларида, оила ва оиладан ташқи муаммоларни ҳал қилишда қатнашиши билан аниқланади. Афсуски кўпчилик оилаларда буларга эътибор берилмаган.

Социологик тадқиқотлар шуни кўрсатадики, шаҳар ўқувчиларининг деярли ярмидан кўпи муқим билим ва кўникма талаб этмайдиган уч уй юмушда қатнашишларини кўрсатганлар. Булар озиқ-овқатлар сотиб олиш, уй йиғиштириш ва идиш-товоқларни ювишдир.

Овқат тайёрлаш, кийим-кечакларни созлаш, маиший-хўжалик ишлари учун ишлатиладиган буюмларни созлаш, турли тўловларни тўлаб келиш баъзи оилаларда ёшлар учун сир бўлиб қолмоқда.

Баъзида шундай нуқсонни кўриш мумкинки, 9-10-синф ўқувчилари 5 минут кам, оила қурувчилар 6-7-синф ўқувчиларидан кўра уй ишларида кам қатнашишмоқда.

Москва ишчилари билан савол-жавоб ўтказилганда шулар маълум бўлдики, фақат 1% бола оилада майда харажатларда, 9% бола қиммат буюмларни харид қилишда, 13% бола ёзги дам олишларида ва 8% бошқа оилавий ҳолатларда қатнашар эканлар.

Москвада яшовчи ота-оналарнинг 8% болаларнинг асосий машғулоти ўқиш, уларни уй юмушларидан озод қилиш зарур деб ҳисоблайдилар.

Бу ерда гап фақат мажбурлашда эмас, балки қизиқишда ҳамдир. Сўровчилардан 27% аёл болаларни уй юмушларида қатнашишлари шарт, лекин улар кам уй юмушларида қатнашишларини айтиб ўтган.

Юқоридагилар асосида ўқитувчи олдида юқори синф ўқувчиларига уй меҳнатини баҳолашни таъминлайди ва махсус ўқув машғулоти уюштириш вазифаси туради.

Шулар билан бирга ўспирин йигит-қизларни бўлажак оиладаги ролларни бажаришга тайёрлаш билан бирга оилада эркак ва аёлнинг маиший соҳадаги бурчларини англаш ва тақсимлашни ориентация қила олишга эътибор берилади.

Сўралувчилардан 40% ўғил болалар ва 24% қизлар оиладаги уй ишлари «аёл» ва «эркак» бажарадиган турларга тақсимланишини кўрсатганлар.

Барча оила аъзоларининг қизиқиш лаёқати, қобилият, кўникма ва малакаларини ҳисобга олиб бурчларни тақсимлаш муҳим аҳамиятга эга.

Фақат қизларни эмас ўспирин йигитларни ҳам оила ишларини бажаришга ўргатиш зарур. Москва 8-синф ўғил болаларида 47%, қизлардан 19% и кийим-кечакларни созилашни ва 20% ўғил болалар ва 19% қизлар егулик тайёрлашни билмаганлар.

Жинсий тарбия беришнинг муҳим томонларидан бири аёллик ва эркаклик сифатларини таркиб топтиришдир.

Г. И. Юфеванинг ўтказган тадқиқотларига кўра ўсмирларда аёл ва эркак образлари қарама-қарши жинсга таалуқли киши билан муносабатда бўлиш жараёнида таркиб топар экан.

Москва шаҳридаги аёллар билан суҳбат ўтказилганда ҳар 4 аёлдан биттаси аёлнинг ишлаши шарт эмаслиги, уй юмушлари билан банд бўлиши зарурлигини кўрсатганлар.

Америкалик 266 оила сўров қилинганда улардан 86,6% мулоқот жараёнида, 45,7% бола тарбиясида, 43,7% жисмоний, 37% иқтисодий, 28,4% қариндошлар билан мулоқотда, 26,6% эр-хотинни бир-бирига тушунишида, 16,7% уй хўжалик ишларини юритишда жараёнларида муаммолар ва қийинчиликлар мавжудлигини кўрсатганлар [3, с. 35].

3. А. Янкова турли типдаги оилалардаги ўзига ҳос муаммо ва келишмовчиликлар сабабларини қуйидагича таҳлил этади.

Эркак оилада ягона оила бошлиғи бўлса, барча жараённи бошқаради ва ўз таъсирини ўтказади. Аёл «хизмат қилувчи» бўлган оилалардаги келишмовчиликлар маиший соҳада қатъий тақсимланган вазифа ва ролларни бажаришга риоя қилмаслик натижасида келиб чиқади. Авторитар оилалардагикелишмовчилик сабаблари:

- аёлга уй ишларининг ортиқча юкланиши, турмуш ўртоғини ёрдам бермаслиги;

- ўзаро бир-бирини тушуна олмасликлари, ўзаро ҳамкорликнинг паст даражада эканлиги, талабчанликни юқори қўйилиши;

- хиёнат;

- ҳис-туйғуларнинг сўниши кабилардир.

«Ҳокимият учун кураш» ёки лидерликка даъвогарлик мавжуд бўлган оилаларда кўпроқ вазифаларни бажаришга бериб кетиш, ўзаро муносабатларнинг эмоционал томонига унга эътибор бермаслик оқибатида конфликтлар рўй беради.

Бундай оилаларда ажралиш қуйидаги сабабларга кўра юз беради:

- уй юмушларини аёлга юклатилиши, турмуш ўртоғининг ёрдам бермаслиди;

- турмуш ўртғининг қутилмаган қўполлиги;

- оиладаги психологик муҳитнинг ёмонлиги;

- ҳис-туйғунинг сўниши.

Оила бошлиғИ бўлишга даъводарлик мавжуд бўлмаган оилаларда эр-хотин бир-бирини тушунишга, оилавий ҳаётларини мазмундор қилишга уринадилар.

Бундай оилаларда келишмовчиликлар қуйидаги сабабларга кўра юз беради.

- оила бошлиғининг мажбуриятлари борасида тасаввурларнинг мавжуд эмаслиги, оилавий бурчни бажармаслиги;

- оилавий мулоқотнинг муракаблиги;

- ота-оналарнинг ёки бошқа кишиларнинг оилавий аралашилари [5, с. 18].

Таниқли рус олими И. С. Коннинг ёзишича, болада ўзини маълум жинсга тааллуқлилигини бирламчи англаш 1,5 ёшларга тўғри келиб, шундай англаш унинг ўз-ўзини англаши учун муҳим замин ҳисобланади. Бу фикрни ривожлантириб шуни айтиш мумкинки, йил сайин бундай англашнинг ҳажми ва мазмуни ўзгариб бориб, ўз ичида эркаклик (маскулин) ва аёллик (фемин) хислатлар тўғрисидаги тасаввурларни ҳам қамраб олади. 2 ёшли бола ўзининг жинсини билади, лекин унинг моҳиятини тушуна олмайди. 3-4 ёшларда эса ўзини ўраб турган одамларнинг жинсини фарқлай бошлайди, бунда асосий меъзон бўлиб, уларнинг кийим-бошлари, ташқи кўриниши рол ўйнайди. 7 ёшли болаларда эса ўзининг қайси жинсга тааллуқли эканлиги аниқ-равшан бўлиб, бундай аниқлик унинг хулқ-атвори ва установакаларида намоён бўлади: ўғил болалар кўпроқ ўғил болалар билан, қизлар эса қизлар билан ўйнайдиган, ўйин чоғида ҳам ўзига хос фаолият турларини танлайдиган бўлиб қоладилар. Алоҳида қизлар ва алоҳида ўғил болалар жамоаларининг пайдо бўлиши жинсий дифференциация жараёнини янада кучайтириб, ҳар бир жинс вакилида ўзига хос тасаввурларнинг шаклланишига сабаб бўлади. Бу жараён ўта мураккаб ва муҳим бўлиб, унинг ривожланиш хусусиятлари ҳар бир ёшнинг ўз хусусиятларига боғлиқ бўлади. Масалан, 3-4 ёшдаги тасаввурдаги фарқлар асосан соматик (яъни тана хусусиятлари, уларнинг тузилиши) белгиларига асосланса, кейинчалик, бу нарса мураккаброқ психологик механизмларга таянади. Шуниси муҳимки, боланинг ўз жинсини англаши (уни айнан у ёки бу жинсга ўхшашлигини англаш) ўз-ўзига бўлган муносабатига бевосита таъсир қилади. Чунки бола, аввало ўз хусусиятларининг қанчалик ўз жинсига оид кутишлар ва талабларга мослигини аниқлайди. Қолаверса, унинг руҳан ўзини яхши хис қилиши ҳам ана шу жинсий мавқедан қанчалик қониққанлигига ва ўзидаги сифатларнинг эркаклик ва аёлликка мос келишига боғлиқ бўлади.

Биз кўплаб ўтказилган тадқиқотлар асосида шундай хулосаларга келишимиз мумкинки, болалардаги жинсий дифференциация жараёнида ота-онадан ташқари боланинг тенгқурлари ҳам маълум рол ўйнайдилар. Масалан, ўғил болалардаги ўз жинси тўғрисидаги тасаввурлари ўғил болалар гуруҳида

тезроқ ва аниқроқ шаклланади, лекин бу шароит анча оғир ва машаққатли ўзаро мулоқот шароитида кечса-да, бундай мулоқот ўғил болага кўпроқ таъсир этади. Айниқса, Ўрта Осиё шароитида ўғил болалик ёки эркаклик қиз болалик ёки аёлликдан афзалроқ рол сифатида онгга ўрнашиб келган. Умуман ёш болаларда ўзининг қайси жинсга тааллуқлиги ҳақидаги маълумот манбаи бўлиб ўзининг ва ўзгаларнинг тана тузилишлари ва хатти-ҳаракатларининг намоён бўлиши хизмат қилади. Бу ерда «тана тузилиши ёки схемаси» асосий омил бўлиб, бу ҳақдаги образлар бир неча босқичда шаклланади: физиологик босқичда асосан тана ҳаракатлари ва бошқа соф психологик ўзгаришларга баҳо бериш орқали ўз индивидуал хусусиятларини билиш содир бўлади: шахсий устқурма – бу «тана схемасининг» 2-босқичи болиб, унда ҳар бир индивиднинг баҳолари системаси билан боғлиқ бўлган тананинг психологик ҳамда эстетик образлари шаклланади; юқори босқич-социал психологик бўлиб, унда жинсга оид роллар ва функциялар, ахлоқ нуқтайи назаридан ҳар бир жинс вакилига хос норматив хулқ-атвор образларини ўз ичига олган тасаввурлар шаклланади.

Шунинг учун ўзининг жинсга тааллуқлилигини билишда «тана схемаси» ўз-ўзини ўрганишгина эмас, балки ўз-ўзини англашнинг ҳам муҳим воситаси ролини ўйнайди. Бу жараённинг тўғри келиши эса у ёки бу жинс вакилининг индивидуал йўналишлари, ҳаётий маслаклари ва дунёқарашларига таъсир кўрсатади. Жинс ҳақидаги тасаввурлар бевосита жинсий ролларни англаш ва маълум жиҳатдан ижтимоий муносабатлар тизимида ўз ўрнига эга бўлишнинг муҳим воситасидир., чунки жинсга оид роллар табиатан ижтимоий бўлиб, улар жамиятда қабул қилинган хулқ-атвор нормалари, турли ижтимоий кутишлар тизими (еспектациялар) билан боғлиқдир. Ҳар бир алоҳида олинган ижтимоий-маданий, миллий-тарихий тузумларда ўзининг турли жинсларга оид стереотишлари ва рамзий белгилари мавжуд бўлган бўлиб, улар биринчи навбатда ана шу жамиятдаги эркаклик ва аёллик хислатлари тўғрисидаги ижтимоий тасаввурларда ўз ифодасини топган.

Биз мактабгача ёшдаги боланинг оила ҳақидаги тасаввурлари, жинсга оид роллардаги тасаввурларини аниқлаш учун ХТМФМТТЭ бўлимига қарашли 33 –

мактабгача таълим муассасасида 3,4,5,6 ёшли тарбияланувчиларда фаолият маҳсулини анализ қилиш методи орқали «оиланинг кинетик расмини чизиш» методикасини ўтказдик. Бу экспериментализни ҳар бир ёшда 20 та ўғил бола, 20 та қиз болада ўтказдик.

1 – жадвал

Болаларни оталари ва уларни бажарган ишларини тасаввур қилишлари

Бажариладиган юмушлар	3 ёш		4 ёш		5 ёш		6 ёш	
	Қиз n=15	Ўғил n=15	Қиз n=15	Ўғил n=15	Қиз n=15	Ўғил n=15	Қиз n=15	Ўғил n=15
Ер чопади	6,0	6,0		13,3			6,6	
Дарахт кесади	13,0	6,6	2,0	6,6		6,6		
Қўйга қарайди		6,6						
Телевизор кўради		13,3	6,0	6,6	32,3	20,0	6,6	6,6
Ишга кетади	13,6	26,6	20,6	26,6	20,0		13,3	13,3
Ухлайди	13,3	3,0	6,6	26,6	13,3			6,6
Сомон ивитади	6,2							
Боғчага олиб боради			4,0	20,0				
Дастурхон солиди			6,0					
Май ичади			6,0		6,6	6,6	20,0	6,6
Пул олиб келади			6,6					
Ёғ, шакар олиб келади			6,6					
Бензин қуяди			6,6					
Машина минади			6,6	6,6	26,6	26,6	33,3	20,0
Узум қирқади			6,6			13,3		13,3
Мол тагини тозалайди			1,2	6,6			13,3	13,3
Уй куради						6,6		
Тош ташийди					6,6	13,3		6,6
Овқат қилади				13,3			20,0	13,3
Машина тузатади			6,6	13,3		13,3		6,6
Гул экади								13,3
Жами	52,1	72,1	92,0	139,5	105,4	106,3	113,1	119,5
Роллар сони	5	5	11	10	6	8	7	11
Ўртачаси	10,0	14,6	8,9	13,9	17,7	13,2	16,1	10,8

Ушбу жадвалда мактабгача ёшдаги болаларнинг дадалари бажарган роллари бўйича вазифалар ёзилган.

3 ёшли болаларда дадалар бажарадиган роллар ҳақидаги тасаввурлар қиз болаларда 10,0% бешта фаолиятни, ўғил болаларнинг 14,6% и ҳам бешта фаолиятни қайд этганлар. Бундан кўриниб турибдики, 3 ёшли болаларда, айниқса ўғил болаларда қиз болаларга нисбатан дадалари ҳақидаги тасаввурлари кенгроқ ёритилган.

4 ёшли болаларда ҳам ҳудди шундай қиз болаларнинг 8,9% и 11 та фаолиятни, ўғил болаларнинг 13,9% и 10 та фаолиятни ёзишган. Демак, 4 ёшли болаларда ҳам 3 ёшли болалар сингари ўғил болалар ўз жинсига оид тасаввурларни дадалари орқали кенгроқ англаб етилган.

5 ёшлиқиз болалар эса 17,7% и олти фаолиятни, ўғил болалар эса 13,2% и дадалар бажарадиган ишларни саккизтасини ёзишган. Бундан кўриниб турибдики, мактабгача болаларнинг тасаввурлари Ёши катталашган сари ортиб бораёпти.

6 ёшли болаларда ҳам қиз болалар 16,1% и етти фаолиятни ёзишган, ўғил болалар эса, ўртача ҳисобда 10,8% 11 та дадалари бажарадиган ролларни ёзишган. Демак, қиз болалар ҳам, ўғил болалар ҳам ўз жинси ҳақидаги тасаввурларни ўз оналари, дадалари орқали англаб етадилар.

Шу ерда у нарса ҳайрон қолдирадигани, дадаларнинг «овқат қилади» вазифасини 3 ёшли болаларда қиз болалар 6,6% ни, ўғил болалар 20% ни, 4 ёшли болаларда ўғил болалар 13,3% ни ташкил қилган. 6 ёшли болаларда қиз болалар 6,6% ни берган «Уй супуради» функциясини 4 ёшли ўғил болалар 13,3% ни белгилашган. 6 ёшли қиз болаларда бу функция 20%, ўғил болаларда 13,3% ни ташкил қилган. Демак, оилада роллар алмашинуви натижасида эркак ва аёл бажарган вазифаларида фарқлар вужудга келган ва бу болалар тасаввурида ўз аксини топган.

Ота – она функциялари кўриб чиқилганда, унда она ва дадалар бажарган ишлардан кўра ҳамма учун умумий бўлган вазифаларни бажарилиши бола тасаввурида кўпроқ намоён бўлган.

Болалар тасавурида дадалар ва оналар бажарган ишлар дифференциyasi  
бўйича натижалар

Ёши	3 ёш		4 ёш		5 ёш		6 ёш	
Жинси	Қиз	Ўғил	Қиз	Ўғил	Қиз	Ўғил	Қиз	Ўғил
Бажариладиган ишлар бола сони	н=15	н=15	н=15	н=15	н=15	н=15	н=15	н=15
Она бажарган ишлар	50,3	25,6	90,3	90,3	60	60	93,3	86,6
Дада бажарган ишлар	24	8,6	41	36,6	40	85,6	66,6	83
Ҳамма бажарадиган ишлар	25,6	62	42	26,6	93,3	27,6	26,6	26,6
Жами	99,6	93,2	173,3	153,3	94,8	173,2	186,5	193,2
Бола сони	15	15	15	15	15	15	15	15
Ўртачаси	6,6	6,6	11,5	10,2	6,3	11,5	12,4	1,8

Ўтказилган экспериментимизда мактабгача ёшдаги болаларнинг ҳар бир ёши оналари бажарган ва дадалари бажарган вазифаларни умумий ишлар, яъни ҳамма бажарадиган ролларга қўшган ҳолда ёзишган.

Она бажарган ишлар 3 ёшли қиз болаларда 50,3%, ўғил болаларда 25,6%, 4 ёшда қиз ва ўғил болаларда ҳам 90,3%, 5 ёшда ҳам қиз ва ўғил болаларда ҳам 60% ни ташкил этган, 6 ёшли қиз болаларда эса 93,3%, ўғил болаларда эса 86,6% ни ташкил этган.

Дадалар бажарган ишлар 3 ёшли қиз болаларда 20%, ўғил болаларда 6,6%, 4 ёшли қиз болаларда 40%, ўғил болаларда 33,3%, 5 ёшли қиз болаларда 93,3%, ўғил болаларда 86,6%, 6 ёшли қиз болаларда 66,6%, ўғил болаларда 80% ни ташкил этади.

Ҳамма бажарадиган ишлар 3 ёшли қиз болаларда 26,6%, ўғил болаларда 60%, 4 ёшли қиз болаларда 40%, ўғил болаларда 26,6%, 5 ёшли қиз болаларда 93,3%, ўғил болаларда 26,6%, 6 ёшли болаларда 26,6% ни ташкил қилган.

Демак, болаларнинг ёши катталашган сари уларнинг жинсий тасавурлари оналари ва дадалари бажарган ролларга қараб фарқланиб боради.

Болаларда дадалари ва оналарини расмини ва улар нима иш қилаётганликларини чизиб бериш сўралганда, мактабгача ёшдаги ҳар бир даврида ёшлари ортиб борган сари болаларнинг чизган расмларида роллар бўйича ҳатти – ҳаракатлар аниқлашиб борган.

3 ёшли болаларда дадасини расмини чиза олганлар 36% ни, чиза олмаганлар 64% ни ташкил этган. Оналарини расмини эса чиза олганлар 53,3%, 46,6% ни чиза олмаганлар ташкил этган. Бу ёшдаги болалар дадалари, оналарини расмини чизишга қийналишган. Фақат улар чизишга маълум белгилар асосида оналарининг расмини чизишган.

4 ёшга келиб эса бу фоиз анча юқорилашган. Дадасини расмини чиза олганлар 66,6%, 33,4% и эса чиза олмаган. Аясини расмини эса чиза олганлар 76,6%, чиза олмаганлар 23,3% ни ташкил этган. Бу ёшда болани дадасини расмига қараганда аясини расмини яққолроқ чизишган. Бунда кўриниб турибдики, бола дадасига қараганда аяси ҳақида кўпроқ тасаввурга эга. Чунки бугунги кунда боғча ёшидаги болаларкўпроқ оналари билан бўлишади. 5 ёшли болаларнинг 96,6% и дадасини расмини оилавий ролларни бажараётган жараёнини тўлиқ чизишган 3,4% и чиза олмаган, аяларини расмини эса 93,3% и чиза олган, 6,6% и эсачиза олмаган. 6 ёшга келиб эса оилавий тасаввурлар кенгайиб, улар ўз аялари, дадалари ҳақида аниқ тасаввурга эга бўлишган. Дадаларини расмини 96,6% чизган, 3,4% чиза олмаган, аясини расмини эса 100% боғча ёшида болалар аниқ бажарадиган вазифалар жараёни билан тўлиқ чизишган. Буни қуйидаги жадвалда яққолроқ кўришимиз мумкин.

3 – жадвал

Болани жинсий роллар ҳақидаги тасаввурларини қўламини кенгайиб бориши

Ёши	Дадаси				Аяси			
	Чиза олди		Чиза олмади		Чиза олди		Чиза олмади	
	н	%	н	%	н	%	н	%
3 ёш	11	36	19	64	16	53,3	14	46,6
4 ёш	20	6,6	10	33,4	23	76,6	7	23,3
5 ёш	29	96,6	1	3,4	28	93,3	2	6,6
6 ёш	29	96,6	1	3,4	30	100		

Демак, болаларни ёши катталашиб борган сари, уларнинг жинсий роллар ҳақидаги тасаввурларининг кўламини ҳам кенгайиб борган. Мактабгача ёшдаги болаларнинг оилавий ролларни бажариш жарёнини расмини чизиш 5 баллик системада баҳоланди. Чизган расмини балига қараб, боланинг оилавий тасаввурининг аниқлиги намоён бўлган.

Умумий ҳисобда олинганда 3 ёшда болаларнинг 26,6% и, 4 ёшда 76,6%, 5 ёшда 100%, 6 ёшда 90% оилавий роллар бўйича дадасини расмини чизган.

Тадқиқотимизнинг иккинчи босқичида болалар билан суҳбат олиб бордик.

Болалар «Уйда ойинг (даданг) нима ишларни қилади?» деган саволларга уй супуриш, тозалаш, кир ювиш, дазмол қилиш, ҳамир қориш, идиш-товоқ ювишни соф аёллар бажарадиган; дарахтларни буташ, ер чопиш, ишлаб пул топиш, тузатиш (таъмирлаш) ишларини соф эркаклар бажарадиган тоифаларга бўлишса, молга қараш, овқат пишириш, ерга экилган ўтдан тозалаш, йиғиштириш ишларини айримлари эркаклар бажарадиган ишлар қаторига қўшишади. Шуниси қизиқки, болалар эркаклар, (дадалар бажарадиган ишлар қаторига уларни ишга бориб келишлари (ижтимоий меҳнатда қатнашишлари)ни киритган бўлсалар-да, лекин айёллар (ойилар) нинг ижтимоий меҳнатдаги фаолиятлари ҳисобга олинмаган.

Болалар жавобларини таҳлил этганимизда қизиқарли фактларнинг гувоҳи бўлдик. Ўғил болаларнинг деярли барчаси (75%), «Сен оyi бўлганинда нима ишларни қилардинг?» деган саволга «Мен оyi бўлмайман. Дадалар оyi бўлмайди? Дадаларнинг оyi бўлиши гуноҳ» каби жавобларини беришган. Бундан шундай хулосага келиш мумкин. Бизнинг миллий хусусиятимизга хос бўлган кишилар онгида сақланган, тасаввурлар аёлларни заифа деб қараш, эркакларни жасорат, мардлик жисмонан кучли, посбон сифатида қабул қилинган образлар авлоддан-авлодга установкалар тарзда бериб борилади. Қизлар эса эркаклардан кутаётган хулқ-атвор шаклларини «Мен дада бўлганимда...» деб ифодалаганлар. Демак, қизларда эркакларнинг хулқ-атворини эгаллашга интилиш мавжуд бўлиб, бу эркаклардан кутилаётган хулқ-

атворларга жавоб берилмаганда ана шу жинснинг жинсий ролларини эгаллаш жараёни вужудга келиши мумкин.

Демак, бола тарбияланаётган оила муҳити натижасида унда турғун установакалар пайдо бўлади.

«Дадалар нима ишларни қилиши керак?», «Аялар нима ишларни қилиши керак?», «Сен дада бўлсанг нима ишларни қиласан?», «Сен ая бўлсанг нима ишларни қиласан? « саволлар билан мурожаат қилдик ва болаларнинг жавобларини қайд этиб бордик.

Дадалар нима ишларни бажариши керак? деган саволга қиз ва ўғил болалар бир хил жавоб беришган. Аялар уйда нима ишларни бажариши керак? деган саволга қизлар 4 ёшда аниқ тасаввурга эга бўлишади, ўғил болалар 4 ёшдан 6 ёшгача тасаввурлари аста секинлик билан ўсиб боради. Булар ўртасидаги фарқ бунинг далилидир. Дада бўлиб қолсанг нима ишларни бажарар эдинг? деган саволга қиз болалар 4 ёшида, ўғил болалар 6 ёшида энг кўпроқ юмушларни кўрсатишган. Ая бўлиб қолсанг нима ишларни бажарар эдинг? деган саволга қиз болалар 5 ёшида, ўғил болалар 5 – 6 ёшида кўпроқ ролларни кўрсатиб ўтишган. Жинс ҳақидаги тасаввурлар қиз болаларда ўғил болаларга нисбатан илгарироқ бошланади. Бу асосан 4 ёшга тўғри келади. Ўғил болаларда жинс ҳақидаги тасаввурлар 4 ёшда пайдо бўлиб, 5 – 6 ёшда тўла шаклланади.

Шуни таъкидлаш лозимки, болаларнинг дада ва ойиларинг нима иш қилишади деган тасаввурлари билан дада ва ойилар нима иш қилиш керак деган тасаввурлари бир-бирига мос келган. Болаларнинг жавобларидан шу кўриндики, уйда дада ва ойилари қиладиган ишлари билан «Ойи ва дадалар нима қилиши керак?» деган жавоблар мос келган. Бундан шундай хулосага келдикки, болада жинсий роллар ҳақидаги тасаввурларнинг вужудга келишида ота-она намуналари дастлабки омил бўлади.

Айрим болалар «Дада (ойи)лар нима қилиши керак?» деган саволга дадам уйда сабзини арчиб, кертиб беради, дарахтларни бутайди, телевизор кўради. Дадалар ишга бориши керак. Мен дада бўлганда ишга бораман, машиа оламан каби жавобларни берганлар.

Демак боланинг оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлари ота-онанинг шахсий намуналари, яъни оилада бажарган вазифалари асосида шаклланиб боради. Болага сен дада ёки ойи бўлиб қолганида нима ишларни қилардинг деган саволга боланинг берган жавоблари уйда ота-онасининг бажарган ишлари ҳақидаги фикрларига мос келган. Бундан шундай хулосага келиш мумкинки, бола ёшлигилан жинсига кўра дадаси ёки ойисига ўзини қиёслайди яъни идентификация қилади ва улар бажарадиган ишларни жинсига кўра бажаради, ўғил ёки қиз болаларнинг бажарадиган роллари ҳақида тасаввурлар ҳосил бўлади.

Олинган натижалар асосида қўйидаги хулосага қилнди:

1. Болада оилавий роллар ҳақидаги тасаввурлар боланинг таркиб топаётган оилавий муҳитда қабул қилинган меъёрлар таъсирида юзага келиб, улар дастлаб стихияли кечиши билан характерли бўлади.

2. Боланинг ёши ортиб бориши билан оилавий ролла ҳақидаги тасаввурлари ривожланиб боради.

3. Болада жинсий роллар ҳақидаги тасаввурларнинг вужудга келишида ота-она намуналари дастлабки омил бўлади. Жинсига кўра дадаси ёки ойисига ўзини қиёслайди яъни идентификация қилади ва улар бажарадиган ишларни жинсига кўра бажаради. Болада оилавий роллар ҳақидаги тасаввурларининг шаклланиш механизмлари тақлид, намуна, идентификациядир.

### **Фойдаланилган адабиётлар**

1. Abdukadirova L. Y., Mirzajonova E. T. The importance of reading competencies in the context of the «industry 4.0» industrial revolution // *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal*. – 2021. – Т. 11, №. 1. – С. 205-210.

2. Закирова М. С. Роль узбекских и русских народных сказок в формировании личностных качеств ребенка // *Проблемы психологического благополучия*. – 2021. – С. 325.

3. Ковалёв С. В. Психология современной семьи. – М., 1988.

4. Yuldasheva M. B. Socio-psychological aspects of the manifestation of child loneliness // International online scientific-practical conference “Topical issues of preschool and primary education: problems, solutions and prospects for development”. June 11, 2020. – Ferghana, 2020. – P. 333-336.

5. Янкова З. А. Психологическая помощь семье. – М., 1989.

УДК 37.018.11:159.99

**Бараковских Андрей Дмитриевич,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ С РИСКОВАННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**Аннотация.** В статье представлены особенности личности у детей подросткового возраста с рискованным поведением. Показана роль семьи в профилактике рискованного поведения подростков и возможные пути развития психологической компетентности родителей.

**Ключевые слова:** агрессия; агрессивное поведение; подростки; родители; семейное воспитание; детско-родительские отношения; рискованное поведение; психологическая компетентность родителей

**Barakovskikh Andrey Dmitrievich,**

Master's Degree Student, Field of Education "Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Gerasimenko Yuliya Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF ADOLESCENTS WITH RISKY BEHAVIOR**

**Abstract.** The article presents personality traits in adolescent children with risky behavior. The role of the family in the prevention of risky behavior of adolescents and possible ways of developing the psychological competence of parents are shown.

**Keywords:** aggression; aggressive behavior; teenagers; parents; family education; child-parent relationship; risky behavior; psychological competence of parents

Преобразования в российском обществе породили ряд социально-экономических и социально-психологических трансформаций, которые актуализируют деструктивные побуждения и повышают агрессивность общественного и индивидуального бытия человека, и, как следствие, – рост количества детей подросткового возраста с рискованным поведением.

Основные теоретические, методологические, научные направления проблемы воспитания ребенка в семье отражены в трудах многих классиков педагогики и психологии, в частности Л. Выготского, Я. Коменского, Г. Костюка, П. Лесгафта, Д. Локка, А. Макаренко, И. Песталоцци, Н. Пирогова, В. Сухомлинского, К. Ушинского, С. Шацкого и других. В связи с этим интерес представляет исследование особенностей рискованного поведения в подростковом возрасте как следствия деформации детско-родительских отношений, общего неблагополучия семьи, типов семейного воспитания [1, с. 139].

Исследования, проведенные отечественными и зарубежными учеными, свидетельствуют о том, что основной причиной девиантного поведения является неблагоприятное психосоциальное развитие. При этом показателем и условием успешности процесса социализации является адаптация (процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности), а первым признаком нарушения социализации – дезадаптация. При определенных, неблагоприятных стечениях обстоятельств, таких как отчуждение в семье и/или школьном коллективе, систематическая неуспеваемость, психологический дискомфорт и проч., ведущих к психологической дестабилизации, дезориентации, дезадаптации личности в окружающей ее социальной среде, создаются благоприятные условия для закрепления девиантных форм поведения. Поэтому замеченные вовремя откло-

нения в поведении обучающегося, а также правильно организованная психолого-педагогическая, социальная и медицинская помощь играют решающую роль в предотвращении нарушений, которые приводят к девиациям [7; 8; 9, с. 139].

На основе изучения возрастных периодизаций личности (Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, И. С. Кона, С. Л. Рубинштейна и др.) установлено, что подростковый возраст – возраст между детством и взрослостью (от 11-12 до 16-18 лет). Качественные изменения, которые происходят в интеллектуальной и эмоциональной сферах личности подростка, порождают новый уровень самосознания, потребности в самоутверждении, равноправном и доверительном общении с ровесниками и взрослыми. Ведущая деятельность в подростковом возрасте – это интимно-личностное общение со сверстниками (Д. Эльконин).

В наше время это противоречие, вызвано опережением полового созревания и носит особенно острый характер. Для подросткового возраста характерны:

- возникновение переживаний, эмоциональная напряженность, чувство взрослости;
- интенсивное развитие самосознания;
- формирование «я»-концепции, рост социальной активности.

Упорная работа над собой по самосовершенствованию и познанию собственного «Я» помогает преодолеть кризис адаптации и означает окончательный переход к взрослой жизни. Именно в период познания собственного «Я» подростки определяют свои жизненные цели и приоритеты, сферу своей профессиональной деятельности, с этого начинается подготовка к успешному социальному росту и воспитания как самостоятельной, гармоничной личности. Именно в отрочестве меняется внутренняя позиция в отношении школы и учения. Возникают новые мотивы учения: желание быть образованным, стремление обосноваться в будущей жизни, дальнейшее обучение, стремление к самоутверждению и самосовершенствованию, необходимость выполнять требования родителей.

Таким образом, трудности и противоречия подросткового возраста являются типичными, их трудно обойти, избежать. Благодаря умелому воспита-

тельному воздействию они сглаживаются, ослабляются, из-за неумелого обостряются, приводят к конфликтам.

Особенности ребенка с рискованным поведением проявляются с первых лет жизни, но в большинстве случаев до достижения старшего дошкольного или младшего школьного возраста их связывают с особенностями темперамента или ненадлежащим воспитанием ребенка. Однако во время школьного обучения расстройства развития этой категории детей невозможно игнорировать [4, с. 253].

Такие дети много разговаривают, прерывают разговор других, неуместно вмешиваются в диалог окружающих, проявляют нетерпение, когда надо чего-то ждать (например, своей очереди в игре), действуют, не задумываясь о последствиях и несмотря на правила.

В психолого-педагогических исследованиях выявлено:

- значительное количество ошибок при вычислении вследствие невнимательности к математическим знакам;
- трудности решения задач;
- несоблюдение последовательности выполнения заданий.

Подростки с рискованным поведением могут иметь сопутствующие расстройства:

- дисграфию – нарушение навыков письма, что проявляется в специфических и стойких ошибках;
- дислексию – нарушение навыков чтения;
- дискалькулию – нарушение навыков счета.

Общие характеристики подростка с рискованным поведением:

- нарушение эмоциональной сферы и, как следствие, неконтролируемые эмоциональные реакции (раздражение, угнетение, проявления агрессии, вспыльчивость);
- трудности со сменой деятельности, проблемы с дисциплиной;
- невозможность работать ради достижения отдаленной цели, занижение самооценки;
- оппозиционное поведение.

Подростки с рискованным поведением имеют социальные проблемы, которые проявляются в трудностях построения отношений и общения с окружающими. Однако эти дети искренни и непосредственны и при квалифицированном сопровождении часто преуспевают в обучении и взаимодействии со сверстниками. По статистике, около 40% подростки с рискованным поведением испытывают трудности во время обучения [2, с. 174]. А именно:

- получение академических навыков;
- проблемы с успеваемостью, которые могут быть как сопутствующими, так и самостоятельными.

Даже если подросток с рискованным поведением не имеет выраженных академических трудностей, у нее наблюдаются проблемы с выполнением классных и домашних заданий, чаще всего связанные с несоблюдением временных рамок. Это является следствием высоким уровнем импульсивности (подростку сложно сосредоточиться на выполнении задания).

Вследствие повышенного реагирования на посторонние раздражители и неспособности выполнять неинтересную работу подросток с рискованным поведением требует больше времени на выполнение задания, чем его сверстники. Стоит учитывать, что трудности в обучении могут наблюдаться не только у подростков с рискованным поведением, но и учеников, которые имеют другие нарушения.

Проблемы поведения ребенка чаще всего проявляются именно в школе. В основном это трудности в обучении и поведении, которые выявляют учителя начальной школы. Ни один из специалистов не сможет эффективно диагностировать и скорректировать проблемное поведение подростка с рискованным поведением без участия его родителей. К психолого-педагогическому изучению следует привлечь психолога и социального педагога, сформировать мультидисциплинарную группу специалистов (в которую входят не только специалисты, предоставляющие помощь ребенку, но и родители).

Если психолого-педагогическое изучение и выводы школьного психолога указывают на высокую вероятность наличия у ребенка рискованного поведе-

ния, с целью установления окончательного диагноза его следует направить на обследование к детскому психиатру. Диагноз следует определять тщательно, поскольку часто симптоматика является вариативной, а клиническая картина нехарактерной (в зависимости от ситуации и общего состояния ребенка) [5, с. 326].

Вследствие трудностей сосредоточения внимания и неумения противостоять импульсам подростки с рискованным поведением нуждаются в четко структурированной среде классного коллектива. К эффективной работе в классе относятся: последовательные действия учителя, наличие четких правил поведения, предсказуемость организации среды и стиля преподавания, построение позитивных отношений с подростком.

Поведенческая терапия заключается в формировании навыков:

- сосредоточенности на выполнении задания; сотрудничества и адекватному взаимодействию с другими (вежливое общение, избегание ссор и драк со сверстниками, уважение к взрослым);

- выполнение указаний учителя, правил класса, правил игры на площадке;

- надлежащей готовности к уроку (выполненные домашние задания, наличие необходимых учебных принадлежностей, своевременный приход в класс);

- соблюдение определенного места во время занятий (не оставлять место за партой без разрешения);

- контроля вербальных импульсов (ждать своей очереди, не прерывая других; не выкрикивать с места, поднимать руку перед тем, как высказываться).

Стратегии коррекции поведения согласуются с действиями родителей подростка.

Методами коррекции поведения подростков с рискованным поведением являются:

1. План достижения желаемого поведения. Обучающийся определяет конкретную цель, над которой будет работать день или неделю. Он планирует конкретные шаги, необходимые для достижения цели, обсуждает план с учителем. В конце дня или недели подводятся итоги.

2. Ежедневная отчетность о школьном поведении с помощью поведенческих карт. Поведенческие карты – это четко определенные одна или более поведенческих проблем, которые подлежат коррекции.

3. Поведенческий контракт. Это двух- или трехстороннее соглашение, в котором обозначена роль каждого субъекта договора в достижении конечной цели, то есть позитивного поведения [3, с. 207].

4. Использование системы жетонов. Это эффективная система подкрепления желаемого поведения. Ребенок получает жетоны за проявления желаемого поведения. Определенное количество жетонов обменивается на вознаграждение (сладости, игрушку или возможность провести время с удовольствием, например, поиграть в футбол). В качестве жетонов могут использоваться маленькие игрушки, карточки, наклейки, календарики, камни и др. Эта система может применяться для целого класса.

Одной из эффективных форм работы с родителями может стать тренинг («Мозаика стилей родительского воспитания», «Эффективное общение», «Тропинкой родительской мудрости»), который направлен на решение следующих взаимосвязанных задач: содействие усвоению родителями основ психофизиологических знаний и особенностей развития подростков, специфики взаимодействия с ними; углубление знаний родителями самих себя, своих психологических особенностей; осознание своих действий и мотивов, развитие позитивных качеств личности и формирование навыков адекватного поведения в проблемных социальных ситуациях.

Отдельные виды работ могут предусматривать углубленное познание поступков, эмоциональных переживаний, мыслей подростка; анализ особенностей воспитательных воздействий родителей на подростков; нахождение оптимальных способов общения с подростком, поиск и использование адекватных методов воспитания и развития подростка. Для оперативного воспитательного реагирования родителям необходимы определенные знания об особенностях развития личности их ребенка.

С этой целью проводятся практикумы («Особенности общения родителей и детей», «Три пути в воспитании»), тематические дискуссии («Родительские тревоги», «Родители и дети – пути взаимодействия»), деловые игры («Ребенок вернулся из школы», «Как обращаться к подростку», «Письмо в будущее»), короткие пресс-конференции («Десять заповедей о правах ребенка»), проблемные круглые столы («Модель современной семьи») и др. Заинтересованность родителей способствует улучшению микроклимата в классе, в семье. По результатам психодиагностической консультации классными руководителями должны проводиться беседы с родителями, во время которых на фоне общих возрастных особенностей подросткового возраста рассматриваются индивидуальные, потенциальные возможности обучающихся.

Проведение традиционных праздников, конкурсов, фестивалей при активном участии родителей сближает всех участников образовательных отношений. Для реализации педагогической модели взаимодействия семьи и школы могут использоваться устные журналы («Подростковый возраст: проблемы и их преодоление», «Трудные дети или трудные родители?», «Семья – главный фактор воспитания»), тематические мероприятия «В кругу семьи», «Традиции моей семьи», индивидуальные консультации, встречи с врачами, психологами, юристами, «Семейный мост» (встречи с родителями и обсуждение проблем воспитания), «День добрых дел» (совместная трудовая деятельность педагогов, родителей и детей), «Дискуссионный клуб» (обсуждение проблемных вопросов воспитания), «Аукцион идей семейного воспитания», «Семейные дни в классе» и т. д.

Вывод. Поведение подростка связанное с риском – это система действий и поступков, которые противоречат общепринятым социальным нормам права, культуры, морали, и являются одним из проявлений социальной дезадаптации. Рассмотренные формы и методы работы способствуют повышению педагогической культуры родителей, формированию умений и навыков конструктивного взаимодействия с детьми в семье. Стиль родительского воспитания является основным фактором влияния на формирование личности подростков. Авторитарный, демократический, либеральный стили и методы семейного воспитания

оказывают различное влияние на подростков. Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов этой многогранной проблемы. В частности, дальнейшее исследование требует определения педагогических условий и приоритетных направлений семейного воспитания.

### Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

2. Сладков Р. В. Теоретические основы права несовершеннолетних осужденных на личную безопасность и его обеспечение при исполнении наказания в виде лишения свободы на примере ФКУ Брянская воспитательная колония // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 122-131.

3. Кашапов М. М. Психология творческого мышления: учебное пособие. – Москва, 2017.

4. Кон И. С. Родители и дети // Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – С. 16-19.

5. Черная Е. В. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Вклад психологии и педагогики в социокультурное развитие общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 154-158.

6. Юлдашева Д. Р. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Актуальные проблемы социогуманитарного знания: межвузовский сборник научных трудов / отв. редактор Б. Г. Акчурин. – Уфа, 2018. – С. 267-275.

7. Методические рекомендации для образовательных организаций по определению индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением / Л. Ю. Вакорина, Н. Н. Васягина, Ю. А. Герасименко, И. В. Пестова. – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. – 41 с.

8. Gerasimenko J. A., Lozgachva O. V., Grigoryan E. N. Prevention Of Risky Destructive Behaviour Of Teenagers // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2019. – Vol. LXIV.

9. Gerasimenko Yu. A., Bratchikova Yu. V., Lozgacheva O. V. Distance learning as a means of forming the life competencies of children with special educational needs // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020). – 2020. – P. 836-840.

УДК 615.851:159.942:159.922.376.3

**Гацуц Мария Дмитриевна,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gacustaria@mail.ru

**Братчикова Юлия Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: bratuv@yandex.ru

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме коррекции страхов с помощью арт-терапевтических методов у детей старшего дошкольного возраста. Автор выявляет сущность детских страхов, причины их возникновения и наиболее эффективные способы коррекции. Представлен опыт использования методов арт-терапии таких как игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, куклотерапия в коррекции детских страхов.

**Ключевые слова:** детские страхи; эмоциональные состояния; дошкольники; возрастные страхи; коррекция страхов; психокоррекционная работа; методы психологической коррекции; арт-терапия; арт-терапевтический подход

**Gatsuts Maria Dmitrievna,**

Student, Field of Education “Psychological and Pedagogical Education. Family Psychology and Family Counseling”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Bratchikova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## ART THERAPY AS A MEANS OF FEAR CORRECTION IN PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article is devoted to the problem of correction of fears with the help of art-therapeutic methods in children of senior preschool age. The author reveals the essence of children's fears, their causes and the most effective ways of correction. The experience of using art therapy methods such as game therapy, isotherapy, fairy tale therapy, puppet therapy in the correction of children's fears is presented.

**Keywords:** childhood fears; emotional states; preschoolers; age fears; correction of fears; psycho-correctional work; methods of psychological correction; art therapy; art therapy approach

Современная действительность построена таким образом, что человек вынужден ежедневно сталкиваться с различными проявлениями жестокости и насилия. Зачастую подобные модели поведения пропагандирует массовая культура и СМИ. Человек, находящийся в такой среде, без сомнения подвергается ее влиянию, в результате чего в психике человека происходят различные, иногда необратимые изменения, в том числе появление и закрепление страхов. Принято считать, что дети наиболее подвержены страхам, нежели взрослые, так как когнитивный аппарат для переработки раздражителей у них еще не сформировался.

В работах отечественных психологов и психотерапевтов особое внимание уделяется проблеме детских страхов, в связи с тем, что психика ребенка отличается обостренной восприимчивостью, ранимостью, а также из года в год отмечается стабильный рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью. Проблема эмоциональной нестабильности и появления страхов у детей старшего дошкольного возраста получила ещё более широкую огласку, в связи с тем, что им предстоит переход на следующий уровень получения образования. Адаптация, являющаяся неотъемлемой частью данного процесса, и несущая в себе огромное количество стрессогенных факторов, может значительно осложниться при наличии разнообразных страхов у дошкольника.

По мнению В. В. Лебединского, каждый страх или вид страхов должен возникать в определенном возрасте [13]. В связи с этим, большое внимание концентрируется на изучении возрастных особенностей страха. Возрастные страхи, т. е. страхи, присущие определенному возрасту, в некоторой степени отражают исторический путь развития самосознания человека [4]. На каждом из этапов своего развития дети испытывают страхи, которые различны для разных возрастов. От индивидуальных особенностей психического развития, а также социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка, зависит насколько будет выражен тот или иной страх и будет ли он выражен вообще. Начиная с 5 лет, на первый план выходит интеллектуальное развитие ребёнка, в первую очередь мышление. Следовательно, в старшем дошкольном возрасте, можно уже говорить не только об эмоциональной, но и рациональной основе страхов как новой психической структуре формирующейся личности. Максимум страхов у детей наблюдается в 6-8 лет, при уменьшении интенсивности связей между ними, но страх при этом более сложно психологически мотивирован и несет в себе больший познавательный заряд.

А. И. Захаров отмечает, что чувство страха появляется у ребенка непроизвольно, сопровождаясь выраженным чувством ужаса, беспокойства или волнения. Появление травмирующего опыта свидетельствует о вероятности «психологического заражения» страхом от лиц, окружающих ребенка, о непроизвольном обучении с их стороны ребенка соответствующему типу эмоциональных реакций [9]. Соответственно, можно сделать заключение об условно-рефлекторной мотивации детских страхов.

У детей старшего дошкольного возраста страх может возникнуть в результате неправильных педагогических воздействий родителей (например, ребёнка в наказание запирают в тёмной комнате, оставляют дома одного); либо в результате непредвиденных обстоятельств (ребёнок застревает в лифте, становится свидетелем автомобильной катастрофы); либо тогда, когда его лишают общения со сверстниками. Ребёнок, внезапно оказавшийся в ситуации, которая способствует проявлению его возрастных страхов, сильно пугается, что приво-

дит к стрессовому перенапряжению его психических процессов и образованию стойкой доминанты страха [10].

Отечественные психологи и психиатры Л. А. Петровская, Т. М. Мишина, А. С. Спиваковская считают, что семейный фактор играет преобладающую роль в возникновении и закреплении детских страхов [1]. В подтверждение этому, К. Изард в своих трудах выделил следующие факторы, способствующие возникновению детских страхов [11]: наличие страхов непосредственно у родителей, главным образом у матери, тревожность в отношении с ребенком, избыточное предохранение его от опасности, и изоляция от общения со сверстниками может повлиять на формирования у детей некоторых страхов. Достаточно сильное воздействие оказывает большое количество запретов со стороны родителя или полное предоставление свободы ребенку, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье, конфликтные отношения между родителями, психические травмы типа испуга, обостряющие возрастную чувствительность детей к тем или иным страхам. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов.

Как уже упоминалось ранее, на становление и закрепление страхов влияют особенности детско-родительских взаимоотношений, в связи с этим Ю. А. Кочетова выделяет специфичные типы семейного взаимодействия, при которых наиболее вероятно развитие страхов у детей старшего дошкольного возраста: в 5-6 лет – низкий уровень эмпатии, высокий уровень конфронтации родителей, низкое стремление к телесному контакту; 6-7 лет – высокая строгость родителей, высокая требовательность, непоследовательность воспитания, низкий уровень ориентации на состояние ребенка.

Страхи – это обычное явление для детского развития. Они имеют большое значение для ребенка, так как являются важным звеном в регуляции поведения,

и в целом, имеют положительный адаптационный смысл [7]. Однако страх, как и любое переживание, является полезным, когда точно выполняет свои функции, а затем исчезает, в противном случае преобладание данной эмоции может привести к эмоциональной депривации, неудовлетворенности базовых потребностей в безопасности, к исчезновению положительных эмоций и развитию дистимического типа личности. В связи с этим, коррекция детских страхов сохраняет свою актуальность в современной науке и практике. Вопрос коррекции детских страхов изучался и изучается ныне многими учеными, в их числе: И. В. Вачков, Е. Ю. Волчегорская, А. И. Захаров, Л.Д. Лебедева и др. В дошкольном и младшем школьном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, так как они в большей степени обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной, переходящий характер.

Существует несколько методов коррекции страхов старших дошкольников, доказавших свою эффективность. К таким методам, несомненно, относят игротерапию, сказкотерапию, песочную терапию и терапию искусством (арт-терапию). В основе всех перечисленных методов коррекции страхов лежат активные, занимательные действия ребенка. Однако стоит отметить, что в настоящее время в целях коррекции страхов у дошкольников психологи отдают предпочтение методам арт-терапии, так как арт-терапевтический подход относится к самым древним и естественным формам коррекции эмоциональных состояний. Коррекционная работа по преодолению страхов с помощью искусства является очень мягким, но достаточно эффективным методом, который помогает в гармонизации внутренней и социальной жизни, позволяет избавиться от чрезмерного напряжения, внутреннего конфликта.

Термин «арт-терапия» впервые ввел в употребление в 1938 году Адриан Хилл. Первоначально же приемы арт-терапии опирались на идею З. Фрейда о том, что внутреннее «Я» человека проявляется в визуальной форме всякий раз, когда он спонтанно творит, а также на мысли Юнга о персональных и универсальных символах.

Арт-терапия является одним из методов психотерапии, при котором в коррекционной работе используют специальные художественные приемы и творчество (музыка, рисование, кинофильмы, лепка, песок и др.). О. И. Качурина отмечает, что «Я» человека отражается в зрительных образах спонтанно, когда ребенок не задумывается о том, что он лепит, рисует, играет и др. Соответственно в процессе деятельности происходит работа с бессознательным ребенка, результатом которой является «преобразование образа страха» в иной образ, который не пугает ребенка. Дети учатся адекватно реагировать на новые пугающие ситуации, у них формируется уверенность в себе и активность [12]. Для успешной коррекции страхов у дошкольников посредством методов арт-терапии можно выделить два основных механизма. Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта. Вторым механизмом катарсиса, напрямую связан с природой эстетической реакции, он способен обеспечить более глубокий уровень эмоционального реагирования.

Преимуществом арт-терапии является ее игровой, близкий к повседневной деятельности детей характер, позволяющий актуализировать и решить проблему. Психокоррекционные упражнения, в которых используются средства арт-терапии также имеют ряд преимуществ, к которым принято относить отсутствие утомляемости, сохранение высокой работоспособности, личную заинтересованность дошкольников и отсутствие больших финансовых затрат для реализации коррекционной работы [14].

В настоящее время существует огромное многообразие научно-исследовательских направлений арт-терапии, а также множество различных методов и способов их реализации на практике. Рассмотрим лишь некоторые из них:

1. Изотерапия является одним из наиболее распространенных видов арт-терапии – это лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (М. Е. Бурно, Т. В. Келлер, В. Е. Фолке, Р. Б. Хайкин,) выделяют два направления этого мето-

да: использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации; побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности [6]. Подробный психологический анализ основных этапов рисуночной терапии при решении задач преодоления страхов в детском возрасте дан в работах А. И. Захарова. При анализе рисунка уровень изобразительных умений во внимание не принимается. Важно то, как с помощью художественных средств (цвет, форма, размер и т. д.) передаются эмоциональные переживания субъекта.

2. Другим часто встречающимся методом коррекции детских страхов, относящихся к арт-терапевтическому направлению, является сказкотерапия - «метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром» [3]. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др. Главное достоинство сказкотерапии как метода заключается в том, что ядром любой сказки является метафора. Именно она является средством психологического воздействия. Точность и глубина метафоры определяет эффективность коррекционных методов в работе с детьми [17]. Преимущество использования сказок в коррекционной работе с детьми заключается в повышенном интересе дошкольников к данной деятельности за счет отсутствия категорий и оценки, возможности проявления фантазии в направлении сюжетной линии. Результатом деятельности со сказкой является освоенные способы деятельности и возможные пути решения в борьбе со страхами.

3. Рассмотрим еще один метод в рамках арт-терапевтического подхода – куклотерапия. Он основан на процессах идентификации ребенка с любимым героем мультфильма, сказки или с любимой игрушкой. Это частный метод арт-терапии. В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого. Куклотерапия популярна как в зарубежной, так и в отечественной практике

коррекционной работы [15]. Реализуя страх в виде куклы, ребенок овладевает ситуацией, и материализованный в кукле страх лишается своей эмоциональной напряженности, своей пугающей составляющей.

4. Следующий метод арт-терапии, который можно успешно использовать в целях коррекции страхов – это игротерапия или игры со страхом. Игра является основой для построения любых взаимодействий с дошкольником, в частности, и коррекционной деятельности, что гарантирует её эффективность в связи верным выделением приоритетных мотивов [5]. Говоря об играх в плане коррекции, имеются в виду не только моделирующие проблемную ситуацию игры, позволяющие ребенку прочувствовать и эмоционально отразить травмирующие переживания, но и игры с водой, игры с песком, которые позволяют наглядно моделировать ситуации, строить предметы, вещи и явления, которые вызывают страх, а затем разрушать их [8]. Именно игра, как метод коррекции страхов детей, по мнению А. Я. Варга, имеет большую эффективность, являясь средством передачи чувств ребенка, его отношения к чему-либо, переживаний, не требующая при этом слов, установок, границ и норм [2].

Согласно теоретическим аспектам, рассмотренным выше, в нашем исследовании мы предположили, что коррекционная программа нивелирования страхов старших дошкольников, предполагающая комплексное использование арт-терапии как основного метода, и элементов игротерапии, психогимнастики, как дополнительных средств, будет эффективной, так как обеспечит преодоление эмоционально-отрицательных переживаний за счет реализации таких психологических механизмов, как катарсис, сублимация, переструктурирование травмирующей ситуации, рационализации страха.

На основании результатов первичной диагностики с использованием методики «Страхи в домиках» А. И. Захарова и М. А. Панфиловой, нами была разработана компилятивная программа на основе коррекционных программ Н. В. Парфеновой и Н. В. Макаровой [16]. Предлагаемая программа по устранению и преодолению страхов старших дошкольников предполагала работу с детьми, представляя собой подгрупповые занятия, по 8-10 человек в группе.

Рекомендуемый режим проведения занятий 1-2 раза в неделю. Длительность одного занятия – 25-30 мин. Каждое занятие имело схожую структуру, вначале был ритуал приветствия, целью которого был настрой на работу и введение в обучающую ситуацию, затем основные упражнения. Заключительным этапом был ритуал прощания, который был направлен на стабилизацию эмоционального фона и выход из обучающей ситуации. В конце каждого занятия проводилась рефлексия, в процессе которой ребята обобщали полученные знания и навыки, выстраивали связь с итогами прошлых занятий и намечали перспективные задачи.

Важным этапом в разработке коррекционной программы был выбор используемых средств. Поскольку арт-терапия включает в себя довольно широкий спектр возможных средств коррекции, необходимо было выбрать наиболее подходящие в соответствии с целью программы и условиями ее реализации. В нашей программе мы использовали упражнения с применением рисуночных техник, сочинения историй, создания кукол и др., поскольку данные упражнения задействуют сразу несколько психологических механизмов.

Механизм сублимации, который подразумевает под собой направление энергии от негативных переживаний в творчество, является основным механизмом арт-терапии. Соответственно все из указанных выше техник направлены на то, чтобы у старших дошкольников была возможность выразить все негативные эмоции посредством рисунков, сказок или игрушек.

Механизм рационализации страха реализуется за счет осознания детьми природы своих страхов и реальных последствий пугающих их ситуаций. Таких результатов позволяют достичь придуманные сказки с применением метода анатомирования страха, который включает в себя понимание природы источника страха.

В целом все упражнения нашей программы способствуют достижению катарсиса, то есть способствуют эмоциональной разрядке, которая в свою очередь обеспечивает снижение уровня тревожности. Для большей эффективности действия данного механизма в программу были включены занятия с песком (песоч-

ная терапия) и музыкальные этюды (музыкальная терапия и терапия движением). Использование различных методов и форм работы обеспечивало включенность старших дошкольников в занятие и поддержание у них устойчивого интереса.

Рассмотрим конкретные техники и приёмы, используемые в программе психологической коррекции детских страхов: для создания позитивного настроения на занятие и освобождения от излишнего нервного напряжения традиционно в начале каждого занятия использовалось упражнение «Добрый день!». С целью актуализации страхов использовались арт-терапевтические приёмы, позволяющие посредством активизации фантазии выразить пугающие образы средствами художественной экспрессии. Оформляя свой труд, продумывая детали и доводя его до нужной композиции, дети проводили огромную внутреннюю работу над своим представлением пугающей ситуации. Преимущество прорисовывания своих страхов состоит в том, что ребенок наглядно с ними сталкивается. Страх, отображенный в рисунке, является для ребенка уже почти реальным его воплощением, что заметно упрощает моделирование выхода из сложившейся страшной ситуации. Важно отрицательные эмоции страха заменить положительными или обернуть их в нейтральные, спокойные, добрые и т. д., именно эта замена в последствии закрепится в сознании рисующего. Существует огромное количество приёмов нивелирования страха: дорисовка «защитного объекта», закрашивание страшного, уничтожение беспокоящего (скомкать, порвать, выбросить и т. д.), дорисовка интересных и интригующих деталей, видоизменение рисунка путем превращения страшного в смешное, украшение пугающего красивым и др., но все они направлены на одну общую цель – помочь ребенку снять напряжение, выплеснуть свои страхи и освободиться от них.

Далее работа со страхами организовывалась при помощи психокоррекционных игр и упражнений. В играх ребенок «раскрывается», проявляет свои чувства, открывает тайны, грамотно это используя – можно помочь ребенку смоделировать ситуацию страха, пережить её, отследить эмоции и запомнить их на будущее. Для устранения ночных страхов в программу были включены упражнения «Фигуры в темноте», «Волшебный сон», «Ловец снов»; для преодоления страха

темноты использовались упражнения «Пчелка в темноте», «В темной норе»; для формирования навыков преодоления страхов сказочных персонажей использовались упражнения «Одень страшилку», «Дом ужасов», «Дом с привидениями».

Из числа приёмов сказкотерапии в структуру занятий были включены упражнения «Жил-был страх», «Страшная сказка по кругу», направленные на активизацию внутренних ресурсов ребенка, ориентацию его на собственные возможности в преодолении страха путем использования «сказочных уроков» в реальной жизни. Правильно организованная сказкотерапевтическая работа способствует снижению тревожности у детей, укреплению стрессоустойчивости, эффективности самостоятельной борьбы со страхами. Независимо от выбора техники, суть заключается в том, что в каждой сказке для ребенка умышленно создается «зона личной безопасности», которая помогает преодолеть тот или иной страх. Ребенок ассоциирует реальных и вымышленных героев с собой и своим окружением, сравнивает причины и последствия, размышляет, а в итоге – выбирает правильную стратегию решения проблем.

На заключительном этапе работы было организовано обобщающее занятие, где ребята смогли применить все полученные знания и навыки борьбы со страхами. По результатам апробации коррекционной программы, была проведена повторная диагностика, с целью выявления количественных и качественных изменений, произошедших вследствие проведения коррекционной работы по снижению уровня страхов у детей старшего дошкольного возраста и оценки эффективности реализации программы. Данная программа способствовала не только снижению выраженности и количества страхов, но развитию воображения, мышления и памяти, поскольку многие упражнения задействовали не только эмоциональную и когнитивную сферы.

### **Литература**

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: ЕВРО-ЗНАК, 2004. – 641 с.

2. Варга А. Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе // Семья в психологической консультации / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1998. – 152 с.
3. Вачков И. И. Сказкотерапия // Народное образование. – 2011.– № 2. – С. 228.
4. Галигузова Н., Смирнова Е. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
5. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 128 с.
6. Едиханова Ю. М., Багаева Л. А. Возможности арт-терапии в преодолении детских страхов // Концепт. – 2017. – № 10 (октябрь).
7. Жигарькова О. Время тревожных детей // Психол. газета. – 2001. – № 11. – С. 102-111.
8. Захаров А. И. Устранения страхов посредством игры. – СПб.: Питер, 2004. – 219 с.
9. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – С. 25-40.
10. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
11. Изард К. Э. Психология эмоций: перев. с англ. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
12. Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. и др. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для вузов. – М.: Академия, 2001. – 181 с.
13. Лебединский В. В. Психология здоровья дошкольника: уч. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010.
14. Никольская И. М. Арт-терапия – терапия изобразительным искусством. – СПб.: Питер, 2005. – С. 993-999.
15. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М.: СФЕРА, 2002.

16. Парфенова Н. В. Коррекционно-развивающая программа по преодолению страхов у детей 5-7 лет. – URL: <http://xn--c1abdmprbesi0b.xn--p1ai/projects/korreksionno-razvivayushhaya-programma-po-preodoleniyu-strahov-u-detej-5-7-let>.

17. Пашкина Е. А., Ганичева И. А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1 (102.1). – С. 152-154.

УДК 37.015.42

**Гильмутдинова Диана Дамировна,**

магистрант, направление подготовки: «Психолого-педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, эл. почта: diana.gilmutdinova@mail.ru

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

## **ФАКТОРЫ РИСКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены три группы факторов риска употребления подростками психоактивных веществ: биологические, социальные и психологические. С позиции подросткового возраста проанализированы причины появления риска зависимости.

**Ключевые слова:** психоактивные вещества; подростки; факторы риска; профилактика девиантного поведения; девиантное поведение

**Gilmutdinova Diana Damirovna,**

Master's Degree Student, Field of Education "Psychological and Pedagogical Education", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Gerasimenko Yulia Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **RISK FACTORS FOR TEENAGERS' SUBSTANCE USE**

**Abstract.** The article considers three groups of risk factors for the use of psychoactive substances by adolescents: biological, social and psychological. From the perspective of adolescence, the causes of the risk of addiction are analyzed.

**Keywords:** psychoactive substances; teenagers; risk factors; prevention of deviant behavior; deviant behavior

В современных реалиях все больше и больше подростков начинают употреблять психоактивные вещества (ПАВ) такие, как табак, алкоголь, токсические вещества и наркотики, которые наносят большой вред на здоровье детей. В последние десятилетия данная проблема беспокоит многих: медиков, педагогов, психологов и родителей, является одной из самых острых проблем в медико-социальном плане в современном обществе. Некоторое время назад еще никто не мог подумать, что данная проблема может принять масштаб социальной и психо-физиологической эпидемии. На сегодняшний день это становится очевидным не только специалистам, но и большинству людей [4].

Подростковый период считается наиболее опасным для формирования зависимости от психоактивных веществ. Подростковый возраст – возраст становления, традиционно привлекает к себе внимание исследователей, так как является одним из самых сложных, ответственных в жизни ребенка и его родителей. Это период психического развития человека, переходный этап между детством и взрослостью. Этот возраст считается кризисным, поскольку происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития и жизни индивида. Кризис подросткового возраста связан с изменением социальной ситуации развития и ведущей деятельности.

Рассматривая изменения, происходящие на подростковом этапе развития индивида, исследователи чаще всего отмечают перестройку организма в результате процессов роста и полового созревания; развитие теоретического рефлексивного мышления; рост избирательности внимания, восприятия, активное формирование творческого мышления; стремление быть как все и одновременно проявлять свою индивидуальность. Именно в этот период происходит интенсивное развитие самооценки. Как правило, самооценка у подростка неадекватная и во многом зависит от его статуса в референтной группе. Еще одной характерной чертой подростка является стремление к самоутверждению, желанию доказать окружающим свою взрослость.

Беспокойство вызывает омоложение употребления психоактивных веществ подрастающим поколением, возраст зависимости достигает младшего школь-

ного возраста. Местами распространения становятся детские мероприятия, клубы, дискотеки. Подростки, стремясь заработать, втягивают сверстников и детей в рискованные ситуации употребления психоактивных веществ, не задумываясь о последствиях.

Рассматривая группы факторов риска употребления обучающимися психоактивных веществ, мы остановились на биологических, социальных и медицинских.

Биологические факторы характеризуются воздействием на работу мозга и формированием зависимости. Эндорфины и энкефалины в организме отвечают за чувство удовольствия, оказывают воздействие на центральную нервную систему, вызывают у человека удовлетворение, удовольствие, чувство радости, наслаждения. В то же время существует генетическая предрасположенность, у молодых людей появляется зависимость с большей вероятностью, если родственники употребляли психоактивные вещества. Им свойственна депрессия, угнетение познавательной функции, снижение интеллектуальной активности и личностные трансформации. Известно, что психоактивные вещества способны повышать настроение, подростки прибегают к такому способу изменения негативного настроения на позитивный, что в последствии влияет на формирование отдельных черт характера, например, неустойчивый тип акцентуации (смена настроения, наличие лени, отсутствие стремления к труду и другим видам деятельности).

В этом направлении рассматривают факторы социальной среды, которые являются риском употребления психоактивных веществ. Кризисный период подросткового возраста связан с чувством неудовлетворенности, тоски, апатии, беспокойства, которые компенсируются за счет употребления наркотических веществ. Кроме этого, конфликты в микросоциуме, с педагогами, родителями, сверстниками, сложности освоения образовательной программы, проблемы межличностных отношений с ровесниками, низкий социометрический статус, агрессивность или застенчивость и другие проблемы возраста провоцируют на риск употребления психоактивных веществ.

Невозможность справиться со своими внутренними проблемами, прибегая к волевым усилиям, средствам самомотивации, физическим и морально-нравственным ресурсам, способностям, компенсируется употреблением психоактивных веществ, которые в свою очередь, снимают тревогу, напряжение, повышают самооценку, уверенность. Недостаток сформированного навыка принятия решений, коммуникативных умений, принадлежность к отрицательным молодежным субкультурам, тяга к рискованным видам развлечений увеличивают риск употребления психоактивных веществ. С этой позиции рассматривают риск появления у подростков зависимости представители психологического направления, которые добавляют, финансовую несостоятельность и несамостоятельность современной молодежи.

Исходя из вышесказанного мы понимаем на сколько важно проводить профилактику употребления ПАВ. Профилактика – (это не просто предупреждение и остановка чего-то прежде, чем это началось) это активный наступательный процесс, создание условий для развития личных качеств человека. [1]. Ее можно разделить на три уровня: первичный, вторичный и третичный. В первом случае мы формируем негативное отношение к ПАВ и не допускаем употребление, на вторичном уровне профилактики мы не допускаем формирование зависимости к наркотическим веществам. И третий уровень профилактики направлена на предотвращение неблагоприятных последствий профилактики рецидивов [2].

Очень важно говорить в семье о вреде наркотических веществ, о том, что это добровольное сумасшествие, патологическое восприятие мира, психогенные расстройства.

Любая культура начинается со знаний. Поэтому подростки должны быть вооружены целой системой представлений о физиологических особенностях организма, гигиены тела, питания, режима и т. д., а также о сущности здорового образа жизни.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения по теме «Научно-методическое обеспечение коррекционных

и профилактических программ в сфере употребления несовершеннолетними обучающимися психоактивных веществ».

### Литература

1. Минюрова С. А., Кружкова О. В., Воробьева И. В., Матвеева А. И. Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 6. – С. 84-121.

2. Смирнова Т. Г. Профилактика употребления ПАВ среди несовершеннолетних // Профилактика зависимостей. – 2018. – № 4 (16). – С. 28-33.

3. Фетисова О. А., Зеймалс И. А. Сборник материалов семинара «Обучаясь-познаю!» I уровень. – Мурманск: Некоммерческая организация Мурманский областной благотворительный фонд «Новое начало», 2009.

УДК 37.018.11:37.018.26

**Глухих Виктория Михайловна,**

методист, ГБУ СО «ЦППМСП «Ладос», г. Екатеринбург, Россия, эл. почта:  
gluhihv@list.ru

**Гордеева Ольга Игоревна,**

педагог-психолог, МБУ ЕЦПППН «Диалог», г. Екатеринбург, Россия, эл. почта:  
gordeeva\_o@e1.ru

## **ВМЕШАТЕЛЬСТВО РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКИЕ КОНФЛИКТЫ: КАК БЫТЬ ПЕДАГОГУ?**

**Аннотация.** С позиций практического опыта будет рассматриваться актуальная тема участия родителей в детских конфликтах, в рамках которых будут представлены восстановительные программы как способ профилактики и разрешения ситуаций.

**Ключевые слова:** конфликтные ситуации; детские конфликты; педагоги; родители; дети; семейное воспитание; детско-родительские отношения; урегулирование конфликтов; педагогическое взаимодействие; образовательное пространство

**Glukhikh Victoria Mikhailovna,**

Methodologist, 'Lado', Ekaterinburg, Russia.

**Gordeeva Olga Igorevna,**

Educational Psychologist, "Dialogue", Ekaterinburg, Russia.

## **INTERVENTION OF PARENTS IN CHILDREN'S CONFLICTS: HOW TO BE A TEACHER?**

**Abstract.** From the standpoint of practical experience, the current topic of parental involvement in children's conflicts will be considered, within which recovery programs will be presented as a way to prevent and resolve situations.

**Keywords:** conflict situations; children's conflicts; teachers; parents; children; family education; child-parent relationship; conflict resolution; pedagogical interaction; educational space

Образовательная среда наполнена многочисленными конфликтами, причины которых могут быть разными. Поэтому ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо» было проведено анкетирование представителей ШСП/СШМ. Вопросы анкеты были направлены на выявление трудностей, с которыми сталкиваются специалисты. 70% опрошенных отметили, что самой сложной является работа с родителями, вмешивающимися в конфликты детей. Часто такие ситуации не заканчиваются примирением. Исходя из ответов педагогов, дети давно уже примирились, а родители продолжают конфликтовать, втягивая в ситуацию всех участников образовательного процесса и прибегая к помощи правоохранительных органов. Таким образом масштаб конфликта увеличивается, создается значительная угроза психологической безопасности образовательной среды.

Рассматривая данный вопрос, мы определили, что ШСП/СШМ проделывают большую работу по научению детей конструктивному реагированию в конфликте, при этом не проводя параллельно работу с родителями. Но если ребенок каждый день возвращается в среду семьи, где ему транслируют другое поведение, ему сложно изменить свою стратегию в ситуации. Работа с родителями, как правило, проводится уже постфактум, когда конфликт уже в открытой фазе.

Таким образом появляется необходимость в формировании восстановительной культуры не только среди обучающихся, но и в родительской среде. Порой родитель, от незнания того, как ему поступить, выбирает агрессивную стратегию поведения [1]. В таких случаях необходимо проводить работу с родителями по взаимодействию в конфликте, формировать правила по предотвращению конфликта, а также формулировать предполагаемые действия для его разрешения. Это поможет снизить тревогу родителя за своего ребенка [5].

Также одним из больших пластов работы является привлечение родителей в состав ШСП/СШМ. Лучше всего родителя может понять такой же родитель, как и он сам, в чем и состоит преимущество работы в группах равных. Особенно в ситуациях, когда образовательная организация, в глазах родителей, будто

не предпринимает никаких действий для разрешения конфликта и защиты конкретного ребенка.

Что же делать, если родители вмешиваются в ситуацию, но открытого конфликта нет? Например, педагогу поступают жалобы от родителей по какому-либо вопросу.

В этом случае очень хорошо работает такая восстановительная программа, как «Круги ответственности». Круги ответственности – это технология, позволяющая провести первичную профилактику, когда явного конфликта нет, но есть риск его возникновения в дальнейшем [2]. Такая форма работы поможет изменить представление и привлечь родителей к ответственности за разрешение конфликтов.

В ситуациях открытого конфликта продуктивной процедурой является – восстановительная медиация. Сначала проведение индивидуальных встреч (снижение эмоционального накала, выяснение ситуации, отделение проблемы от человека, рассмотрение последствий конфликта). Главное здесь - соблюдать принципы и алгоритм работы. Нельзя переходить к общей встрече без подготовки каждой стороны. Затем проводится общая встреча между детьми с родителями, если ситуация не решена, и только между родителями, если дети помирились [3].

Также каждый педагог должен понимать, каким образом ему общаться со «сложным» родителем [5]:

1. Выслушать. Внимательно отнестись к тому, что говорит родитель, и постараться как можно лучше понять, что он хочет до вас донести, показать родителю вашу заинтересованность в решении обсуждаемого вопроса. Выяснить на какой стадии находится конфликт обучающихся.

2. Спокойствие и уверенность в положительном исходе дела. Если вы спокойны и уверены в себе, ваше состояние передается собеседнику.

3. Предложить конструктивные способы разрешения конфликта – способы, которые подойдут как при конфликте детей, так и взрослых: восстановительная медиация, «Круги сообществ», переговоры.

В случае, если родители не знают, что их ребенок находится в конфликте, особенно если прямого вмешательства еще нет. Сообщите о происходящем. Предложите подходящие варианты разрешения конфликта.

### Литература

1. Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013.
2. Коновалов А. Ю., Путинцева Н. В. Круг сообщества: методическое пособие для педагогов-психологов по материалам программ-лауреатов XIV Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. – Изд-во Общественная организация «ФПО России», 2018.
3. Максудов Р. Р. Восстановительная медиация: идея и технология: методические рекомендации. – М.: Институт права и публичной политики, 2009.
4. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. – М.: Бомбора, 2021.
5. ЛаЛалань (Проект ЭБС Лань). – URL: <https://lala.lanbook.com/professionalnoe-vygoranie-bibliotekarya>.

УДК 159.9.07:159.99

**Джавадова Дилара Пилаговна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: Intellect\_85.85@mail.ru

**Баринаева Елена Сергеевна,**

канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: barinovaes@yandex.ru

## **ПРОБЛЕМА ЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**Аннотация.** В статье проведен сравнительный анализ определений понятия зависимых отношений в контексте зарубежных и отечественных психологических исследований. Уделено внимание сопоставлению различных точек зрения на феномен межличностной зависимости: с позиции психологии аддикций и психологии межличностных отношений. Уточнены основные параметры зависимости, определены актуальные направления дальнейших исследований зависимых отношений в психологии.

**Ключевые слова:** зависимые отношения; межличностные отношения; партнерские отношения; семейные отношения; созависимость; межличностная зависимость; психологические исследования; сравнительный анализ; зарубежные исследования; отечественные исследования

**Dzhavadova Dilara Pilagovna,**

Master's Degree Student, Field of Education "Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Barinova Elena Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## THE PROBLEM OF DEPENDENT RELATIONSHIPS IN FOREIGN AND RUSSIAN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

**Abstract.** The article provides a comparative analysis of definitions of addictive relationships in the context of foreign and domestic psychological research. Attention is paid to the comparison of different points of view on the phenomenon of interpersonal dependence: from the position of addiction psychology and psychology of interpersonal relations. The main parameters of addiction are specified, actual directions of further studies of addictive relationships in psychology are determined.

**Keywords:** dependent relationships; interpersonal relationships; partnerships; family relationships; codependence; interpersonal addiction; psychological research; comparative analysis; foreign research; domestic research

В настоящее время отмечается рост числа обращений к психологам в связи с проблемами в партнерских и супружеских взаимоотношениях, которое сопровождается ростом числа разрывов и разводов. Актуальная статистика показывает, что в 2021 г. общее число разводов возросло на 44%, а «ситуация, когда количество разводов превышало число браков, наблюдалась в 43 регионах России» [6]. В таких условиях психологам крайне важно направлять исследовательский интерес на изучение особенностей межличностного взаимодействия, которые обуславливают удовлетворенность партнерскими отношениями и их устойчивость. С этим связана актуальность проблемы межличностной зависимости и ее проявления в партнерских отношениях.

В психологической литературе проблема зависимых отношений рассматривается в контексте межличностной зависимости. Межличностная зависимость, в свою очередь, изучается как с позиций психологии аддиктивного поведения, так и с позиций психологии межличностных взаимоотношений.

В первую очередь, необходимо указать на терминологическую сложность: в настоящее время существует два подхода к трактовке понятий «зависимость» и «созависимость» при изучении межличностных отношений. В рамках первого подхода, наряду с понятием «межличностная зависимость» в качестве синонимичного используется понятие «межличностная созависимость», под которой понимается либо психологическая зависимость одного партнера от другого, ли-

бо взаимная (обоюдная) зависимость двух партнеров друг от друга. Такую трактовку предлагают В. В. Башманов и О. Ю. Калиниченко [2], Л. И. Винников [3], Е. Ю. Никонорова [5], Т. М. Рожнова и коллеги [7], В. Д. Москаленко также чередует понятия зависимости и созависимости как полные синонимы в межличностных отношениях [4]. В зарубежной литературе понятия «зависимость» и «созависимость» в качестве синонимичных встречаются в исследованиях Z. Нарр и коллег [11], I. Васон и коллег [9] и др. Второй подход представлен терминологическим разделением понятий «зависимость» и «созависимость» в межличностных отношениях. А именно, под зависимостью понимается психологическая зависимость от партнера, тогда как «созависимость» трактуется как поведение, формируемое зависимостью партнера. Такой подход к трактовке понятий встречается в исследованиях Н. Г. Артемцевой [1], Т. Сermaк [10] и др. В данной статье за основу принят второй подход, при котором понятия «зависимость» и «созависимость» в межличностных отношениях разграничиваются.

В зарубежной психологической литературе проблема межличностной зависимости изучается на протяжении продолжительного времени. R. Hirschfeld с коллегами в 1977 г. разработали диагностический инструментарий для изучения межличностной зависимости, которая рассматривалась ими как совокупность трех компонентов: эмоциональной зависимости от другого человека, отсутствия социальной уверенности в себе и нежелания/неспособности отстаивать свою автономию [12].

В современных исследованиях П. Стентон рассматривает межличностную зависимость (любовную аддикцию) как одну из форм аддиктивного поведения, которая характеризует «нестабильное состояние бытия, отмеченное навязчивым побуждением отрицать то, кто Вы есть и кем были, ради некоего нового и экстатического переживания» [8, с. 18]. При этом подчеркивается, что сама природа любви требует разделенных переживаний и чувств, а также продолжительной связи между двумя людьми, что создает благоприятную почву для проявлений аддикции. Неаддиктивная семья определяется П. Стентоном как пси-

психологически здоровая семья, в которой ни один из супругов не зависит в психологическом плане от второго супруга. Пребывание в такой семье учит человека уверенности в себе, тогда как аддиктивные отношения создают почву для беспомощности.

С позиции теории межличностных отношений созависимость изучается в модели треугольника отношений Карпмана (Karpman drama triangle). С. Карпман в 1968 г. представил драматический треугольник, чтобы прояснить, как люди застревают в цикле желая удовлетворить свои потребности без четкой формулировки того, что они хотят и что им нужно от других, и как люди могут попасть в ловушку цикличности ролей Жертвы, Преследователя и Спасителя в межличностных взаимоотношениях [13].

В настоящее время данная модель осмысливается с позиций психологии межличностной зависимости. В данной модели чертами зависимой личности обладают все три фигуры треугольника (Преследователь, Жертва, Спаситель), а не только одна жертва, поскольку они не могут быть автономными и без взаимосвязи друг с другом не смогут играть свои роли [14]. Однако в большей степени, зависимость характерна для позиции Жертвы, поскольку она эмоционально зависит от чувства вины, получаемого от взаимодействия с Преследователем, и от чувства благодарности, получаемого от взаимодействия со Спасителем. Модель треугольника часто применяется в психодиагностике и психотерапии семьи, поскольку позволяет обнаружить деструктивные межличностные взаимосвязи.

К настоящему моменту единого определения межличностной зависимости в зарубежных психологических исследованиях не выработано, однако обозначено наличие обязательных четырех маркеров данного феномена, которые отмечаются в подавляющем большинстве дефиниций: экстернальный контроль, самопожертвование, межличностная конфликтность и контроль, а также эмоциональное ограничение [9].

В отечественных психологических исследованиях феномену зависимости в отношениях уделено несколько меньше внимания, при этом отечественные

психологи стремятся осмыслить и интерпретировать понятие зависимости в контексте существующих психологических категорий и подходов.

Е. Ю. Никонорова определяет, что зависимые отношения представляют собой особый тип межличностных отношений, «характеризующийся излишней эмоциональной (а иногда физической и социальной) зависимостью, занимающие наибольшее место в жизни, при этом вытесняя и обесценивая все остальное, и не приносящие удовлетворения ни одному из партнеров» [5]. Также она выделяет такие признаки зависимости в межличностных отношениях, как неспособность к вербализации, интолерантность к неопределенности, неспособность к доверию, позиция жертвы с чувством вины.

В. Д. Москаленко определяет зависимые отношения как отношения полного поглощения тем, чтобы управлять поведением другого человека и отсутствия заботы об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей [4]. Это деструктивная форма межличностных отношений, которая сопровождается ригидностью (замороженностью) правил и ролей, закрытостью и абсолютизацией контроля.

Т. М. Рожнова и коллеги рассматривают зависимость в отношениях в контексте расстройств психического здоровья. Феномен зависимости в межличностных отношениях трактуется ими как «форма нарушения поведения зависимого характера нехимического генеза, включающая деструктивные паттерны поведения аутоагрессивного характера» [7]. Они отмечают высокие показатели агрессии и аутоагрессии у женщин, состоящих в зависимых отношениях, и уделяют много внимания генетической предрасположенности к зависимости от партнера.

Соответственно, проведенный анализ показал, что отечественные психологи также в целом изучают созависимость и зависимость в рамках классической модели болезни (Т. М. Рожнова и коллеги [7]) и модели зависимой личности (Е. Ю. Никонорова [5]). Существуют и другие позиции. Например, В. В. Башманов и О. Ю. Калиниченко изучают феномен созависимости в контексте экстремальной психологии, как результат определенной психотравмы и ограниченных

адаптивных способностей личности, что является достаточно самобытным подходом [2]. Также феномен зависимости в отечественных исследованиях изучается как в контексте психологии аддикции (Т. М. Рожнова и коллеги [7]), так и в контексте психологии межличностных взаимоотношений (В. Д. Москаленко [4]).

Таким образом, на основе проведенного анализа зависимые отношения можно определить как особый тип отношений, характеризующийся чрезмерной сосредоточенностью одного партнера на нуждах и потребностях другого при невнимании к собственным потребностям и выраженном страхе потери партнера ввиду неспособности к автономии. При этом зависимость принимает множество форм, и данный феномен важно изучать с различных ракурсов. Поэтому важным представляется интеграция подходов психологии аддиктивного поведения и психологии межличностных отношений для всестороннего изучения понятия зависимости. Кроме того, на наш взгляд, перспективным направлением исследования зависимых отношений является изучение самосознания зависимой личности. Это позволит углубить понимание феномена зависимости и разработать эффективные стратегии психологического сопровождения личности, находящейся в зависимых отношениях с партнером.

### Литература

1. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Башманов В. В., Калиниченко О. Ю. Феномен созависимости: медико-психо-социальный аспект // Вестник новых медицинских технологий. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sozavisimosti-mediko-psiho-sotsialnyu-aspekt> (дата обращения: 01.06.2022).
3. Винников Л. И. Созависимость как психологический феномен // Достижения науки и образования. – 2019. – С. 40-41. – URL: <https://scientifictext.ru/images/PDF/2019/DNO-9-50/DNO-9-50-.pdf?ysclid=l45bv0vk1k> (дата обращения: 08.06.2022).
4. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 336 с.

5. Никонорова Е. Ю. Теоретический анализ феномена созависимости // StudNet. – 2020. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-fenomena-sozavisimost> (дата обращения: 01.06.2022).
6. Посткарантинная свобода: в России поставлен семилетний рекорд по разводам // FinExpertisa от 21.07.2021. – URL: <https://finexpertiza.ru/press-service/researches/2021/postkarantinnaya-svoboda/> (дата обращения: 01.06.2022).
7. Рожнова Т. М., Костюк С. В., Малыгин В. Л., Ениколопов С. Н., Николенко В. Н. Психологические и медико-генетические аспекты феномена созависимости // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2020. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-mediko-geneticheskie-aspekty-fenomena-sozavisimosti> (дата обращения: 01.06.2022).
8. Стентон П., Бродски А. Любовь и зависимость. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2005. – 384 с.
9. Bacon I., McKay E., Reynolds F., McIntyre A. The Lived Experience of Codependency: An Interpretative Phenomenological Analysis // International Journal of Mental Health and Addiction. – 21.08.2018. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9983-8> (accessed on 01.06.2022).
10. Cermak T. L. Diagnosing and treating co-dependence: a guide for professionals who work with chemical dependents, their spouses, and children. – Minneapolis, MN: Johnson Institute, 1986.
11. Happ Z., Bodó-Varga Z., Bandi S. A., Kiss E. C., Nagy L., Csókási K. How codependency affects dyadic coping, relationship perception and life satisfaction // Current Psychology. – February 2022. – <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02875-9>.
12. Hirschfeld R. M., Klerman G. L., Gough H. G., Barrett J., Korchin S. J., Chodoff P. A measure of interpersonal dependency // J. Pers. Assess. – 1977, Dec. – № 41 (6). – P. 610-618. – [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4106\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4106_6).
13. Karpman S. Fairy tales and script drama analysis // Transactional Analysis Bulletin. – 1968. – № 7. – P. 39-43.

14. Lac A., Donaldson C. D. Development and Validation of the Drama Triangle Scale: Are You a Victim, Rescuer, or Persecutor? // Journal of Interpersonal Violence September. – 2020. – № 37 (1). – Art. 886260520957696.

УДК 37.048.45

**Ендальцева Елизавета Григорьевна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование. Психология семьи и семейное консультирование», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: lizaend92@gmail.com

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: gerasimenkou@yandex.ru

## **ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены позиции отечественных и зарубежных авторов на профессиональное самоопределение современного обучающегося, характеризуются причины затруднений профессионального выбора и отличие данного процесса от карьерного развития. Анализ литературы позволяет увидеть расхождения взглядов на содержательный аспект профессионального самоопределения и его временные границы.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение; выбор профессии; профессиональная ориентация; профориентация подростков; подростки; личностное самоопределение; жизненные перспективы; карьерное развитие

**Endaltseva Elizaveta Grigorievna,**

Master's Degree Student, Field of Education "Psychological and Pedagogical Education. Psychology of Family and Family Counseling", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Gerasimenko Yulia Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF ADOLESCENT AGE

**Abstract.** The article considers the positions of domestic and foreign authors on the professional self-determination of a modern student, characterizes the reasons for the difficulties of professional choice and the difference between this process and career development. An analysis of the literature makes it possible to see differences in views on the content aspect of professional self-determination and its temporal boundaries.

**Keywords:** professional self-determination; choice of profession; professional orientation; vocational guidance for adolescents; teenagers; personal self-determination; life prospects; career development

В настоящее время выбор будущей профессии, профессиональное самоопределение школьников происходят в условиях нестабильной ситуации в российской и мировой экономике. Неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, не могут самостоятельно принять решение по поводу своего будущего, сделать самостоятельный профессиональный выбор.

Портрет выпускника основной школы представлен в ФГОС общего образования, однако идеальная картина ответственного, социально активного, креативного, готового сделать самостоятельный выбор обучающегося далека от реальной характеристики современного старшеклассника. Психологи указывают на недостаток у обучающихся информированности, несформированности системы ценностей, отсутствие опыта, позволяющего осознано принять решение относительно будущего. Не удивительно, что современному подростку тяжело принять на себя ответственность в профессиональном самоопределении, т. к. ситуация усугубляется динамичным изменением социальной среды, её непредсказуемостью, нарастающим потоком информации, когда, даже зрелому человеку свойственно теряться и допускать ошибки в выборе профессионального пути. Отечественные исследователи рассматривают формирование профессионального самоопределения личности не как единичный акт выбора, а как длительный процесс ее развития в рамках будущей профессиональной деятельно-

сти (А. Г. Асмолов, Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и др.) [1; 6, с. 79].

Е. А. Климов подчеркивает, что профессиональное самоопределение – это не однократное деяние, а длительный процесс, связанный с разными целями и имеющий различное содержание на определенных возрастных этапах [7, с. 210].

Подобную точку зрения разделяют многие авторы, отмечая, что профессиональное самоопределение протекает на протяжении практически всей жизни человека, способствуя развитию личности. Однако значительное расширение границ данного понятия приносит и новые трудности в его изучение, связанные с масштабностью исследовательских задач: глубоко и полностью охватить весь анализируемый процесс становится весьма проблематично.

Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональное самоопределение как процесс, определяющий отношение человека к миру профессий и своего места в этом мире, а Л. М. Митина как психологический механизм, определяющий развитие профессионального самосознания. Схожей точки зрения придерживаются и А. В. Кирьякова, рассматривая период профориентации как период устремленности в будущее, когда закладывается «аксиологическое ядро личности», М. Р. Гинзбург, говоря о «фундаменте самоопределения личности» [11, с. 195].

В работах Л. И. Божович научные положения о социально-психологических особенностях старшеклассников разрабатываются в аспектах: возрастного этапа ранней юности, формирования жизненной перспективы, мировоззренческого поиска смысла своего существования и себя в отношении к миру, выбора профессии, интенсивного развития самосознания, самоутверждения, самоопределения [2, с. 205].

Н. С. Пряжников характеризует поиск и нахождение индивидуального личностного смысла как в профессиональной деятельности, так и в самом процессе самоопределения [9, с. 211].

Психологи выделяют следующие факторы, влияющие на особенности процесса профессионального самоопределения: личностные характеристики, субъективные представления о мире профессий, об «образе специалиста» и о себе. В работах С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева проблема самоопределения рассматривалась в связи с исследованиями жизненного пути человека.

С. Л. Рубинштейн, в частности, показал, что проблема самоопределения не может быть разрешена в отрыве от проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром. Б. Г. Ананьев отмечал, что трудовая деятельность выступает как условие и форма проявления зрелости личности (в том числе профессиональной) [1; 10, с. 211].

Старшие школьники, оказываются перед проблемой выбора профессии, активизируют поиск, полагаясь на мотивационную сферу. С этой целью они анализируют свои возможности с точки зрения развития у себя профессионально значимых качеств, формируют самооценку собственной профессиональной пригодности. В. А. Бодров пишет о том, что понятие «профессиональная пригодность» по своей сути отражает как различные индивидуальные особенности человека, необходимые для успешного выполнения трудовой (учебной) деятельности, его пригодность для конкретной деятельности, так и характеристики объекта труда (содержания, средств, условий, организации деятельности) с точки зрения их соответствия возможностям человека (или профессиональной совокупности лиц), то есть пригодности труда для человека.

Значение профессиональной пригодности, определение ее уровня и активное формирование вытекают из высказанного К. М. Гуревичем положения: «Каждый человек, в принципе, может овладеть любой профессией (или почти любой), но все дело в том, сколько на это понадобится сил и времени [5, с. 121].

А. К. Маркова рассматривает возможные этапы личностного и профессионального самоопределения и саморазвития. Личностное самоопределение формируется раньше профессионального, на основе личностного самоопределения складываются требования к профессии.

В подходах зарубежных авторов профессиональное самоопределение, как правило, не выделяется как самостоятельное понятие, а рассматривается в общем контексте теорий развития карьеры (психодинамических теорий – У. Мозер, Е. Бордин, А. Роу, Р. Хоппок, М. Боуен, теорий развития – Э. Гинзберг, Д. Сьюпер и др., концепции Дж. Голланда). Конкретизируем разницу карьерного развития и профессионального самоопределения. Карьерное развитие формирует стратегию получения новых должностей и званий на профессиональном пути состоявшегося профессионала – это развитие по вертикали, в от-

личии от профессионального самоопределения (развития по горизонтали), которое свойственно оптанту, обучающемуся на пути выбора профессии. Но, эти категории могут пересекаться в стратегиях современной личности, которая гибко реагирует на изменяющиеся условия среды [4; 8, с. 115].

Одним из основных пунктов расхождения взглядов на профессиональное самоопределение является вопрос о временных границах этого процесса, что предполагает выделение соответствующих этапов. В рамках этого подхода само понятие профессионального самоопределения обозначает процесс принятия решения о выборе профессии или даже сам акт выбора. Один из способов преодолеть указанное затруднение, на наш взгляд, состоит в том, чтобы подходить к рассмотрению профессионального самоопределения как длительного процесса, обращая при этом особое внимание на те или иные периоды. В нашей работе мы акцентируем внимание на этапе определения профессионального жизненного пути в подростковом возрасте и согласованной работе заинтересованных компетентных специалистов в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся, функции которых четко разграничены, без размывания целей и задач. Отметим необходимость высокого уровня заинтересованности каждого участника данного процесса и координационных связей, социальных партнёров, что становится условием эффективности психолого-педагогической работы по профессиональному самоопределению обучающихся.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev\\_chelovek-kak-predmet\\_1968/fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_chelovek-kak-predmet_1968/fs,1/) (дата обращения: 21.04.2022).
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – С. 351.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – С. 511.
4. Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения. – М., 1996. – URL: <http://childpsy.ru/dissertations/18248/> (дата обращения: 21.06.2022).

5. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – С. 221.
6. Кирьякова А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования. – URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf> (дата обращения: 05.06.2022).
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 230.
8. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – С. 356.
9. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1).
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 354.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – Воронеж: МОДЭК, 2013. – С. 195.

УДК 159.922.736.4

**Муйдинов Даврон Фахриддинович,**

студент, Кокандский государственный педагогический институт, г. Коканд, Узбекистан

**Норкузиева Дильрабо Шералиевна,**

независимый научный сотрудник отдела практической психологии, Кокандский государственный педагогический институт, г. Коканд, Узбекистан, эл. почта: psy-uspu@mail.ru

## **НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые вопросы изменения агрессивного поведения школьников в процессе организации учебной деятельности, а также некоторые социально-психологические факторы его устранения, в том числе психопрофилактическая, психокоррекционная работа в системе образования и семейных отношениях.

**Ключевые слова:** агрессия; агрессивное поведение; созидательное поведение; деструктивное поведение; аффективное возбуждение; эмоциональная лабильность; психопрофилактика; психокоррекция поведения; психокоррекционная работа; школьники; конструктивное поведение

**Muydinov Davron Fakhriddinovich,**

Student, Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

**Norkuzieva Dilrabo Sheralievna,**

Independent Research Fellow of the Department of Practical Psychology, Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

## **SOME SOCIO-PSYCHOLOGICAL ISSUES OF FORMING CONSTRUCTIVE BEHAVIOR OF SCHOOLCHILDREN**

**Abstract.** This article discusses some issues of changing the aggressive behavior of schoolchildren in the process of organizing educational activities, as well as some socio-psychological fac-

tors for its elimination, including psycho-prophylactic, psycho-corrective work in the education system and family relations.

**Keywords:** aggression; aggressive behavior; creative behavior; destructive behavior; affective arousal; emotional lability; psychoprophylaxis; psychocorrection of behavior; psycho-correctional work; students; constructive behavior

Не секрет, что вопросы воспитания гармонично развитого поколения и его совершенного образования поднимаются на уровень государственной политики. Одним из актуальных вопросов психологии является воспитание духовности и нравственной чистоты в сознании молодежи, духовного мировоззрения, умственной и духовной зрелости подрастающего поколения.

Особое значение имеет формирование конструктивного поведения у школьников. Мы знаем, что в поведении школьников всех возрастов ожидается появление возрастного агрессивного поведения. В области психологии особое внимание уделяется предупреждению и устранению агрессивного поведения у школьников, так как это поведение оказывает негативное влияние на учебную деятельность учебных субъектов. В целом агрессивное поведение представляет собой модель поведения, приобретенную в социальной среде. Только определенные социальные условия могут помочь предотвратить и обратить вспять такое поведение.

Одним из важнейших институтов социализации является семья, наряду со школой и группой сверстников, и останется таковой. Известно, что возникновение эмоциональных, поведенческих расстройств и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детском возрасте. Особенности взаимоотношений ребенка с близкими людьми, степень реагирования близких на поступающие от ребенка сигналы и полнота удовлетворения его потребностей во многом формируются с первых лет жизни, что определяет характер отношений с людьми. Поэтому основные аспекты преодоления сформировавшегося в поведении индивида агрессивного поведения также связаны с семьей. Что ж, возникает вопрос, как и каким образом ребенок будет справляться с проявлениями агрессивного поведения в семье?

В большинстве исследований и деятельности владельцев поля работы с детьми влияние родителей на формирование агрессии у детей раннего возраста выделяют по отдельным параметрам

Во-первых, сами родители подают пример агрессивного поведения, при котором взрослые члены семьи пытаются удовлетворить потребности корысти, оказывая давление на слабых, не страдающих на пути собственных интересов.

Во-вторых, совершение неуместных действий в наказании ребенка создает у него негативное отношение. В результате ребенок становится непослушным, агрессивным, «безухим», «найди, что у меня внутри», как молчун.

В-третьих, при очень тяжелых наказаниях ребенок не понимает, за что его наказали, но сильное воздействие вызывает у ребенка отрицательные чувства к окружающим, т. е. ненависть.

На наш взгляд, все трехступенчатые эффекты формируют динамику аффективной возбудимости ребенка. Как результат:

- развивается эмоциональное либидо или невротическая черта;
- формируются или нарастают уже имеющиеся проявления агрессии, как физической, так и вербальной;
- снижается адекватная самооценка, т. е. происходит затухание рефлекса;
- нарастают деструктивные конфликты в результате диспропорций в межличностных отношениях с окружающими;
- отклонения в признании социальных норм, принятых в обществе;
- например, радикальное изменение когнитивного поля учащегося.

Безусловно, если рассматривать вопрос о невозникновении или устранении вышеперечисленных случаев, то необходимо особое внимание уделить вопросу трансформации деструктивной поведением в конструктивное поведение, которое воплощается как проявление агрессивного поведения.

С этой целью осуществление профилактики, которая является первичным проявлением работы с детьми с агрессивным поведением как проявлением асоциального поведения у детей и подростков, более эффективно для субъекта и общества, чем коррекция. Потому что в результате агрессивных действий,

направленных на субъекта, он наносит духовный, психический и физический ущерб отдельным лицам, группам, а также себе. Наши люди мудро говорят: «Профилактика лучше, чем лечение». Основываясь на этих мудрых идеях, мы также считаем целесообразным сделать профилактику агрессивного поведения проблемой нашего исследования и признаем, что осуществление первоначальных профилактических мероприятий является ключевым явлением в управлении агрессивным поведением.

Ведь в целях предупреждения агрессивного поведения детей и подростков показана следующая профилактическая работа, включающая в себя мероприятия: индивидуальная и групповая работа с учащимися; проведение информационно-разъяснительной работы среди родителей, например повышение характеристик психологического и профессионального перфекционизма у педагогов.

Начальная профилактическая деятельность должна основываться на методе работы с семьей, гуманизации отношений с ребенком в семье, реконструкции семейных отношений, семейного воспитания.

В связи с этим актуальны взгляды, высказанные Т. П. Смирновой, отмечающей, что процесс работы с семьей включает в себя следующее [3]: консультирование семьи, диагностика семейных влияний и методов воспитания; реконструкция семейных отношений; психологическое воспитание, повышение психолого-педагогической культуры родителей, содействие созданию условий для оптимального развития подростков; разработка совместных профилактических мероприятий, основанных на солидарности и сотрудничестве; индивидуальное консультирование (трудная жизнь родителей) помощь в разрешении ситуаций).

Взаимодействие с семьей также должно осуществляться посредством индивидуальных и групповых консультаций, родительских собраний, родительских тренингов, профилактических советов, организации работы родительских советов. Для проведения этой работы должны быть разработаны соответствующие программы (например, программы социально-психологического сотрудничества, сотрудничества семьи и школы, разработка комплексных учебных

программ для родителей, последующие программы, программы социального и информационного развития детей и т. д.).

Целесообразна работа со студентами по содействию личностному росту, профилактические мероприятия по предупреждению дезадаптации у студентов, работа по поддержанию психического, соматического и социального благополучия студентов:

- раннее выявление проблем (рисков, угроз) посредством социально-психологического мониторинга образовательного учреждения;
- профилактическая работа по здоровому образу жизни (организация оздоровительных, воспитательных мероприятий);
- раннее выявление факторов, негативно влияющих на развитие личности обучающихся и способствующих совершению правонарушений, и оказание необходимой психологической помощи обучающимся;
- формирование адекватной самооценки и самооценки студентов;
- развитие познавательной и этико-эстетической и патриотической культуры;
- организация психодиагностического обследования учащихся: определение типа черт характера, уровня познавательного развития, интересов ребенка, уровня тревожности, особенностей семейных отношений и др.

Таким образом, организация профилактической работы с целью предотвращения проявления агрессивного поведения у студентов и внешней миграции, предоставляет им большие возможности для преодоления физического и духовного гнета людей, живых и неживых предметов. Также не будет преувеличением сказать, что это позволяет обучаемому развить процесс психического оздоровления, формируя уровень эмоциональной лабильности к положительным характеристикам других форм поведения.

В связи с этим актуальны взгляды, высказанные И. В. Вачковым, а оказание психологической помощи рассматривается как комплексная система развивающих, коррекционных и реабилитационных технологий, направленных на создание внешних и внутренних условий для раскрытия полного потенциала личности. Также подчеркивается, что она направлена на психическое развитие

личности и расширение границ взаимодействия с окружающей действительностью [1].

Ведь сегодня существуют разные возможности психологической помощи, которые различаются по типу и содержанию задач, в силу того что обеспечивают личности как физическое, так и психическое совершенство. В частности, педагогической, социальной, медико-реабилитационной, логопедической и психологической помощи.

Методами психопрофилактики и психокоррекции, являющимися видом психологической помощи, обязаны владеть не только психологи, но и все педагоги, и применять их в своей работе на постоянной основе, с учетом только индивидуальных особенностей. Особенности и проблемы детей.

По содержанию психокоррекция проводится по следующим направлениям, воздействующим на человека:

- познавательная сфера человека;
- аффективная сфера;
- сфера поведения.

Следует отметить, что, учитывая тот факт, что учащиеся младших и старших классов наиболее комфортно и чувствительны к воздействию психокоррекции, мы сочли целесообразным использование коррекционных методов при отбеливании агрессии, что является проблемой нашего исследования. Не будет преувеличением сказать, что коррекционные методы лежат в основе прикладной психологии, направляя деятельность и поведение учащихся на конструктив.

В заключение следует отметить, что своевременное выявление агрессивного поведения у школьников, правильная организация психопрофилактической и психокоррекционной работы являются ключевыми факторами эффективности системы воспитания, что в свою очередь требует знаний и ответственности от педагогического коллектива школы.

## **Литература**

1. Вачков И. В. Основы технологий группового обучения. – М.: Издательство «Ос-89», 2012. – 437 с.

2. Нишонова З. Т. и др. Диагностика и психокоррекция детей с агрессивным поведением. – Ташкент, 2011. – С. 19-20.

3. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 160 с. – Серия «Психологический практикум».

УДК 37.048.45:792

**Пергушева Анастасия Александровна,**

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»,  
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,  
эл. почта: pergusheva2018@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Герасименко Юлия Алексеевна,**

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, эл. почта:  
gerasimenkou@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСТВО: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** В статье рассмотрены возможности формирования профессионального самоопределения обучающихся на основе акмеологического подхода, который позволяет эффективно реализовать работу в соответствии с новыми образовательными целевыми ориентирами, а также с потребностями и психологическими особенностями обучающихся, направленными на развитие творческого потенциала.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение; выбор профессии; профессиональная ориентация; театральное творчество; спектакли; театры; театральное искусство; актеры; акмеологический подход; акмеология

**Pergusheva Anastasia Aleksandrovna,**

Master's Degree Student, Field of Education "Psychological and Pedagogical Education", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Gerasimenko Yulia Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS THROUGH CREATIVITY: ACMEOLOGICAL APPROACH

**Abstract.** The article considers the possibilities of forming students' professional self-determination based on the acmeological approach, which allows you to effectively implement work in accordance with new educational targets, as well as the needs and psychological characteristics of students aimed at developing creative potential.

**Keywords:** professional self-determination; choice of profession; professional orientation; theatrical creativity; performances; theaters; theatrical art; actors; acmeological approach; acmeology

Стандарт общего среднего образования ориентирован на формирование личностных характеристик будущего выпускника и обозначен как «портрет выпускника школы». В связи с этим для образовательных учреждений очень важно создавать психолого-педагогическое сопровождение, в котором будет направленность на формирование профессионального самоопределения. Однако хотелось бы отметить, что большинство программ, направленных на профессиональное самоопределение в школе либо не предполагают индивидуальный подход, либо используют устаревшие методики для выбора профессии. В связи с этим, появляется необходимость в разработке такой программы, которая будет направлена на развитие личности и на осознании им его особенностей и подходящих возможностей.

В настоящее время появляется всё больше работ, посвященных использованию акмеологического подхода в образовании. Утверждается, что данный подход позволяет наиболее эффективно реализовать работу, направленную на формирование профессионального становления личности в соответствии с определенными образовательными целевыми ориентирами, а также с потребностями и психологическими особенностями старшеклассников.

Акмеология как наука как раз-таки изучает факты и закономерности, механизмы и способы развития человека на этапе его зрелости, включая профессиональное самосознание, самосовершенствование и саморегуляцию личности. Акме – система смысложизненных вершин (социальных, духовных, достигну-

тых человеком и воспринимаемых им как «чувство жизни», «самореализация», воплощенная уникальность [1, с. 149].

Актуальность акмеологии определяется социально значимыми целями и ориентирами, которые указывают на необходимость гуманного, но продуктивного развития зрелой личности и задействования творческого потенциала конкретного человека и его окружения.

Зрелость личности рассматривается в акмеологии как не застывшая форма, достигшая вершин онтогенеза, это стадия, этап онтогенетического развития, который имеет ярко выраженный индивидуальный характер с вариативными возрастными рамками и показателями достижения акме. Е. П. Бочарова называет «зрелость» особым периодом в жизни человека, в промежутке от самостоятельного выбора профессии и учебного заведения до планирования ритма и режима работы, организации своего времени и способов достижения искомых результатов. В этот период процессы воспитания, образования, обучения постепенно сменяются процессами самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самоконтроля, самосовершенствования, направленными на развитие творческого потенциала [4, с. 268].

Исходя из акмеологического подхода акме и самоосуществление рассматривается не как идеальные образы, а как постоянное движение к ним через соотношение реальных характеристик развития человека с оптимальной моделью саморазвития (Н. В. Кузьмина, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин). Самосовершенствование предполагает высокий уровень субъектности, связанный с независимостью личности от внешних факторов, ее способностью продвигаться к вершине за счет открытия новых внутренних ресурсов и управлять не только собой, но и внешними обстоятельствами для достижения цели.

Подход позволяет теоретически осмыслить сущность личности как субъекта саморазвития. Субъект саморазвития как бы находится между реальным (неполноценным) и идеальным способами самоорганизации. Активность человека как субъекта направлена на разрешение противоречий между той высокоорганизованной живой системой, которую представляет он сам, и объективны-

ми условиями его жизнедеятельности. Субъект саморазвития создает различные способы организации своей жизнедеятельности, зависящей не только от его природных особенностей, но и от его ценностей, установок, целей. Итак, став субъектом саморазвития, человек вырабатывает индивидуальный способ достижения «акме» и «самоосуществления», который представляет собой интеграл акмеологической культуры, личностных свойств и качеств, а также индивидуальных характеристик [6, с. 93].

Применение акмеологического подхода, некоторыми авторами, считается наиболее прогрессивным и перспективным для современного образования (А. О. Топузян, Л. М. Погосян). Он направлен на самосовершенствование обучающихся, на их развитие, движение от одной вершины к другой, достижение «акме» на разных уровнях их зрелости, в творчестве, здоровье и многом другом [3, с. 319].

В связи с этим суть акмеологии заключается в рассмотрении в единстве процессов профессионального и личностного развития и указании пути достижения профессионального мастерства на основе реализации творческого потенциала личности. Акмеология формулирует общие закономерности, в соответствии с которыми человек и общность людей реализуют высшие достижения в различных областях профессиональной деятельности на своем жизненном пути.

В одной из работ, изучающей вопрос профессионального самоопределения акмеологический подход является основополагающим. Для определения его эффективности, образовательная организация делает упор на творческие способности обучающихся. Творческие способности реализуются в театральных постановках. Предполагается, что их программа позволит интегрировать разнообразные творческие объединения детей на общей содержательной основе, координировать работу педагогов дополнительного образования в едином учебно-воспитательном процессе школы. Театральное произведение (спектакль) складывается из текста пьесы, работы режиссера, актеров, художника, композитора. Спектакль является результатом деятельности многих людей. Существует понятие «работники театрального цеха», отражающее тот факт, что

спектакль – это одновременно творчество и производство. В создании спектакля принимают участие множество людей самых разных профессий, порой необычных и редких: художник-постановщик, режиссер, макетчик, столяр, слесарь, заведующий художественно-постановочной частью, конструктор и др.

Таким образом, отмечается, что театр позволяет не только соприкоснуться с миром искусства, но и познакомиться со многими профессиями, представители которых принимают участие в подготовке спектакля, в частности, из таких сфер, как человек – человек, человек – природа, человек – знаковая система; человек – техника, человек – художественный образ [7, с. 192].

На этом изучение положительных качеств творчества, благотворно влияющих на развитие личности не заканчиваются. С точки зрения А. Т. Шумилина, творчество – движущая сила развития общества и окружающей его среды, создания «ноосферы» [10, с. 298]. С опорой на онтологический подход к анализу творчества сделаны выводы о том, что оно есть проявление необходимости жизни в ситуациях с неопределенными решениями, непредсказуемыми и неожиданными результатами (В. С. Шубинский [9, с. 49]); основа развития, движения, изменения (Я. А. Пономарев [5, с. 106] и др.). Таким образом, понимание творчества как процесса самосозидания и безграничного развития человека объясняет несводимость его к процессу и объективным результатам человеческой деятельности (деятельностный подход), хотя вне процесса объективизации оно не существует («бытие как творчество» А. Н. Шими́на [8, с. 79]).

Таким образом, хотелось бы отметить, что творчество способствует эффективному прохождению акмеологических этапов, давая человеку возможность выбрать свои способы решения поставленных перед ним задач [2, с. 291]. Однако не так много авторов пишут о внедрении акмеологического подхода, в связи с этим отмечается недостаточная теоретическая и практическая проработка, что связывается со сложностью самого феномена и многообразием конкретных проявлений. В связи с этим подтверждает, что данная область научных знаний только начинает оформляться и ее комплексные теоретико-прикладные исследования остаются пока недостаточно изученными. Однако можно предпо-

ложить, что реализация данной программы обеспечит усиление мотивации к профессиональному выбору обучающихся, стимулирование реализации их творческого потенциала, выявление и развитие личностных ресурсов.

### Литература

1. Акмеология: учебник. Изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.
3. Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – № 4 (4). – С. 5-9. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14435485>.
4. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – Санкт-Петербург: Политехника, 2002. – 189 с.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
6. Селезнева Е. В. Общая акмеология / под общей редакцией А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2009. – 206 с.
7. Троицкая И. И. Профессиональное самоопределение учащихся средствами театральной деятельности: акмеологический подход // Царскосельское чтение. – 2010. – С. 312-318. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-uchaschihsya-sredstvami-teatralnoy-deyatelnosti-akmeologicheskiiy-podhod/viewer>.
8. Шимина А. Н. Современная жизнь понятия всеобщего и принципа деятельности // Человек, история, культура: к 90-летию Э. В. Ильенкова: монография / под общ. ред. Е. В. Мареевой, Н. В. Гусевой. – Усть-Каменогорск: Казахстанско-Американский свободный университет, 2014. – С. 325-331.
9. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 79 с.
10. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

**Ткачук Мария Олеговна,**

магистрант, направление подготовки «Психология. Детская и возрастная психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: m.kiryushkina3@gmail.com

**Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, директор института психологии, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: maximova70@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА**

*Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка»*

**Аннотация.** Статья посвящена решению задачи формирования региональной идентичности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Созданная формирующая программа развития региональной идентичности может быть использована педагогами дошкольных образовательных организаций. Разработка формирующей программы развития региональной идентичности дошкольников сможет помочь в воспитании ребёнка, который ценит свою малую родину, имеет представление о территории своего проживания, психологической привязанности к родному дому, семье, близким людям.

**Ключевые слова:** региональная идентичность; дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; тяжелые нарушения речи; старшие дошкольники; мультидисциплинарный подход

**Tkachuk Maria Olegovna,**

Master's Degree Student, Field of Education "Psychology. Child and Age Psychology", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Maksimova Lyudmila Alexandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Director of the Institute of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **FORMATION OF REGIONAL IDENTITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS ON THE BASIS OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH**

*The study was conducted as part of the implementation of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Scientific analysis of the use of a unified methodology for socio-psychological testing of food products aimed at early detection of non-medical consumption of narcotic drugs and psychotropic diseases, and its refinement"*

**Abstract.** The article is devoted to solving the problem of forming the regional identity of older preschoolers with severe speech disorders. The created formative program for the development of regional identity can be used by teachers of preschool educational organizations. The development of a formative program for the development of regional identity of preschoolers can help in raising a child who appreciates his small homeland, has an idea of the territory of his residence, psychological attachment to his home, family, loved ones.

**Keywords:** regional identity; preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; severe speech disorders; older preschoolers; multidisciplinary approach

*Актуальность.* В современном мире, региональную идентичность совместно с общегосударственной можно рассматривать как главный фундамент для существования целостного социума, образующего целостное региональное сообщество. Чем больше в социуме представителей различных национальностей, малых народов, тем труднее формируется общий курс государственной идентичности. Вопросы исследования общегражданской и региональной идентичности вызывают заинтересованность уже многие годы. В качестве синонимичных региональной идентичности понятий, исследователями используются следующие термины: средовая идентичность, территориальная идентичность, идентичность с местом, территориальная самость. Региональная идентичность включает в себя чувство принадлежности к определенному месту, привязанность к нему.

Изучением различных уровней идентичности с точки зрения разных подходов занимались отечественные ученые: в этнополитологии – М. Х. Фарукшин и Е. Е. Бочарова; в социологии – Г. С. Корепанов, Н. А. Смирнова, Л. В. Русских, В. Г. Жигунова; в географии – М. П. Крылов; в политике – М. В. Назукина; в психологии – О. Я. Киричек [3; 5].

*Цель исследования* – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы формирования региональной идентичности у детей старшего дошкольного возраста, на основе мультидисциплинарного подхода.

В качестве методологической основы исследования мы опирались на:

1. Представление о региональной идентичности (О. Я. Киричек, К. Е. Тумакова, Е. А. Амосова и Л. Н. Козлова) [1; 6].

2. Подходы к определению структуры региональной идентичности (Л. Э. Старостова, Е. В. Головнева, Н. А. Левочкина, Н. А. Смирнова, Л. А. Максимова, Р. А. Валиев, Т. В. Валиева и Н. Б. Руженцева) [2; 4; 8].

3. Возрастные особенности дошкольников (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон) и характеристику детей с ТНР (Н. В. Нищева).

*Методами исследования* являются теоретический анализ и изучение научной литературы по теме исследования, наблюдение, анкетирование, методика «Моя Родина», шкала идентификации с городом (M. Lalli), формирующий эксперимент; математико-статистическая обработка данных и анализ результатов эмпирического исследования; сравнительный анализ по Вилкоксоу, контент-анализ, качественный анализ данных.

Описание выборки: в исследовании принимали участие 26 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (11 девочек и 15 мальчиков) и 36 родителей одного из детских садов компенсирующего вида г. Екатеринбурга. Средний возраст исследуемых детей составил 6 лет. Критерий пола уравновешен.

Исследование проводилось в январе и апреле 2022 года.

Этапы проведения исследования: На первом этапе были организованы диагностические процедуры: проведено наблюдение, использована рисуночная методика. И параллельно проводилось анкетирование родителей в Гугл-форме.

1) на втором этапе была составлена формирующая программа развития региональной идентичности дошкольников;

2) на третьем этапе группа была поделена на экспериментальную и контрольную: с экспериментальной была проведена программа по формированию региональной идентичности, состоящая из 11 занятий;

3) на четвертом этапе был проведен анализ и систематизация результатов исследования, оценка эффективности проведенной программы.

Под региональной идентичностью мы понимаем «аспект социальной идентичности, соединяющий разумные и чувственные представления и переживания личности о взаимосвязи с регионом и той общностью, которая там проживает» [6].

Рабочей моделью была выбрана структура региональной идентичности, предложенная Л. А. Максимовой, Р. А. Валиевым, Т. В. Валиевой и Н. Б. Руженцевой [3]. С учетом этого подхода и спецификой дошкольного возраста, подобраны методики для исследования:

Результаты первичной диагностики позволили разработать программу работы со старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, направленную на формирование региональной идентичности на основе мультидисциплинарного подхода. Также нами была составлена структурно-функциональная модель формирования региональной идентичности (схема 1).

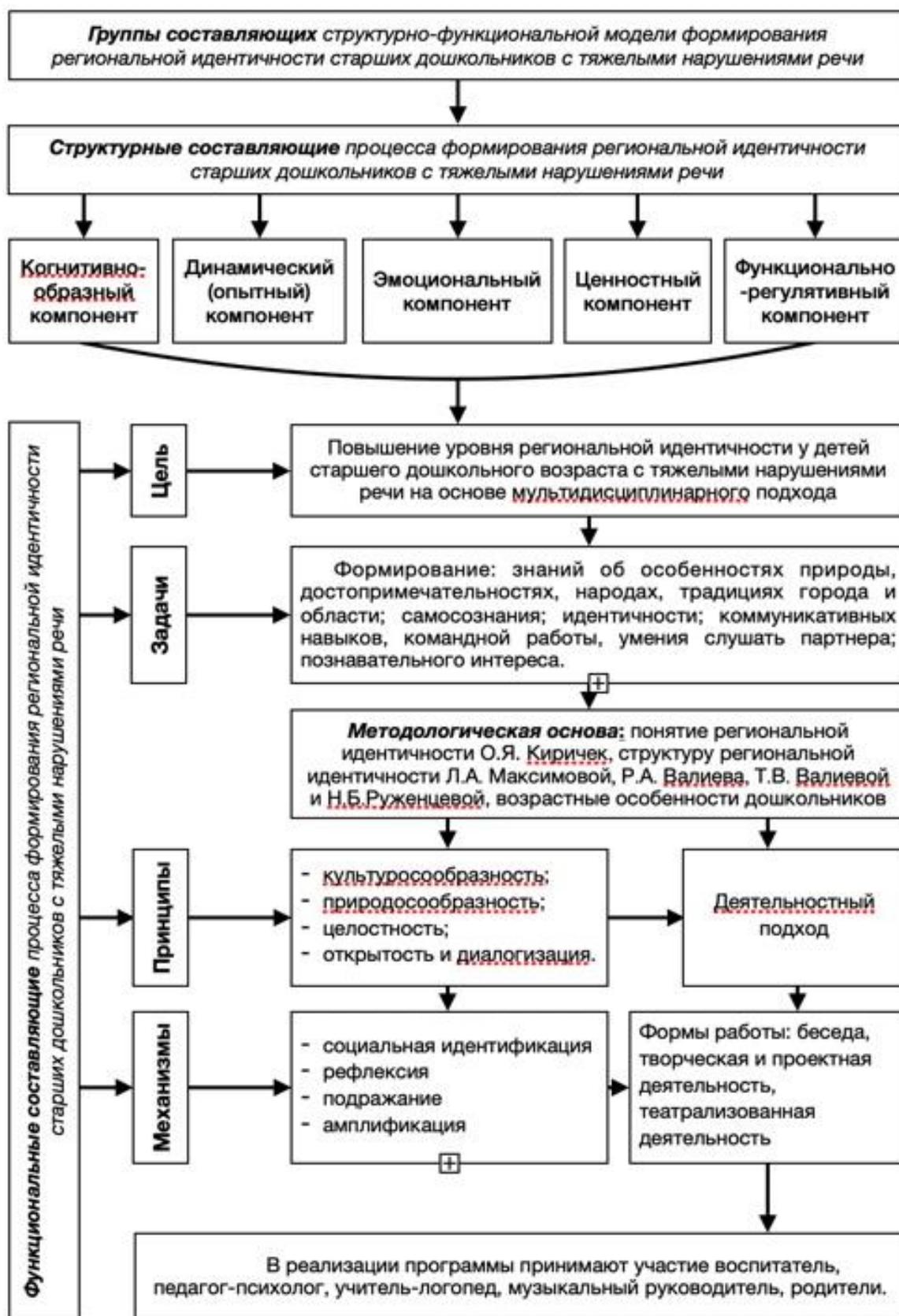


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования региональной идентичности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Нами были определены направления формирующей работы:

1. Формирование и развитие когнитивно-образного компонента региональной идентичности у дошкольников.
2. Формирование эмоционального компонента региональной идентичности по отношению к различным объектам г. Екатеринбурга и Свердловской области.
3. Формирование ценностного компонента региональной идентичности в отношении места проживания.

Психологические механизмы, применяемые в данной программе:

- социальная идентификация – это отождествление самого себя с конкретной группой лиц по общим проблемам, жизненным интересам и социальным симпатиям;
- рефлексия – осмысление и анализ индивидом своего внутреннего мира: знаний и эмоций, целей и мотивов, действий и установок. А еще понимание и оценка отношения окружающих;
- амплификация – это увеличение возможностей развития психики ребенка с помощью максимально возможного развития всех специфических детских видов деятельности, в результате чего происходит не только умственное, но и личностное развитие дошкольников;
- подражание – это форма поведения, находящаяся в непрерывном изменении, которая вносит большой вклад в формирование ума, личности дошкольника, помогающая ему в овладении нормами общественной жизни.

В основу реализации программы заложен деятельностный подход, смысл которого в том, что личность выступает как активное творческое начало. Человек выстраивает самого себя во взаимодействии с миром вокруг. В процессе деятельности человек самоактуализируется, развивает себя и в итоге становится самим собой.

В программу включены групповые творческие занятия, беседы, театрализованные игры, элементы музейной педагогики, детско-родительские проекты [7].

Программа учитывает специфику работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, поэтому упор сделан на невербальные методы работы,

наглядно-демонстрационный материал, изготовление продуктов детской деятельности (рисование, аппликация, лепка, коллаж). Также на занятиях происходит обогащение словарного запаса.

В реализации программы принимают участие различные специалисты детского сада, в том числе учитель-логопед, который на своих занятиях работает над произношением и пониманием новых слов и музыкальный руководитель, организующий для детей театрализованные игры и прослушивание народной музыки.

Программа по формированию региональной идентичности у дошкольников проводилась в феврале, марте и апреле 2022 года и включала 11 занятий, которые проводились 1 раз в неделю (длительность 1 занятия – 30 минут). Соответственно, занятия проходили в течение 11 недель. Параллельно с детьми проводились театрализованные игры, была организована экскурсия в музей, прошло представление детско-родительских проектов.

После проведения программы с обеими группам и родителями было вновь проведено исследование, которое они проходили до программы: анкеты, карта наблюдения детского развития, методика «Моя Родина».

По семантическому блоку «Внешняя ценность» средний балл составил 4,7 балла из 5 возможных, что свидетельствует о высокой внешней оценке респондентами места проживания, привлекательности его внешнего облика, престиже, значимости в глазах жителей других регионов, по мнению его жителей. В блоке «Общая привязанность» средний балл – 4,1 баллов, что говорит о высокой степени развития чувства привязанности у респондентов к месту своего проживания, наличию родственных чувств к нему, восприятия города как части себя. В блоке «Связь с прошлым» средний балл составил 3,5 баллов, что свидетельствует о достаточной связи прошлого респондентов с местом проживания, повысившимся уровне знаний истории своего города и о том. В блоке «Восприятие близости» средний балл – 3,8 баллов, что говорит о возросшем чувстве принадлежности к месту проживанию, наличию душевной близости с городом, связывании своей повседневной жизни с этим местом. В блоке «Целеполага-

ние» средний балл составил 3,2 балла, что свидетельствует о возможных изменениях в планах на будущее среди респондентов в положительную сторону, часть из них тесно связывает свою дальнейшую жизнь и планы с этим городом.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирующая программа оказала косвенное положительное влияние на эмоциональный и ценностные компоненты региональной идентичности родителей воспитанников.

По итогам наблюдений в экспериментальной группе у 62% детей выявлен средний уровень знаний о малой родине и у 38% высокий уровень. Низкого уровня не выявлено.

После проведения программы развития дети указывают название страны, области, родного города, местных жителей, некоторые народы, населяющие область. Дети частично называют символическое значение государственных символов страны, области и города. Большая часть детей называет несколько животных и птиц, растений родного города, края. Дети называют несколько достопримечательностей города и области.

Уровень значимости коэффициента Вилкоксона при проведении сравнения в экспериментальной группе менее 0,05, что говорит о присутствии статистически значимых различий (сдвигов), в контрольной группе значимых различий не выявлено. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что разработанная нами формирующая программа влияет на когнитивно-образный компонент региональной идентичности дошкольников.

Результаты рисуночной методики «Моя родина» показали, что в экспериментальной группе показатель «Символы города» частично отражен в рисунках у 38%, в полной мере выражен у 38%. Показатель «Достопримечательности города и области» частично отражен в рисунках у 46%, в полной мере у 46%. Показатель «Природа родного края» частично отражен в рисунках у 46%, в полной мере у 38%. Показатель «Выбор цветового решения» частично отражен в рисунках у 23%, в полной мере у 77%. По результатам диагностики общий балл по методике распределился следующим образом: 23% получили 7 баллов, 38% получили 6 баллов, 15% получили 5 баллов, 15% получили 4 балла, 8% получил

3 балла. При этом максимальный балл, который можно получить по данной методике равен 8. В контрольной группе показатель «Символы города» не зафиксирован ни в одном рисунке. Показатель «Достопримечательности города и области» частично отражен в рисунках у 15%. Показатель «Природа родного края» частично отражен в рисунках у 46%. Показатель «Выбор цветового решения» частично отражен в рисунках у 62% и в полной мере отражен в рисунках у 8%. По результатам диагностики общий балл по методике распределился следующим образом: 8% получили 3 балла, 38% получили 2 балла, 38% получили 1 балл, 15% получили 0 баллов.

Уровень значимости коэффициента Вилкоксона при проведении сравнения в экспериментальной группе менее 0,05, что говорит о присутствии статистически значимых различий (сдвигов), в контрольной группе более 0,05, что говорит об отсутствии статистически значимых различий (сдвигов).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что разработанная нами формирующая программа влияет на эмоциональный и ценностный компонент региональной идентичности дошкольников.

#### *Выводы.*

Таким образом, разработанная нами программа:

- разработана на основе междисциплинарного подхода;
- показывает содержание региональной идентичности как «аспект социальной идентичности, соединяющий разумные и чувственные представления и переживания личности о взаимосвязи с регионом и той общностью, которая там проживает»;
- опирается на структурно-функциональную модель формирования региональной идентичности (схема 1);
- учитывает возрастные особенности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;
- содержит в качестве основы результаты первичной диагностики;
- экспериментально проверена.

Данная программа будет оказывать влияние на формирование региональной идентичности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

### Литература

1. Амосова Е. А., Козлова Л. Н. Формирование региональной идентичности гимназистов и проблемы ее исследования // Концепт. – 2015. – № S1. – С. 6-10.

2. Валиев Р. А., Максимова Л. А. Региональная идентичность педагога как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере воспитания ценностного отношения к малой Родине // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 58-62. – EDN: UISGDJ.

3. Глава 8. Подходы к изучению региональной идентичности студента педагогического вуза: от определения понятия к диагностике и формированию / Л. А. Максимова, Т. В. Валиева, Н. Б. Руженцева, Р. А. Валиев // Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики: коллективная монография. – Екатеринбург, 2017. – С. 154-168. – EDN: YUMEON.

4. Головнева Е. В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // Лабиринт. – 2013. – № 5. – С. 42-50.

5. Замятин Д. Н. Идентичность и территория // Идентичность как предмет политического анализа: сб. ст. по итогам Всерос. науч.-теоретич. конф. (ИМЭМО РАН, 21-22 окт. 2010 г.). – М.: ИМЭМО РАН, 2011. – С. 192.

6. Киричек О. Я. Преподаватель XXI век // Изучение психологических особенностей региональной идентичности личности. – 2011. – № 4. – С. 153-163.

7. Максимова Л. А. Психолого-педагогические аспекты формирования эмоциональной сопричастности к малой родине в период детства // Личность в современном мире: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 19 ноября 2014 года / Уральский государственный педагогический университет; Институт психологии; отв. ред. Н. С. Белоусова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 211-215. – EDN: UDTPBL.

8. Опыт региональной идентичности: отражение эмоционального состояния при межкультурном текстообразовании / Л. А. Максимова, Т. В. Валиева, Н. Б. Руженцева, Р. А. Валиев // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 28-36. – DOI: 10.26170/ro18-04-04. – EDN: XNSCTB.

**Тузов Дмитрий Юрьевич,**

студент, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»,  
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,  
Россия

**Научный руководитель:**

**Адушкина Ксения Валерьевна,**

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский госу-  
дарственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург, эл. почта:  
rus.kgb.hajtauer1@gmail.com

## **СЕМЕЙНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков. Предмет исследования: семейные предикторы формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков. Целью исследования является выявление семейных предикторов формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа и синтеза литературных источников. В статье проведен теоретический обзор исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме влияния семейных факторов на возникновение девиаций в подростковой среде. Осуществлен анализ сущности, видов и факторов отклоняющегося поведения, раскрыто понятие «семейные предикторы», выявлены предикторы семейного окружения, которые оказывают влияние на формирование девиантного поведения у подростков: асоциальный образ жизни родителей, дисгармоничные родительские и детско-родительские отношения, безнадзорность ребенка, отсутствие контроля родителей за его поведением, непонимание потребностей и интересов подростка, физическое и психологическое насилие по отношению к нему, реализация родителями авторитарного, либерального или индифферентного стилей воспитания, материальное положение семьи. Также обосновано их влияние на формирование различных отклонений в поведении у молодых людей. Результаты исследования могут применяться в процессе проектирования и организации психологом взаимодействия с родителями, воспитывающими подростков с девиациями, а также – в консультационных центрах при оказании психологической помощи семье. Автор пришел к вы-

воду о том, что доминирование в семье подростка асоциальных ценностей и стереотипов поведения способствует их присвоению, поскольку при этом вступают в действие механизмы научения и подражания. Перспективой исследования является разработка системы психологического сопровождения семей, которые воспитывают подростков с девиантным поведением.

**Ключевые слова:** трудные подростки; девиантное поведение; отклоняющееся поведение; родители; семейное воспитание; детско-родительские отношения; семейные предикторы

**Tuzov Dmitry Yurevich,**

Student, Field of Education “Psychological and Pedagogical Education”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Research advisor:**

**Adushkina Kseniya Valerievna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **FAMILY PREDICTORS OF THE FORMATION OF A TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS**

**Abstract.** The article deals with the problem of the formation of a tendency to deviant behavior in adolescents. Subject of the study: family predictors of the formation of a tendency to deviant behavior in adolescents. The aim of the study is to identify family predictors of the formation of a tendency to deviant behavior in adolescents. In the course of the study, methods of theoretical analysis and synthesis of literary sources were used. The article provides a theoretical review of the research of domestic and foreign authors on the problem of the influence of family factors on the occurrence of deviations in the adolescent environment. The analysis of the essence, types and factors of deviant behavior is carried out, the concept of “family predictors” is revealed, predictors of the family environment that influence the formation of deviant behavior in adolescents are identified: the anti-social lifestyle of parents, disharmonious parental and child-parent relationships, neglect of the child, lack of parental control over his behavior, misunderstanding of the needs and interests of a teenager, physical and psychological violence against him, implementation by parents of authoritarian, liberal or indifferent parenting styles, the financial situation of the family. Their influence on the formation of various behavioral deviations in young people is also substantiated. The results of the study can be used in the process of designing and organizing interaction with parents raising adolescents with deviations by a psychologist, as well as in counseling centers when providing psycho-

logical assistance to the family. The author came to the conclusion that the dominance of antisocial values and behavioral stereotypes in a teenager's family contributes to their appropriation, since the mechanisms of learning and imitation come into play. The perspective of the research is to develop a system of psychological support for families that educate adolescents with deviant behavior.

**Keywords:** difficult teenagers; deviant behavior; deviant behavior; parents; family education; child-parent relationship; family predictors

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в современном обществе семья является ведущим институтом воспитания. В семье формируются ценности, идеалы, нормы поведения ребенка в социуме, которые определяют особенности его характера, поступки, взаимоотношения с окружающими людьми на протяжении всей жизни. Семья оказывает значимое влияние на развитие личности в подростковом возрасте, так как в процессе семейного общения, совместной деятельности ее членов у подростка формируются жизненные установки, социальные компетенции, создаются благоприятные условия для самовоспитания личности. Характер этого воздействия зависит от системы взаимоотношений, определяющих уровень благополучия семьи.

Неблагополучная семья оказывает отрицательное влияние на личностное развитие подростков, поскольку в такой семье родители демонстрируют детям образцы асоциального поведения: чрезмерное употребление алкогольных напитков, психоактивных веществ, постоянные конфликты, приводящие к насилию и даже – к противоправным действиям. Подростковый возраст является возрастным этапом, наиболее восприимчивым к неблагоприятным влияниям внешней среды, поскольку в этот период доминирует потребность быть взрослым. Поэтому у подростков проявляется подражание поведению членов семьи. Присвоенные детьми образцы асоциального поведения взрослых впоследствии могут становиться поведенческими стереотипами личности и являться основой для развития отклоняющегося поведения.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в России в 2022 году зафиксировано около 100 000 неблагополучных семей. У 50% подростков из неблагополучных семей выявлены нарушения поведения (бродяж-

ничество, хулиганство, кражи и другие), у 70% – нарушения развития (низкая успеваемость, неврастения, тревожность и другие), у 45% – нарушения общения (конфликтность, агрессивность, гиперактивность и другие) [6].

С другой стороны, в подростковом возрасте вместе с потребностью в автономии и самоопределении проявляется потребность в принадлежности к семье и в семейной поддержке. При этом дефицит внимания и любви родителей к ребенку, родительской заботы, отсутствие системы воспитания в семье, защиты родителями прав и интересов детей могут привести к формированию у него эмоциональной холодности, агрессивности, неспособности контролировать собственные чувства. Указанные особенности являются предпосылками девиантного поведения личности. Таким образом, влияние дисгармоничной семьи на развитие склонности у современных подростков к отклоняющемуся, то есть девиантному поведению, определяется совокупностью прогностических факторов, которые получили название «семейных предикторов».

Рассмотренные выше положения позволили сформулировать предмет исследования: семейные предикторы формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков. Целью исследования является выявление семейных предикторов формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков. Для достижения поставленной цели рассмотрим современные научные подходы к изучаемой проблеме.

Научные подходы к изучению развития девиантного поведения у подростков разрабатывают И. Ю. Блясова, Л. Д. Гафарова, Э. И. Карамова, Я. С. Дикусар, Д. Д. Миронов, Р. М. Эхаева, Э. С. Ибрагимова, Е. Г. Френкель, Г. С. Чикаева, В. Н. Власова, В. В. Ковров, С. Cambron, R. Kosterman, R. F. Catalano и другие ученые.

Рассмотрим подходы к определению сущности девиантного поведения в современных научных работах. В исследовании Р. М. Эхаевой, Э. С. Ибрагимовой «девиантное поведение» определяется как система поступков, противоречащих нравственным и правовым нормам принятого в обществе поведения [11]. Авторы рассматривают основные виды девиантного поведения, выделяют био-

логические и психологические факторы отклоняющегося поведения подростков. Ценность данного подхода, по нашему мнению, заключается в систематизации авторами методов диагностики, а также – в разработке системы психологической коррекции отклоняющегося поведения подростков.

Другие определения данного понятия представлены в исследованиях Д. Д. Миронова, И. Ю. Блясовой. В работе Д. Д. Миронова под «девиантным поведением» понимаются действия подростков, приводящие к нарушению правовых и моральных норм и приносящих вред обществу [4]. Исследователь рассматривает в качестве видов девиантного поведения отклоняющееся, антисоциальное, делинкветное, криминальное. И. Ю. Блясова характеризует девиантное поведение как поведение, которое противоречит социально одобряемым ценностям, культурным нормам. Автор выделяет ведущие факторы отклоняющегося поведения: аморальность, насилие, отклонения в психическом и физическом здоровье, изоляция от культурной среды, отсутствие контроля [1]. Этот подход способствует более глубокому пониманию сущности и механизмов формирования девиантного поведения.

Таким образом, несмотря на различия в определениях, большинство исследователей главным критерием девиантного поведения считают нарушение социальных правил и норм, принятых в данном обществе.

В ряде научных работ отечественных и зарубежных авторов раскрываются особенности проявления отклоняющегося поведения у подростков. В исследовании Е. Г. Френкель установлена взаимосвязь между уровнем агрессивности и развитием рефлексии у подростков, склонных к девиантному поведению [8]. Автором выявлены личностные особенности подростков «группы риска»: несформированность нравственных ценностей, внутренние конфликты, недостаточное развитие механизмов психологической защиты, трудности в понимании и выражении эмоций. Определена специфика проявления агрессии, которая заключается в преобладании вербальной формы. В работе С. Cambron, R. Kosterman, R. F. Catalano отмечается, что в процессе социализации происходит присвоение подростками просоциальных или антисоциальных поведенче-

ских паттернов [12]. Исследователи отмечают, что семейные факторы способны привести к формированию отклонений в поведении.

Перечисленные факторы, на наш взгляд, прямо или косвенно связаны с семьей как институтом социализации. Согласно мнению А. А. Реана, регулятором нравственного поведения подростка является понимание отрицательного отношения родителей к негативным поступкам [5]. Данное исследование показывает прямую зависимость между отрицательным отношением подростка к матери и антисоциальностью его поведения. Мы разделяем рассмотренные выше позиции исследователей. Считаем, что отклоняющееся поведение молодежи сегодня связано с тем, что многие родители ориентируются преимущественно на удовлетворение материальных потребностей своих детей. При этом их духовно-нравственному развитию уделяется недостаточное внимание.

Основываясь на представленных выше подходах, рассмотрим семейные предикторы, которые оказывают влияние на формирование девиантного поведения у подростков. Семейные предикторы – это прогностические факторы, определяющие влияние семьи на развитие личности. Рассмотрим исследования современных авторов по данной проблеме.

В работе Н. С. Ткаченко, О. В. Шеркевич раскрываются особенности влияния стиля семейного воспитания на развитие склонности у подростков к девиантному поведению. Авторами доказано, что более высокая вероятность формирования отклоняющегося поведения у молодых людей проявляется при реализации родителями авторитарного, либерального или индифферентного стилей воспитания [7]. Мы поддерживаем данный подход, поскольку в семьях с указанными стилями воспитания формируются неблагоприятные условия развития личности подростков: чрезмерный контроль или его отсутствие, высокая занятость родителей, конфликтность ребенка и родителей.

Анализ факторов семейного воспитания, оказывающих негативное влияние на личностное развитие подростков, представлен в исследовании Я. С. Дикусар. К ним автор относит безнадзорность ребенка, отсутствие контроля родителей за его поведением, непонимание потребностей и интересов

подростка, физическое и психологическое насилие по отношению к нему. Автором доказано, что перечисленные факторы являются деструктивными семейными предикторами, приводящими к формированию девиантного поведения подростков [3]. Мы разделяем позицию автора, так как дисгармоничные детско-родительские отношения вызывают стрессовое состояние у подростка, которое приводит к нарушениям его эмоционального развития и возникновению расстройств поведения.

Л. Д. Гафарова, Э. И. Карамова указывают на значение в развитии подростков такого предиктора, как – внутрисемейные отношения. По мнению данных авторов, отсутствие доверительных отношений и конфликты между родителями, между родителями и детьми приводит к раздражительности, агрессивности, к нарушениям нравственного развития подростков, что в дальнейшем может стать предпосылками формирования отклоняющегося поведения [2]. Мы присоединяемся к мнению авторов, поскольку для нормального гармоничного развития личности необходимо создание благоприятного психологического климата в семье.

В современных исследованиях в качестве семейного предиктора, влияющего на становление личности в подростковом возрасте, рассматривается образ жизни родителей. Г. С. Чикаева, В. Н. Власова, В. В. Ковров считают, что асоциальный образ жизни семьи негативно сказывается на формировании системы ценностей у подростка, способствует развитию у него склонности к подражанию отрицательному примеру родителей, что приводит к развитию потребности к употреблению спиртных напитков, психотропных веществ, бродяжничеству [10]. Данный подход показывает, что неблагополучная семья способствует, с одной стороны, формированию у подростка асоциального поведения. С другой стороны, в такой среде у него складывается отрицательное отношение к семейным ценностям. Ребенок проявляет стремление к уходу из семьи, и может оказаться под отрицательным влиянием сверстников.

В современных научных работах также установлена зависимость формирования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков от материаль-

ного положения семьи. Исследователями А. С. Хазовой, А. В. Гитман установлено, что разный уровень материального достатка семьи приводит к различным проявлениям отклоняющегося поведения у молодых людей [9].

Мы разделяем представленные выше позиции ученых. По нашему мнению, рассмотренные семейные предикторы имеют существенное значение в формировании у подростков склонности к девиантному поведению, поскольку они отражают отрицательные стороны внутрисемейных отношений и семейного воспитания. С целью профилактики и коррекции отклоняющегося поведения необходима организация в консультационных центрах бесплатной психологической помощи подросткам и их родителям.

Таким образом, нами осуществлен теоретический анализ научных подходов к проблеме влияния семейных предикторов на формирование склонности к девиантному поведению у подростков. По мнению большинства исследователей, на формирование девиантного поведения у подростков оказывают влияние следующие семейные предикторы: асоциальный образ жизни родителей, дисгармоничные родительские и детско-родительские отношения, безнадзорность ребенка, отсутствие контроля родителей за его поведением, непонимание потребностей и интересов подростка, физическое и психологическое насилие по отношению к нему, реализация родителями авторитарного, либерального или индифферентного стилей воспитания, материальное положение семьи.

Мы поддерживаем рассмотренные выше научные подходы. По нашему мнению, решение проблемы состоит в организации психологической помощи подросткам, склонным к девиантному поведению и их родителям, направленной на профилактику и коррекцию отклонений в поведении молодых людей, а также – факторов, их обуславливающих. Перспективы исследования, на наш взгляд, заключаются в возможности разработки системы психологического сопровождения семей, воспитывающих подростков с отклоняющимся поведением.

## Литература

1. Блясова И. Ю. Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2016. – 523 с.
2. Гафарова Л. Д., Карамова Э. И. Роль семьи в формировании девиантного поведения подростков, в том числе подростковой преступности: качественный подход // Инновационные научные исследования. – 2018. – № 6-1 (8). – С. 239-244.
3. Дикусар Я. С. Влияние семьи на формирование девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 28-33.
4. Миронов Д. Д. Сущность понятия «девиантное поведение подростков» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 70-74.
5. Реан А. А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 105-110.
6. Семья, материнство и детство. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 25.05.2022).
7. Ткаченко Н. С., Шеркевич О. В. Влияние стилей семейного воспитания на склонность подростков к девиантному поведению // Коллекция гуманитарных исследований. – 2020. – № 4 (25). – С. 101-109.
8. Френкель Е. Г. Взаимосвязь рефлексивности и агрессивного поведения у подростков, склонных к девиантному поведению // Академическая публицистика. – 2021. – № 11-2. – С. 382-388.
9. Хазова С. А., Гитман А. В. Особенности педагогической профилактики девиантного поведения подростков из семей с разным материальным положением // Вестник АГУ. – 2019. – Вып. 3 (243). – С. 95-100.
10. Чикаева Г. С., Власова В. Н., Ковров В. В. Девиантное поведение молодежи: социальные факторы, его детерминирующие // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2022. – № 1. – С. 263-268.

11. Эхаева Р. М., Ибрагимова Э. С. Девиантное поведение. Профилактика девиантного поведения у подростков // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2016. – № 6 (8). – С. 33-36.

12. Cambron C., Kosterman R., Catalano R.F. Neighborhood, family, and peer factors associated with smoking and alcohol use in early adolescence // Journal of Youth and Adolescence. – 2018. – Vol. 47, No. 2. – P. 369-382.

УДК 37.015.3:378.14:159.942

**Хохлова Анна Сергеевна,**

студент, направление подготовки «Психология», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Калашников Александр Игоревич,**

старший преподаватель кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: a.i.kalashnikov@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**Аннотация.** В статье рассматривается стрессоустойчивость студентов, в зависимости от направления подготовки. Выдвинуто предположение, что уровень стрессоустойчивости студентов разных направлений обучения имеет значимые различия. В связи с этим целью статьи мы ставим сравнить уровень стрессоустойчивости студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование».

**Ключевые слова:** стрессы; стрессоустойчивость; стрессовые состояния; стратегии совладающего поведения; студенты

**Khokhlova Anna Sergeevna,**

Student, Field of Education “Psychology”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Kalashnikov Alexander Igorevich,**

Senior Lecturer of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **FEATURES OF RESISTANCE IN STUDENTS OF THE DIRECTIONS “PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION” AND “PEDAGOGICAL EDUCATION”**

**Abstract.** The article discusses the stress resistance of students, depending on the direction of training. It has been suggested that the level of stress resistance of students from different areas of study has significant differences. In this regard, the purpose of the article is to compare the level of stress resistance of students studying in the direction of “Psychological and Pedagogical Education” and “Pedagogical Education”.

**Keywords:** stress; stress resistance; stressful conditions; coping behavior strategies; students

В настоящее время проблема возникновения стрессовых ситуаций, возникающих в жизни студентов, становится все более актуальной. Стрессоустойчивость является одним из важных факторов для успешной учебной деятельности студентов, ведь именно в этот период, особенно в самом его начале, появляются новые, не проявленные ранее внутренние противоречия, которые несут в себе различные затруднения. Это пора самоанализа и самооценок в соответствии с новыми ценностями, пора личностных выборов, самоопределения и первых значимых профессиональных достижений.

Впервые понятие «стресс» было введено и исследовалось канадским физиологом Гансом Селье (1936), который понимал под «стрессом» неспецифический ответ или реакцию организма на любое изменение условий, требующее приспособления [5, с. 36]. Согласно большому психологическому словарю В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова, стресс – это состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах (в том числе экстремальной ситуации) [4, с. 35].

Рассматривая исследования отечественных и зарубежных авторов по теме стрессоустойчивости, было обнаружено, что не существует единого подхода и можно выделить несколько точек зрения на понимание данного феномена.

Проблема стресса и стрессоустойчивости стала предметом изучения многих ученых, таких как Р. Лазарус, Б. Холзел, Д. А. Леонтьев, Б. А. Вяткин, А. Н. Глушко, О. В. Лозгачёва, Т. И. Куликова, В. И. Пузько, М. Л. Тышкова, А. А. Баранов и др.

Ряд авторов понимают под «стрессоустойчивостью» различные виды устойчивости. Так, например, С.В. Субботин под термином «стрессоустойчивость» понимает такие его частные компоненты как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность, и взаимосвязь между ними [6, с. 36].

Несколько иной акцент в рассмотрении стрессоустойчивости делают такие исследователи как Н. Н. Данилова, В. Л. Марищук, В. А. Бодров, а именно – выделяют способность человека в условиях воздействия стрессогенов сохранять продуктивность деятельности и адекватно решать поставленные задачи, как некую ведущую характеристику стрессоустойчивости.

Согласно В. А. Бодрову, стрессоустойчивость – это интегративное свойство человека, характеризующее степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней и внутренней среды и деятельности, а также уровень функциональной надежности субъекта деятельности и развития механизмов регуляции (психических, физиологических и социальных) текущего функционального состояния и поведения в этих условиях [3, с. 34]. Схожее определение у Л. М. Аболина, который понимает стрессоустойчивость как интегративное свойство человека, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, которое в сложной, эмоционально напряжённой обстановке обеспечивает способность управлять своими эмоциями, сохранять высокую трудоспособность и профессиональную работоспособность, адекватное функционирование и определённую направленность своих действий [2, с. 34].

Рассматривая с данной точки зрения стрессоустойчивость студентов, отметим, что А. А. Андреева рассматривает стрессоустойчивость студентов в учебной деятельности как комплексное свойство личности, включающее в себя такие компоненты, как: низкая личностная и ситуативная тревожность, низкий уровень нервно-психического напряжения, адекватная работоспособность, эмоциональная устойчивость, которое обеспечивает успешное достижение цели

деятельности и реализуется в когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сферах деятельности студента.

Так, с этой точки зрения, важную роль играет позитивное отношение студентов к учёбе, как сознательно выбранная позиция, позволяющая эмоционально и содержательно обуславливать положительные результаты учебной деятельности [1, с. 34].

В связи с вышесказанным целью нашего исследования является сравнить уровень стрессоустойчивости студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование».

Гипотеза исследования построена на предположении о том, что уровень стрессоустойчивости студентов разных направлений обучения имеет значимые различия.

Выборка составила: 1 группа - 30 студентов, из которых, 15, обучаются по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (6 мужчин и 9 женщин) и 2 группа – 15 по направлению «Педагогическое образование» (5 мужчин и 10 женщин).

В качестве методов исследования была использована методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге и методика определения стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова.

Результаты методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге показали, что из 100% студентов направления «психолого-педагогическое образование» 80% имеют низкую и пороговую степень сопротивляемости стрессу, когда среди студентов направления «педагогическое образование» большую и высокую степень сопротивляемости стрессу имеют 53,4% выборки (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение степени стрессоустойчивости в каждой из групп по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге

Группы/степень стрессоустойчивости	Большая	Высокая	Пороговая	Низкая
1 группа	0%	20%	40%	40%
2 группа	26,7%	26,7%	46,7%	0%

Результаты методики методика определения стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова показали, что из 100% студентов направления «психолого-педагогическое образование» 66,7% выборки имеют низкие значения уровня стрессоустойчивости, когда среди студентов направления «педагогическое образование» 53,3% выборки уровень стрессоустойчивости находится в высоких значениях (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение стрессоустойчивости личности в каждой из групп по методике стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева и Н. В. Рябчикова

Группы/уровень стрессоустойчивости	Очень высокий	Высокий	Выше среднего	Чуть выше среднего	Средний	Чуть ниже среднего	Ниже среднего	Низкий	Очень низкий
1 группа	0%	0%	6,7%	20%	6,7%	13,3%	13,3%	40%	0%
2 группа	20%	33,3%	0%	6,7%	13,3%	20%	6,7%	0%	0%

Сравним результаты обеих групп при помощи критерия Манна-Уитни. Как видно, имеются значимые различия в степени стрессоустойчивости между студентами направления «психолого-педагогическое образование» ( $U_{эмп}=289,5$ ,  $p<0,05$ ) и студентами направления «педагогическое образование» ( $U_{эмп.}=175,5$ ,  $p<0,05$ ). Степень стрессоустойчивости выше у студентов направления «педагогическое образование». Также найдены статистически значимые различия в уровне стрессоустойчивости личности между группой студентов направления «психолого-педагогическое образование» ( $U_{эмп.}=306,5$ ,  $p<0,01$ ) и выборкой студентов направления «педагогическое образование» ( $U_{эмп.}=158,5$ ,  $p<0,01$ ). Уровень стрессоустойчивости личности выше у студентов «педагогическое образование» (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты статистической обработки результатов исследования с помощью U-критерия Манна-Уитни

Методика	Сумма рангов (группа 1)	Сумма рангов (группа 2)	U-эмп.	Уровень значимости
методика определения стрессоустойчивости и социальной	289,5	175,5	55,5	0,018**

адаптации Т. Холмса и Р. Раге				
методика определения стрессо-устойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова	306,5	158,5	38,5	0,002*

Примечание. Уровень значимости \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,05$

Таким образом, можем сделать вывод о том, что уровень стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по педагогическому направлению выше, чем у студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению подготовки.

При этом, для студентов психолого-педагогического направления, характерно большую долю своих ресурсов тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Студентам направления «педагогическое образование», напротив имеют довольно высокую степень сопротивляемости стрессу и не тратят большое количество ресурсов на борьбу с негативными психологическими состояниями. В связи с этим, их деятельность становится эффективной.

### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2001.
2. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань, 1987.
3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006. – 528 с.
4. Зинченко В. Большой психологический словарь / ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: АСТ, 2009.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Просвещение, 1979. – 124 с.
6. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Пермь, 1992. – 152 с.

**Яковлева Наталья Сергеевна,**

магистрант, направление подготовки «Веб-психология и психологическое консультирование в цифровой среде», Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: yakovlevans2017@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, директор института психологии, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, эл. почта: maximova70@mail.ru

## **СПЕЦИФИКА ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В данной статье дается анализ специфики развития зрительного восприятия у дошкольников с дизартрией. Для проведения диагностики были использованы методики А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой, Р. С. Немова. В результате обработки данных обнаружены следующие специфические особенности зрительного восприятия у данной категории детей: недостаточная сформированность сенсорных эталонов (цвет, форма, величина), трудности узнавания объектов при зашумлении изображений, наложенных друг на друга контуров фигур.

**Ключевые слова:** дизартрия; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; дошкольники; зрительное восприятие

**Yakovleva Natalya Sergeevna,**

Master's Degree Student, Field of Education "Web Psychology and Psychological Counseling in the Digital Environment", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Research advisor:****Maksimova Lyudmila Alexandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Director of the Institute of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**SPECIFICITY OF VISUAL PERCEPTION  
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

**Abstract.** This article provides an analysis of the specifics of the development of visual perception in preschool children with dysarthria. For the diagnosis, the methods of A. A. Kataeva, E. A. Strebeleva, R. S. Nemov. As a result of data processing, the following specific features of visual perception were found in this category of children: insufficient formation of sensory standards (color, shape, size), difficulties in recognizing objects when images are noisy, contours of figures superimposed on each other.

**Keywords:** dysarthria; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech disorders; preschoolers; visual perception

Проблема формирования и совершенствования зрительного восприятия у детей дошкольного возраста является важной на сегодняшний день. Уровень зрительного восприятия взаимосвязан с уровнем развития всех психических функций, и в том числе со степенью речевого развития. Зрительное восприятие изучали такие ученые, как Л. И. Белякова, Л. А. Венгер, Г. А. Волкова, Т. В. Волосовец, Ю. Ф. Гаркуша, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Е. М. Мастюкова, О. Н. Усанова, Л. С. Цветкова и другие [4; 8; 9]. Они полагали, что развивать зрительное восприятие необходимо уже в дошкольном возрасте и для дальнейшего умения учиться, т. е. для овладения содержанием, средствами и способами действия.

Низкий уровень сформированности зрительного восприятия резко снижает успешность обучения ребёнка по основным школьным программам. Уже в дошкольном возрасте у детей должны быть усвоены основные сенсорные эталоны: цвета, формы и величины, от уровня сформированности которых зависит успешность дальнейшего обучения ребенка в школе [2]. Поэтому проблема

изучения зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией и влияние его на развитие речи в целом в период подготовки и обучения в школе приобретает особую значимость.

Зрительный образ является одной из разновидностей перцептивного образа и обладает свойствами целостности, структурности и константности. Несет важную проприоцептивную функцию, участвуя в регуляции движений наблюдателя. Формирование зрительного восприятия у детей с дизартрией, как и других высших психических функций, запаздывает и имеет отличительные особенности. Так, в работах, А. Р. Лурии указано, что нарушение зрительного восприятия может привести к трудностям в узнавании фигур, букв, цифр, у детей с речевой патологией может вести к отставанию в формировании ориентации в пространстве [4]. Е. М. Мастюковой была изучена степень сформированности целостного образа предмета у детей с дизартрией, особенности зрительного восприятия, проявляющиеся в усложненных условиях, развитие оптико-пространственного гнозиса [8]. Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова исследовали особенности осуществления детьми с дизартрией задач по перцептивному действию. Ими было установлено, что дети с дизартрией чаще используют элементарные формы ориентировки, т. е. примеривание к эталону, в отличие от детей с нормой речевого развития, которые преимущественно используют зрительное соотнесение [1].

Исследование особенностей зрительного восприятия у детей дошкольного возраста было осуществлено в марте 2022 года на базе МАДОУ д/с города Богдановича, Свердловской области. В ходе диагностики было обследовано 16 детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Для проведения диагностики были использованы методики А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой целью которых было изучить каждое из свойств процесса зрительного восприятия [3]. Данные методики позволили определить особенности цветового гнозиса. Узнавание изображений по контуру и изображений, наложенных друг на друга. Выявлено умение действовать с предметами с учетом формы, различать и назы-

вать геометрические фигуры, различать и называть величину предмета как признак и узнавание деталей предмета на рисунке.

По итогам диагностической работы выявлено, что 70% испытуемых имеют средний уровень развития зрительного восприятия, у 30% дошкольников с дизартрией – низкий уровень развития зрительного восприятия. Обследованных с высоким уровнем развития зрительного восприятия зафиксировано не было.

В ходе диагностики установлено, что дети со средним уровнем зрительного восприятия по уровню знания основных цветов находятся в пределах возрастной нормы. У детей встречаются незначительные трудности в восприятии наложенных и зашумленных изображений, дети быстро опознают предметы, но затрудняются в различении сходных объектов (ландыши – цветок, букет). Быстро соотносят объемные фигуры с нужной прорезью. Знают основные фигуры, но испытывают сложности при назывании прямоугольника и овала, все фигуры между собой дифференцируют. Восприятие и сравнение резко контрастных по величине плоскостных геометрических фигур не вызывает у детей трудностей, испытывают сложности в нахождении двух одинаковых фигур при большой выборке. Затрудняются при нахождении недостающих частей по картинке и в их назывании.

Дети с низким уровнем зрительного восприятия по уровню знания основных цветов находятся чуть ниже возрастной нормы. Испытывают сложности в восприятии наложенных и зашумленных изображений, им требуется больше времени для выполнения задания, дети сомневаются в своих ответах и затрудняются в опознании объектов (лампа – гриб, тарелка – чашка, сковорода, таз). Быстро соотносят объемные фигуры с нужной прорезью, но при соотнесении незнакомых фигур со сложной формой, используют способ примеривания. Знают основные фигуры, затрудняются в дифференциации схожих фигур (прямоугольник – квадрат, овал – круг).

Восприятие и сравнение резко контрастных по величине плоскостных геометрических фигур не вызывает у детей трудностей, нахождение двух одинаковых фигур вызывает существенные трудности, что говорит о неумении опреде-

лить величину предмета с помощью зрительного соотнесения. Затрудняются при нахождении недостающих частей по картинке и в их назывании.

По результатам проведенного обследования, было установлено, что низкий уровень развития речи, влияет на развитие зрительного восприятия. У детей с дизартрией уровни зрительного восприятия и речи не соответствуют возрастной норме, что говорит о необходимости их развития и коррекции недостатков.

Коррекцию зрительного восприятия можно осуществлять в следующих направлениях:

1. Развитие цветового гнозиса: «Подбери по цвету», «У кого какое платье?», «Собери цветик – семицветик» [10].

2. Различение формы и величины предметов: «Почтовый ящик», «Какой мяч больше», «Разложи по размеру».

3. Сравнение предметов по форме, высоте и длине: «Кто скорее свернёт ленту?», «Построй башню», «Расставить предметы по возрастающей / убывающей высоте».

4. Учить использовать в речи слова, описывающие форму, цвет, величину предметов. Расширение словарного запаса дошкольников с дизартрией.

5. Включение в проектную деятельность (в доступной для детей форме) [7].

Видится необходимым прохождение педагогами соответствующих курсов повышения квалификации, в том числе с использованием кейс-технологий [6].

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что зрительное восприятие детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии имеет свою специфику: недостаточная сформированность сенсорных эталонов (цвет, форма, величина), трудности узнавания объектов при зашумлении изображений, наложенных друг на друга контуров фигур. В связи с этим дети дошкольного возраста с дизартрией нуждаются в специально организованной коррекционной работе по формированию зрительного восприятия.

## Литература

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия: учебное пособие. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2009. – 287 с.

2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: книга для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

3. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя. – М.: БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.

4. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека: монография. – Москва: МГУ, 1962. – 426 с.

5. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / под ред. В. И. Селверстова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 408 с.

6. Максимова Л. А., Смирнова К. И. Формирование конфликтологической компетентности педагогов дошкольного образования средствами кейс-технологий // Психологическое здоровье населения как важный фактор обеспечения процветания общества: материалы международной онлайн научной-практической конференции, Екатеринбург – Фергана, 20 мая 2020 года / Ферганский государственный университет кафедра психологии, Уральский государственный педагогический университет институт психологии, отв. ред. М. Б. Юлдашева, Л. А. Максимова, С. А. Водяха. – Екатеринбург; Фергана: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 191-198. – EDN: LXEVRJ.

7. Минюрова С. А., Максимова Л. А., Виндекер О. С. Глава 20. Вовлеченность в проектную деятельность как ресурс психологического благополучия в условиях пандемии: опыт Свердловского отделения российского психологического общества // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. – Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» Издательский Дом (типография), 2021. – С. 448-456. – DOI: 10.11621/гро.2021.20. – EDN: АКВВТВ.

8. Новая структурная модель измерения пространственного интеллекта / О. А. Чикова, В. С. Золотавин, Р. В. Каменев, Л. А. Максимова // Вестник Ми-

нинского университета. – 2021. – Т. 9, № 4 (37). – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-9. – EDN: CHKLDO.

9. Цветкова Л. С., Пирцхалайшвили Т. М. Роль зрительного образа в формировании у детей с различными формами речевой патологии // Дефектология. – 1975. – № 5. – С. 11-18.

10. Maksimova L. A. Social and cultural activity in the kindergarten as a condition for emotional well-being and full emotional development of a pre-school age child // Social Sciences and Interdisciplinary Behavior: 4<sup>th</sup> International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Science, ICIBSOS 2015, Kazan, Russia (22-23 October 2015) and Jakarta, Indonesia (07-08 November 2015), 22 октября – 08 2015 года. – London: Taylor & Francis Group, 2016. – P. 157-162. – EDN: XXBFUL.

11. Mirzajonova E., Kiselev S. Motor Sequencing Training Has a Positive Effect on Sensorimotor Functions in Preschool Children // Psychophysiology. – 2020. – Т. 57. – С. S71-S71.

12. Mirzajonova E., Kiselev S. Child with hemorrhagic stroke in the right fronto-parieto-temporal area benefited from visuospatial therapy // Quality of life research. – 2020. – Т. 29. – № SUPPL 1. – С. S189-S189.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОНФЛИКТОЛОГИИ:  
ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

Уральский государственный педагогический университет.

620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: [uspu@uspu.ru](mailto:uspu@uspu.ru)



620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, [www.uspi.ru](http://www.uspi.ru)