

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Уральский государственный педагогический университет
Институт психологии
Кафедра психологии образования**

ВСЕРОССИЙСКАЯ ВЕСЕННЯЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕССИЯ

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
22 марта 2017 г.**

Екатеринбург 2017

УДК 37.015
ББК Ю96
В85

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 646 от 21.04.2017)

Редакционная коллегия:

Н.Н. Васягина, д. психол. наук, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО УрГПУ;

Е.А. Казаева, д. пед. наук, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО УрГПУ.

В85 Всероссийская весенняя психологическая сессия [Электронный ресурс] : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-0877-9

Сборник материалов Юбилейной Всероссийской весенней психологической сессии - 2017 посвящен актуальным вопросам современной психологии образования, проблемам и перспективам ее развития. В данный выпуск вошли статьи ученых-исследователей, психологов-практиков, учителей, педагогов, студентов, магистрантов и аспирантов психолого-педагогического и педагогического направлений подготовки, раскрывающие сущность обсуждаемой проблемы. Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования.

УДК 37.015
ББК Ю96

ISBN 978-5-7186-0877-9

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Преобразование антагонизмов в семейном самосознании мужчин и женщин во взаимодополняющие компоненты.....</i>	8
<i>Адушкина Ксения Валериевна Антоненко Наталья Валерьевна</i>	
<i>Профилактика девиантного поведения подростков.....</i>	11
<i>Адушкина Ксения Валериевна Черепанова Алина Игоревна</i>	
<i>Особенности арт-терапии как коррекционного метода снятия напряженности в младшем школьном возрасте.....</i>	15
<i>Базарымбетова Сауле Айдосовна Бондарева Татьяна Олеговна</i>	
<i>К вопросу о трудностях в подростковом возрасте.....</i>	19
<i>Беляева Наталья Дмитриевна Григорян Елена Николаевна</i>	
<i>Актуальные проблемы психологии воспитания. Оценка психолого-педагогической компетентности современных родителей.....</i>	23
<i>Берсенева Полина Николаевна Казаева Евгения Анатольевна</i>	
<i>Формирование эмоциональной эмпатии у дошкольников средствами сказкотерапии.....</i>	28
<i>Боровикова Татьяна Николаевна</i>	
<i>Развитие познавательной компетентности обучающихся на интегрированных уроках географии и биологии.....</i>	32
<i>Братчикова Юлия Владимировна Васильченко Евгения Олеговна</i>	
<i>Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников.....</i>	35
<i>Братчикова Юлия Владимировна Волошина Надежда Сергеевна</i>	
<i>Развитие у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками.....</i>	41
<i>Братчикова Юлия Владимировна Гордиенко Наталья Васильевна</i>	
<i>Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности.....</i>	47
<i>Братчикова Юлия Владимировна Зиновьева Марина Олеговна</i>	
<i>Соотношение показателей школьной тревожности и самооценки в младшем школьном возрасте.....</i>	51
<i>Братчикова Юлия Владимировна Крылова Анастасия Дмитриевна</i>	
<i>Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности.....</i>	55
<i>Братчикова Юлия Владимировна Носова Арина Игоревна</i>	
<i>Взаимосвязь самооценки и коммуникативной компетентности подростка.....</i>	59
<i>Братчикова Юлия Владимировна Чалич Екатерина Ивановна</i>	
<i>Особенности самооценки младших школьников с высоким уровнем тревожности..</i>	64

	Васягина Наталья Николаевна Васягина Софья Андреевна	
<i>Возможности и ограничения применения андрогогической модели обучения в художественном образовании.....</i>		68
	Водяха Сергей Анатольевич	
<i>Соотношение жизнестойкости и личностных достоинств в ранней юности.....</i>		72
	Ворончихина Ксения Дмитриевна Васягина Наталья Николаевна	
<i>Половозрастные особенности представлений о психологическом насилии в семье..</i>		75
	Гернега Ксения Сергеевна Анферова Мария Евгеньевна	
<i>Формы и методы социокультурной деятельности как основной инструмент помощи неполным семьям.....</i>		79
	Гернега Ксения Сергеевна Ватагина Ирина Николаевна	
<i>Психологическое здоровье личности в современных социально-экономических условиях.....</i>		83
	Гернега Ксения Сергеевна Воропаева Ольга Николаевна	
<i>Психологические проблемы воспитания детей-сирот в приемных семьях.....</i>		86
	Гернега Ксения Сергеевна Дик Анастасия Александровна	
<i>Особенности социальной работы с молодыми мигрантами: опыт и направления развития.....</i>		89
	Гернега Ксения Сергеевна Дубовская Дарья Андреевна	
<i>Социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья....</i>		93
	Гернега Ксения Сергеевна Мамыкина Александра Павловна	
<i>Дети-инвалиды в системе семейных отношений</i>		97
	Глазунова Ирина Дмитриевна	
<i>Арт-терапевтические технологии в психологическом сопровождении учащихся с ОВЗ.....</i>		101
	Горбунова Наталья Евгеньевна Чучалина Юлия Валентиновна	
<i>Опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях ГБОУ «Речевой Центр»....</i>		106
	Григорян Елена Николаевна	
<i>Типологические особенности личностных детерминант спортивных достижений учащихся детско-юношеских спортивных школ.....</i>		110
	Гриник Анна Андреевна Устинова Наталья Александровна	
<i>Развитие лидерских качеств у старшеклассников.....</i>		114
	Дрозденко Елена Викторовна	
<i>Профессиональная позиция школьного педагога-психолога на этапе внедрения новых образовательных стандартов.....</i>		117
	Егизарян Галина Николаевна	
<i>Изучение ценностно-потребностной сферы детей-инвалидов школьного возраста и механизм оказания помощи в процессе адаптации в социуме.....</i>		120
	Егизарян Галина Николаевна	
<i>Развитие познавательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья как средство интеграции в социально-экономическую жизнь.....</i>		125

	Есиргенова Венера Жумабековна Абузарова Жанна	
Характеристика причин суицидального поведения подростков.....		129
	Жидкова Наталья Станиславовна Алаева Мария Васильевна	
Особенности проявления учебного стресса в студенческом возрасте.....		132
	Жуина Алена Игоревна Жуина Диана Валериевна	
Развитие коммуникативной стороны общения у учащихся языковых и неязыковых школ.....		136
	Жуина Диана Валериевна	
Проблемы трудоустройства выпускников педагогического вуза и пути их решения.....		141
	Золотых Вера Владимировна	
Внедрение профессионального стандарта педагога-психолога в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (на примере специалистов отдела психологической службы).....		144
	Игнатъкова Маргарита Владимировна Казаева Евгения Анатольевна	
Влияние коллектива сверстников на социализацию личности в подростковом возрасте.....		150
	Короткова Елена Сергеевна	
Психолого-педагогические проблемы одаренных детей в процессе обучения и воспитания.....		155
	Котельникова Юлия Сергеевна	
Психологические аспекты соотношения понятий «семья» и «брак».....		158
	Кригер Надежда Андреевна Котова Светлана Сергеевна	
Психологические характеристики самоорганизации учебной деятельности студентов колледжа.....		162
	Кузнецова Софья Андреевна Васягина Наталия Николаевна	
Социальная успешность обучающихся.....		166
	Лешонок Лариса Руслановна Казаева Евгения Анатольевна	
Влияние чувства одиночества на личность подростка.....		170
	Маленов Александр Александрович	
Влияние психологического образования на уровень самоактуализации студентов зрелого возраста.....		175
	Маленова Арина Юрьевна Шепель Тамара Алексеевна	
Стресс-толерантность и защитно-совладающее поведение студентов в зависимости от национальности и места обучения.....		179
	Малюкова Анна Сергеевна	
Взаимосвязь речи и высших психических функций у дошкольников.....		184
	Набойченко Евгения Сергеевна	
Психолого-педагогические условия социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ.....		186
	Насрыева Юлия Евгеньевна	
Роль семьи в развитии одаренности ребенка.....		191

	Пивоварова Наталья Юрьевна	
Программа социально-педагогической направленности как метод формирования эмоционально-волевой сферы у детей-сирот.....		195
	Поздина Светлана Юрьевна	
Организация проектной деятельности школьников как средство достижения новых образовательных результатов.....		199
	Пиянзина Олеся Петровна	
	Семенова Татьяна Борисовна	
Формирование здорового образа жизни дошкольников посредством ИКТ.....		204
	Рябова Виктория Сергеевна	
	Герасименко Юлия Алексеевна	
Исследование вопроса психологического насилия в семье с позиции зарубежных и отечественных ученых.....		208
	Севиринова Елена Владимировна	
Проблемы реализации инклюзивного образования в дошкольных общеобразовательных учреждениях.....		213
	Сергеева Валерия Сергеевна	
К вопросу о феноменологии лжи.....		217
	Сердюк Ольга Андреевна	
Роль педагога-психолога в рамках работы психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения.....		220
	Симаева Ирина Николаевна	
Образовательная инклюзия детей-мигрантов и психология превенции терроризма.....		227
	Спиридонова Галина Геннадьевна	
Культура самопрезентации как составная часть психологической культуры будущих учителей.....		230
	Струлькова Татьяна Николаевна	
	Яшкова Аксана Николаевна	
Специфика акцентуаций характера у подростков детских домов.....		235
	Тиунова Александра Сергеевна	
	Казаева Евгения Анатольевна	
Развитие творческих способностей у студентов педагогического вуза средствами арт-терапии.....		239
	Тютюева Ирина Анатольевна	
Специфика создания программы по развитию творческого воображения у дошкольников.....		242
	Устинова Наталья Александровна	
Влияние психологической безопасности семьи на развитие личности ребенка.....		246
	Шабалина Евгения Игоревна	
	Вихман Александр Александрович	
Взаимосвязь полового аспекта макиавеллизма подростков с типом детско-родительских отношений.....		250
	Шадрина Татьяна Анатольевна	
Развитие мотивации достижения успеха у подростков.....		253
	Швецова Арина Дмитриевна	
Биографический метод в исследовании интеллектуально одаренных учащихся.....		257
	Шимова Дарья Сергеевна	
Психологические особенности организационной приверженности педагогов образовательных организаций.....		262
	Шумская Анна Александровна	
	Казаева Евгения Анатольевна	
Особенности психологически безопасной и комфортной образовательной среды.....		266

	Шушпанов Руслан Витальевич
<i>Техника работы с прошлым приемного ребенка в ГКУ «СРЦН города Богдановича».....</i>	270
	Ярославкина Екатерина Владимировна
<i>Психологически комфортная и безопасная образовательная среда как необходимое условие для эффективной профессиональной деятельности преподавателей вуза.....</i>	273

УДК 159.922.1

ББК Ю957.64

Адушкина Ксения Валериевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования УрГПУ,
600017 Россия, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26
korkva@yandex.ru

Антоненко Наталья Валерьевна,
педагог-психолог, студент 1 курса магистратуры кафедры психологии образования
Института психологии УрГПУ
Филиал МАОУ СОШ им. Фуфачева № 14, ДОУ № 24,
624980 Россия, Свердловская область, г. Серов, ул. Зеленая, 8
nat.ant7@yandex.ru

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ АНТАГОНИЗМОВ В СЕМЕЙНОМ САМОСОЗНАНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ВО ВЗАИМОДОПОЛНЯЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема гармонизации супружеских отношений. Автор рассказывает о методе преодоления антагонизмов семейного самосознания, в процессе которого гармонизируется как личность, так и супружеские взаимоотношения.

Ключевые слова: семейное самосознание, семейная психология, семейные отношения, супружеские отношения, семейные конфликты, психология семьи, супружеские конфликты.

Adushkina Ksenia V.,
candidate of psychological Sciences,
associate Professor in the Department of psychology of education USPU,
600017 Russia, Ekaterinburg,
the prospect of Cosmonauts, 26
korkva@yandex.ru

Antonenko Nataliya V.,
teacher-psychologist, the student of 1 course of a magistracy of the Department of psychology, In-
stitute of psychology, Ural state pedagogical University
Branch of MAOU SOSH im. Fufachev No. 14, DOE No. 24
624980 Russia, Sverdlovsk region, Serov district, village of Key, St. Nagornaya, 13
nat.ant7@yandex.ru

THE TRANSFORMATION OF ANTAGONISMS IN THE FAMILY CONSCIOUSNESS OF MEN AND WOMEN IN COMPLEMENTARY COMPONENT

Abstract. The article considers the problem of harmonization of the marital relationship. The author tells about the method of overcoming the antagonisms of family identity, which is harmonized as the personality, and marital relationship.

Key words: family self-awareness, family psychology, family relations, marital relations, family conflicts, family psychology, marital conflicts.

Семейное самосознание – индивидуальная психологическая реальность представляющая собой часть самосознания личности, направленную на осознание себя членом семьи,

субъектом различных семейных отношений, и состоящую из трех взаимосвязанных компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого), имеющих специфическую содержательную наполненность. Так, содержание когнитивного компонента определяется через систему представлений о себе как члене семьи, эмоциональный компонент включает отношение к себе как члену семьи и самооценку; содержание поведенческого компонента представлено особенностями взаимодействия с разными членами семьи и выполняемыми семейными ролями. Основная функция семейного самосознания - осознание приоритетов и ценности семьи, смысла семейной жизни для каждого человека [1, с. 25].

Семейное самосознание мужчин и женщин по структуре идентично, оно отличается лишь содержанием в некоторых моментах.

На консультации супруги обращаются обычно в период конфликта.

Гармоничные супружеские отношения разрушаются конфликтами – процессом осознанного сопротивления, противоборства людей, исключая друг друга потребностей..., интересов, целей, отношений, установок, существенно значимых для личности и группы [3, с.50]. По классификации конфликтов В.А. Сысенко, конфликты, размолвки могут возникать на основе неудовлетворенной потребности в ценности и значимости своего «я», нарушения чувства достоинства со стороны другого партнера, его пренебрежительное, неуважительное отношение. [4, с. 12.]. Таким образом, представление себя в супружеской паре как противоположность будет вызывать внутреннее состояние борьбы, «перетягивания одеяла на себя», в сторону удовлетворения своих потребностей, сохранения своего внутреннего достоинства, противопоставления, что неминуемо приведет супругов к типичному поведению – стремлению самоутверждения в семье, когда любое высказывание, просьба или поручение воспринимаются как посягательство на свободу и личностную автономию [2, с.53].

Каким образом можно гармонизировать супружеские отношения? Если рассматривать самосознание как три составляющие, то на поведенческом уровне проще всего дать рекомендации: делай так и не делай то. На эмоциональном уровне необходимо в основном работать над самоотношением, эмоциональной стороной отношения к себе, обучение способам проявления теплых отношений к себе и друг к другу. Все это связано с осознанием своих потребностей. Самым эффективным методом коррекции в индивидуальном консультировании является работа с когнитивной составляющей семейного самосознания, а проще говоря, с ценностями и установками восприятия себя как части семьи и семейных взаимоотношений. Получается, что в конфликте разрушается сформированное самосознание личности как члена семьи, а значит, как следствие может быть трансформировано. Самосознание формируется через понимание какого-либо явления. Чтобы сформировалось понимание необходимо запустить процесс мышления, процесс размышления через суждения о том или ином явлении.

Здесь роль психолога незаменима, потому что два человека могут иметь абсолютно разные представления о семье и иногда им очень сложно по-настоящему прийти к общему знаменателю, т.е. супруги не видят ценности, которая являлась бы «надстройкой» над их точками зрения и как следствие объединяло бы их, снимало бы их противоречия. Мастерство специалиста заключается в том, чтобы увидеть эту «надстройку», объединяющий момент.

Многие проблемы в семье, особенно по распределению обязанностей проистекают из непонимания, что муж и жена – это не противоположности, а взаимодополняющие части семьи, как системы. И тогда в беседе мы задаем вопрос: «Мужчина и женщина – это противоположности или взаимодополняющие друг друга члены семьи? Где заканчивается мужское и начинается женское? В чем точки и плоскости соприкосновения мужчины и женщины?» Анализируя особенности семейного самосознания мужчин и женщин, которые говорят о равном распределении обязанностей в воспитании детей и ведении быта, приходим к выводу, что некоторые обязанности по воспитанию детей и ведению домашнего хозяйства можно выполнять как вместе и тогда будет происходить соприкосновение или по очереди в виде «эстафеты» и тогда будут иметь место «точки соприкосновения».

Эмоциональная составляющая семейного самосознания, как правило, проявлена низким уровнем самоотношения и высоким уровнем самообвинения. Проявлениями таких

нарушений является ревность, привлечение к себе внимания, в том числе частыми болезнями, болезнями детей, сопровождается нереализованностью каких-либо ролей на когнитивном уровне самосознания. Нереализованность возникает из противопоставления этой роли другим ролям в семье. Например, у женщин это роль «красавицы», «блондинки», «королевы», «мечтательницы» противопоставляется роли супруги. Либо роль творческой личности противопоставляется роли мамы. В беседе с такими клиентами, мы спрашиваем: «Женщина и жена – это противоположности или взаимодополняющие составляющие личности? Мама и творчество – это противоположности или можно найти точки и плоскости соприкосновения?» Приходим к умозаключению о том, что все роли могут быть гармонично реализованы, необходимо правильно расставить приоритеты, определить для себя главное дело на год и в каждом дне, преодолеть усталость, регулярно заниматься своим здоровьем для поддержания хорошего самочувствия.

Мужчины, которые чувствуют себя «подкаблучниками и марионетками» как правило нереализованы в социуме, не могут обеспечить материальное благополучие семьи. Как правило в семейном самосознании присутствует «нереальные желания – типа «хочу быть олигархом», «кормильцем» и отсутствие ответственности на поведенческом уровне, «конформность» и «желание сохранять мир в семье», «не конфликтовать» на эмоциональном уровне. Беседу с клиентом разворачиваем в русле осознания понятий: «Желаемое – мечта – ответственность – цель – дело – возможно ли одно без другого?», «работа и отдых – это противопоставление или взаимодополнение? «Добро и зло – это противопоставления или взаимодополнение? Разрушение и созидание – это противопоставление или взаимообусловленные процессы? Чем можно заменить разрушение?». При благополучном осознании внутренние конфликты снимаются. Желания становятся более реальными, ответственность в каждом дне нарабатывается мужчиной самостоятельно. Понимание того, что невозможно созидание без отказа от старого снимает внутреннее напряжение от необходимости говорить о неудовлетворенности своих потребностей в семье и социуме.

Таким образом, в ходе дискуссии с клиентом, его самосознание преобразовывается и решение вопросов клиент находит самостоятельно, что ведет к гармонизации как личности, так и супружеских взаимоотношений в целом.

Список использованных источников:

1. Адушкина, К. В. Семейное самосознание женщины : монография. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 187 с.
2. Быть вместе нельзя расставаться: Как спасти отношения / Валентина Целуйко. – Екатеринбург : У-Фактория; М. : АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 254 с.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силяевой. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
4. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты. – М. : Мысль, 1993. – 280 с.

УДК 316.624:159.922.8

ББК Ю941.5-8

Адушкина Ксения Валериевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования УрГПУ,
600017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
korkva@yandex.ru

Черепанова Алина Игоревна,
Психолог
МБУ «Форпост»
620017 Россия, г. Екатеринбург, ул. Красных борцов, 19
Cherepanovalin@mail.ru

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается феномен девиантного поведения подростков, приводятся данные эмпирического исследования, обозначившие острую необходимость первичной профилактики девиантного поведения среди подростков, представлена эффективная профилактическая программа, составленная авторами.

Ключевые слова: девиантология, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, трудные подростки.

Adushkina Ksenia V.,
candidate of psychological Sciences,
associate Professor in the Department of psychology of education USPU,
600017, Russia, Ekaterinburg,
the prospect of Cosmonauts, 26
korkva@yandex.ru

Cherepanova Alina I.,
Psychologist
MBI "Forpost"
620017 Russia, Ekaterinburg, Krasnyh Borcov st., 19
Cherepanovalin@mail.ru

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Abstract. Prevention of deviant behavior of adolescents. Deviant behavior is determined by theoretical concepts. The problem of preventing deviant behavior is considered from the point of view of empirical study. A program for the prevention of deviant behavior in adolescence was carried out. The acute necessity of primary prevention of deviant behavior is indicated.

Key words: deviantology, deviant behavior, prevention of deviant behavior, difficult teenagers.

В настоящее время потребность общества в воспитании личности, ориентирующейся на нормы и ценности современного мира, стала одной из наиболее значимых. Однако статистика фиксирует все больше случаев проявления девиантного поведения ежегодно в России: к 2016 году уровень преступности вырос до 2 160 000 преступлений за год. Уровень аддикций превысил 6 млн. человек в год.

Девиантное поведение – отклоняющееся поведение, нарушающее общепринятые нормы и ценности. Поскольку девиантное поведение обуславливается, в основном, культурными ценностями конкретной группы, сложно определить четкую грань девиации и нормы. Однако несмотря на относительность понятия «девиантное поведение», чаще всего его формами считаются преступления (деяния, нарушающие закон и подлежащие уголовной ответственности), аддикции (химические и нехимические зависимости: алкоголизм, наркомания, игровая зависимость и т.д.), а также проституция, суицидальное поведение, употребление нецензурных выражений, побеги из дома, бродяжничество.

В настоящее время не только участились случаи проявления вышеперечисленных девиаций, но и появилась тенденция к изобретению новых форм отклоняющегося поведения: зацепинг, зависимость от общения, аддикция к покупкам и пр.

В данном вопросе подростковый возраст вызывает особый интерес, поскольку именно этот этап становления личности показывает тенденцию к отрицанию установленных культурных норм и порядков. Подросток, как личность, не до конца сформированная, наиболее подвержен каждому фактору, приводящему к девиации. В условиях переходного периода происходит переосмысление жизненного пути, подросток начинает активно отстаивать свои интересы, во многом не совпадающие с требованием взрослых. Вместе с тем, если сравнивать подростковый возраст и явление ярко выраженного девиантного поведения, можно наблюдать некоторую закономерность в их предпосылках. Так, например, пубертатный период выражается зачастую сильнейшим бунтом, вызванным чувством взрослости. Именно в такие моменты подросток наиболее склонен к девиантному поведению. Так, согласно статистике, за 2016 год в России каждое пятое преступление совершалось несовершеннолетними или при их соучастии.

Во многом предрасположенность к девиации у подростка зависит от стиля воспитания в его семье. Например, Ю.А. Клейбергу в своих трудах утверждал, что при авторитарном и либеральном методах воспитания, у подростка не формируется в достаточной степени самоконтроль, что может послужить катализатором девиантного поведения в будущем.

Таким образом, девиантное поведение – это результат действия совокупности факторов или одного из них, доминирующего для индивида. Вместе с тем, понимание механизмов и особенностей девиации, а так же ее появления и развития, позволяет во многом предупредить риск и способствует проявлению гармоничной личности.

В настоящее время многие учебные заведения проводят профилактическую работу по предупреждению девиантного поведения с обучающимися среднего и старшего звеньев. Такое повышенное внимание к необходимости профилактики асоциального поведения объясняется, прежде всего, тем, что современные подростки все чаще идут на преступления, а подростковый возраст в целом является крайне восприимчивым к давлению социальной среды.

В зависимости от степени готовности к проявлению девиантного поведения, существуют следующие виды профилактики: первичная (предупреждение риска возникновения девиаций), вторичная (устранение факторов риска, которые при определенных условиях могут привести к возникновению, обострению или рецидиву девиаций) и третичная (коррекция девиантного поведения).

Среди современных подходов к профилактике девиантного поведения подростков наиболее распространен информационный подход, чаще всего используемый для первичной профилактики. Данный подход рассмотрен в работах С.В. Косарецкой, С.Г. Косарецкого, Н.Ю. Синягиной.

Другой подход использует аффективное воздействие, когда формирование социального поведения происходит через эмоциональную сферу. Данный подход актуален как для первичной, так и для вторичной профилактики, рассмотрен А.Л. Лихтарниковым, Н.Н. Сунко.

Третий подход ориентируется на социальный фактор, включает в себя тренинги, ролевые игры. Данный подход основан на формировании жизненных навыков, создании механизмов самоконтроля и саморегуляции и используется в ходе вторичной и третичной профилактики. Представителями данного подхода являются Т.Ю. Райфшнайдер, Т.П. Смирнова.

Профилактическая работа с девиантным поведением включает в себя диагностику, профилактику и коррекцию, при этом, каждый из этапов направлен на максимально эффективное воздействие на подростков «группы риска». Психопрофилактические программы включают в себя опросы, тестирование, тренинги, беседы, просветительскую деятельность, групповую и индивидуальную работу с подростками, склонными к проявлению девиаций. Программы направлены на социальную адаптацию, усвоение социально-культурных норм и ценностей (Л.М. Шипицына, Т.А. Шилова, С.М. Чечельницкая, А.А. Михеева, А.В. Ковалева).

Планируя составление профилактической программы, мы обратились к выявлению уровня склонности у старшеклассников к девиантному поведению. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов, общее количество респондентов составило 30 человек.

Экспресс-диагностика алкоголизма и наркомании у подростков RAFFT (модификация А.Ю. Егоровой) показала предрасположенность к химическим аддикциям (наркотическим, алкогольным, токсическим) у 48% респондентов и предрасположенность к нехимическим аддикциям у 67% испытуемых. Отмечено также, со слов респондентов и классных руководителей, что у испытуемых есть окружение, в котором приветствуется подобный образ жизни, можно предположить, что у респондентов избыток свободного времени для асоциальных видов деятельности.

Также, мы сравнили склонность к девиациям и наличие у респондентов следующих показателей: тревожность, ригидность, фрустрация и агрессия. Посредством опросника Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности» было выявлено, что повышенная тревожность наблюдалась у 30% респондентов, высокий и средний уровень агрессии выявили 77% респондентов, повышенная фрустрация проявилась у 31% испытуемых, 20% испытуемых показали высокий уровень ригидности.

При сопоставлении результатов первой и второй методик, обнаружилось, что практически все респонденты, показавшие склонность к девиациям, обнаружили повышенную тревожность, средний или высокий уровень агрессии, ригидность и фрустрацию.

Третья методика – «Опросник выявления причин отклонений в поведении и развитии подростка» (Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева). Согласно данному опроснику, основными факторами возникновения склонности к девиантному поведению у респондентов являются: влияние семьи (56%), влияние социальной среды (30%), влияние СМИ (14%).

После первичной диагностики была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа, целью которой является вторичная профилактика девиантного поведения подростков. Программа рассчитана на детей 14-15 лет с высоким уровнем склонности к девиантному поведению. Занятия по программе проводятся 2 раза в неделю, продолжительность программы 9 недель. Длительность занятий от 45 минут до 1 часа. В занятия включены элементы тренинговой деятельности, дискуссионной формы работы, ролевые игры. Выбор тем каждого занятия соответствовал результатам первичной диагностики.

Темы занятий: «Профилактика девиантного поведения» (вступительное), «Употребление ПАВ», «Реклама», «Проблема полоролевой идентичности», «Я и мое тело», «Самооценка», «Я и мои социальные роли», «Принятие решений», «Неагрессивное настаивание на своем», «Модели сексуального поведения», «Моя речь – мое зеркало», «Конфликт», «Взаимоотношения полов», «Бродяжничество», «Здоровый образ жизни».

В конце каждого занятия проводилась обратная связь, в ходе которой участники делились впечатлениями и эмоциями.

После завершения программы была проведена вторичная диагностика уровня склонности к девиации для проверки эффективности проделанной работы. Были выявлены статистически значимые изменения следующим всем шкалам на уровне значимости 0,01 – 0,05, критерий Вилкоксона, что доказывает эффективность созданной нами программы.

Таким образом, экспериментальным путем была выявлена необходимость проведения психопрофилактических мероприятий у подростков группы риска. Тенденция к проявлению отклонений в поведении была снижена, благодаря проведению специально разработанной профилактической программы.

Список использованных источников:

1. Горшкова, Е. А. Помощь «трудным» детям. – СПб. : Речь, 2013. – 47 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. – М., 2014. – 288 с.
3. Кириленко, И. Н. Влияние семейных отношений на развитие агрессии в подростковом возрасте. – СПб. : Речь, 2012. – 25 с.
4. Клейберг, Ю. А. Профилактика девиантного поведения школьников средствами сопровождения учебно-воспитательного процесса. – М. : Сфера, 2013. – 198 с.

УДК 616.8-085.851:159.922.736.3

ББК Ю941.4-8+Ю994.4

Арзуметова Дурдона Надировна

Студентка 4 курса, специальности 5В010300 «Педагогика и психология»

Аркалыкский государственный педагогический институт

им. И. Алтынсарина

110300 Казахстан, г. Аркалык, ул. Ауельбекова, 17

durдона_9696@mail.ru

Бондарева Татьяна Олеговна

Старший преподаватель, магистр педагогических наук

Аркалыкский государственный педагогический институт

им. И. Алтынсарина

110300 Казахстан, г. Аркалык, ул. Ауельбекова, 17

b_tatuana@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК КОРРЕКЦИОННОГО МЕТОДА СНЯТИЯ НАПРЯЖЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье описаны определение понятия арт-терапии, основная цель и формы. А также раскрыты этапы арт-терапии. Также роль арт-терапии в преодолении тревожности.

Ключевые слова: арт-терапия, психотерапия, методы психотерапии, младшие школьники, формы арт-терапии, изотерапия.

Arzumetova Durdona N.,

Student 4 course, specialty 5B010300 pedagogy and psychology

Arkalyk state pedagogical institute of named Y. Altynsarin.

110300 Kazakhstan, Arkalyk, Auelbekova str., 17

durдона_9696@mail.ru

Bondareva Tatyana O.,

Senior teacher, master of pedagogical sciences

Arkalyk state pedagogical institute of named Y. Altynsarin.

110300 Kazakhstan, Arkalyk, Auelbekova str., 17

b_tatuana@mail.ru

FETURES ART-THERAPY AS A CORRECTIVE METHOD OF RELIEVING TENSION IN THE EARLY SCHOOL YEARS

Abstract. This article describes the definition of art therapy. Also, the role of art therapy in overcoming anxiety.

Key words: art therapy, psychotherapy, methods of psychotherapy, junior schoolchildren, forms of art therapy, isotherapy.

Одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание благополучных психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Большое значение для развития личности имеет психическое здоровье, то есть состояние душевного, физического и социального равновесия.

В нашем случае, у детей младшего школьного возраста из за дискомфортных ситуаций могут возникнуть проблемы связанные тревожностью. В настоящее время имеется большой фонд методов и средств направленных на психолого-педагогическую коррекцию тревожности у младших школьников, но самые актуальные и адаптированные к возрасту младшего школьника являются средства арт-терапии, которые в свою очередь содержат огромный спектр направлений коррекции. Имеется ряд положительных взглядов касающихся метода арт-терапии. Известный психолог Э. Крамер [1] в своих работах указывает на то, что групповая коррекция в арт-терапии, будет успешной, если занятия будут проходить вместе с родителями, которые в свою очередь должны принимать активное участие и поддерживать ребенка.

А также с точки зрения известных психологов дети занимаясь визуальным искусством, не только корригирует тревожность, но и развивает творческие способности (написание сказок, выполнение аппликаций, создание танца, музыки, рисунка).

Методы арт терапии активно применяются на практике для снижения уровня тревожности младших школьников. Также большинство исследователей выделяют, что творческие занятия положительно влияют на преодоление тревожного состояния, так как человек во время творческой активности ищет пути решения своей проблеме, и находят их. Поэтому на наш взгляд применение методов арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников считается актуальной в наши дни.

Следовательно мы сочли необходимым раскрыть понятие арт-терапии. По мнению разных авторов, термин арт-терапия включает в себя следующие определения:

одна из родоначальниц американской арт-терапии – Маргарет Наумбург [2] – подчеркивала, что «арт-терапевтическая практика основана на том, что наиболее важные мысли и переживания человека, являющиеся порождением его бессознательного, могут находить выражение скорее в виде образов, чем в словах... Приемы арт-терапии связаны с представлением о том, что в любом человеке, как подготовленном, так и неподготовленном, заложена способность к проецированию своих внутренних конфликтов в визуальные формы. По мере того как пациенты передают свой внутренний опыт в изобразительном творчестве, они очень часто становятся способными описывать его в словах...».

По мнению, Эдита Крамера [3] арт-терапия это метод имеющий возможности исцеления в процессе художественного творчества, а также дающий возможность выразить и заново пережить внутренние конфликты.

Также, для нас интересна точка зрения Адриана Хилла[4]. Он связывал исцеляющие возможности изобразительной деятельности прежде всего с возможностью отвлечения пациента от «болезненных переживаний».

Таким образом, арт-терапия – это метод, применяемый в психологии, основанный на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности, с помощью которого человек, занимаясь творчеством, преодолевает свои внутренние переживания. Следовательно, обобщив вышеперечисленные мнения авторов можно сказать, что арт-терапия – это психологический метод, применяемый для визуализации проблемы в ходе творческой деятельности и поиск решений проблем.

Следует отметить, что основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. А также существуют следующие формы арт-терапии: пассивная, активная и смешанная.

При пассивной форме испытуемый "потребляет" художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения. Таким образом, испытуемый, работая над готовым продуктом творчества, ищет пути решения своей проблемы.

При активной форме арт-терапии клиент сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д. То есть клиент производит продукт творчества, данные продукты являются результатами их бессознательного.

В смешанной форме клиент в ходе работы применяет выше перечисленные формы, чередуя их по очереди в зависимости от цели работы.

Этапы [5] арт-терапевтического процесса

В целях наилучшей организации и осуществления арт-терапевтических программ целесообразно их деление на следующие основные этапы:

- 1) этап подготовительных организационных процедур и исходной диагностики;
- 2) коррекционный этап, оценка промежуточных результатов;
- 3) этап завершения работы, оценка конечных результатов.

На этапе подготовительных организационных процедур и исходной диагностики решаются следующие задачи:

- создание и оборудование арт-терапевтической студии (кабинета);
- проведение предварительных собеседований, отбор и подготовка кандидатов для участия в индивидуальных и групповых занятиях;
- исходная диагностика и определение показаний для применения индивидуальной либо групповой арт-терапии и ее конкретных техник, игр и упражнений;
- знакомство, формирование терапевтического альянса (терапевтических отношений) и взаимного доверия участников группы;
- вовлечение прошедших исходную диагностику кандидатов в арт-терапевтический процесс, освоение ими пространства арт-терапевтического кабинета.

На коррекционном этапе программы решаются следующие задачи:

- поддержание атмосферы высокой взаимной терпимости и психологической безопасности участников арт-терапевтического процесса;
- раскрытие индивидуальных потребностей, чувств и проблем участников арт-терапевтического процесса в изобразительной и иной творческой деятельности и обсуждениях;
- структурирование и организация поведения и опыта участников арт-терапевтического процесса, удерживание их внимания на деятельности и терапевтических (групповых) отношениях;
- укрепление и развитие терапевтического альянса;
- преодоление тревоги, психологических защит и сопротивления, препятствующих самораскрытию;
- постепенная коррекция имеющихся у участников нарушений поведения и эмоциональных расстройств;
- развитие у участников арт-терапевтического процесса более адаптивных моделей поведения, развитие здоровых потребностей и формирование положительной «Я»-концепции;
- текущий мониторинг и оценка промежуточных эффектов арт-терапевтической программы и, в случае необходимости, ее корректировка.

Второй (коррекционный) этап делится на две стадии: переходную и рабочую.

На этапе завершения работы и оценки конечных результатов программы решаются следующие задачи:

- открытая и всесторонняя проработка связанных с завершением арт-терапевтической программы чувств;
- закрепление полученного положительного опыта;
- планирование участниками конкретных шагов по применению полученного опыта в повседневной жизни;
- формирование у участников арт-терапевтического процесса механизмов самоподдержки;
- планирование дальнейшей работы (в случае необходимости);
- подведение участниками арт-терапевтического процесса личных итогов;
- оценка результатов программы.

Как нам уже известно, в младшем школьном возрасте вид мышления наглядно-образное. То есть для ребенка младшего школьного возраста легче воспринимается информация. А методы арт-терапии предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Арт-терапевтические методики позволяют погружаться в проблему настолько, насколько человек готов к ее переживанию. Сам ребенок, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит.

Особое значение в работе младшими школьниками уделяется искусству, в частности в преодолении тревожности. Тревожность в младшем школьном возрасте является актуальной проблемой данного этапа, так как ребенок проходит этап адаптации к новой среде и социальной роли. Для преодоления тревожности на данном этапе жизни ребенка эффективным способом является техника арт-терапии – изотерапия, которая позволяет наиболее безболезненным способом вынести на физический план тревоги, переживания, которые могут лежать глубоко в сознании или даже в бессознательном.

Рисование – это творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. [6] С помощью рисования ребенок не только отражает свое окружение, но и выражает свое отношение к нему. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Рисуя, младшие школьники выкладывают на лист бумаги свои чувства, желания, мечты, которые скрыты в его душе. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. «Художественное самовыражение» так или иначе связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор. Использование изотерапии во многих случаях выполняет и психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения.

Таким образом, можно сказать, что термин арт-терапия это метод с помощью которого можно более подробно узнать о человеке. В данном методе человек выражает и изображает свои, внутренние переживания. А самое главное данный метод является эффективным для работы с младшими школьниками, так она подходит на психологический уровень развития.

Список использованных источников:

1. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
2. Наумбург. – 1966.
3. Крамер. – 1958.
4. Хилл. – 1945. – Р. 33.
5. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
6. Крамер, Э. Арт-терапия с детьми. – М. : Владос, 2013. – 320 с.

УДК 159.923:159.922.736.4

ББК Ю941.5-72

Базарымбетова Сауле Айдосовна

*Студентка 4 курса, специальности 5В010300 «Педагогика и психология»
Аркалыкский государственный педагогический институт им. И. Алтынсарина
110300 Казахстан, г. Аркалык, ул. Ауельбекова, 17
saulee-b@mail.ru*

Бондарева Татьяна Олеговна

*Старший преподаватель, магистр педагогических наук
Аркалыкский государственный педагогический институт
им. И. Алтынсарина
110300 Казахстан, г. Аркалык, ул. Ауельбекова, 17
b_tatuana@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подросткового возраста и на фоне этого показаны возникающие трудности на данном возрастном этапе. Автор раскрывает сущность проблемы и указывает пути возможных решений.

Ключевые слова: подростки, психология подростков, развитие личности.

Bazarymbetova Saule A.,

*Student 4 course, specialty pedagogy and psychology
Arkalyk state pedagogical institute of named Y. Altynsarin.
110300 Kazakhstan, Arkalyk, Auelbekova str., 17
esaulee-b@mail.ru*

Bondareva Tatyana O.,

*Senior teacher, master of pedagogical sciences
Arkalyk state pedagogical institute of named Y. Altynsarin.
110300 Kazakhstan, Arkalyk, Auelbekova str., 17
b_tatuana@mail.ru*

TO THE QUESTION OF THE DIFFICULTIES OF ADOLESCENTS

Abstract. The problem of adolescence and the background of this shows the difficulties at this age stage. The author reveals the essence of the problem and indicates the way of possible solutions.

Key words: adolescents, adolescent psychology, personality development.

Одним из основных и критических периодов в жизни любого человека является подростковый период. На сегодняшний день тема подросткового возраста является актуальной, так как этот период необходимо выделять из всех других периодов развития. Это время быстрых перемен и трудных исканий. Одновременно подростки сталкиваются с многочисленными психологическими проблемами: они становятся независимыми от родителей, учатся правильно строить свои отношения со сверстниками, вырабатывают для себя комплекс этических принципов, развиваются интеллектуально, приобретают чувство индивидуальной и коллективной ответственности. И это далеко неполный перечень перемен в их жизни. Поэтому перед родителями, психологами и педагогами лежит большая ответственность за бу-

дущее подростков в оказании психологической помощи при столкновении подростка с трудностями на данном возрастном этапе.

Проблему о трудностях в подростковом возрасте рассматривались многими авторами. Среди психологов и педагогов, которые занимались исследованием проблемы подросткового возраста, следует отметить: Т.П. Авдулова, К. Левина, Л.И. Божовича, И.Ю. Кулагину и многих других.

По мнению Т.П. Авдулова подростковый возраст — это этап взросления, когда ребенок перестает быть ребенком и через колоссальный по росту энергетике, интенсивности развития и количеству преобразований скачок переходит во взрослость, принимая на себя ответственность за собственную жизнь и развитие. Этот скачок длиной в семь лет чрезвычайно насыщен трансформациями и сопоставим по темпам развития с младенчеством, когда происходят качественные изменения в структуре психики [1].

Говоря о трудностях в подростковом возрасте, многие психологи и педагоги выдвигают свои идеи. Авторы по-разному рассматривают проблему о трудностях в подростковом возрасте, а именно:

Авторы	Трудности в подростковом возрасте
Е.С. Кузьмин [2]	Затруднения в общении – это субъективно переживаемое человеком состояние "сбоя" в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния.
А.Н. Леонтьев [3]	Трудности в учебной деятельности. Автор рассматривал вопрос о трудностях в учебной деятельности у подростков.
К. Левин [4]	Автор говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами – миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние когнитивного дисбаланса, неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены жизненных пространств.
Дубровина И.В. [5]	Автор связывает трудности этого возраста с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, сниженная самооценка. В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. Придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой.

Отсюда следует, согласно мнениями авторов, в подростковом возрасте происходят различные трудности, такие как: затруднения в общении, в учебной деятельности, чувство неопределенности в жизни и трудности, связанные с половым созреванием, в ходе которого, такие трудности могут привести состояние подростка, к глубоким переживаниям.

Исходя из этого, следует отметить, что в подростковом возрасте возникает склонность к уединению, чувство одиночества, непонятое и тоски. Подросток еще не является полноценной зрелой личностью. В этот период к нему надо быть особенно внимательным, так как любое неудачное замечание или слово может спровоцировать конфликт. В этом возрасте формируется и идеальное «я». При высоком уровне требований к себе и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «я» может сильно отличаться от реального. Тогда подросток замыкается в себе, чувствует неуверенность, дискомфорт, проявляет упрямство и агрессивность.

Мы знаем, что на данном возрастном этапе, подростковый возраст характеризуется такими психологическими новообразованиями, как чувство взрослости, потребность в самоутверждении.

Следовательно, возникшее у подростка чувство взрослости проявляется как субъективное переживание готовности быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», добиваться, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением [6].

Появление чувства взрослости исходит из социальных моментов, через которые проходит подросток. В обществе, присутствует резкое разграничение между группой детей и группой взрослых. Подростку уже тесно быть в мире детей, а в мир взрослых дорога не всегда открыта. Кроме того, только для подросткового возраста характерен столь продолжительный этап. Таким образом, своеобразие чувства взрослости заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими.

Как утверждают многие психологи, при проявлении чувства взрослости у подростков возникают кризисные моменты т.е. определенные психологические трудности. Часто подростки жалуются на то, что родители не слушают их, не интересуются их мыслями и мнениями, не хотят знать их чувства и точку зрения. Во многих случаях, в таких ситуациях в жизни подростка может наступить переломный момент, то есть кризис подросткового возраста.

По мнению Л.И. Божович подростковый кризис – это ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка. Внешне он проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, в стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости и т. д. [7]. Как правило, подростки, претендуют на роль взрослого человека. Их не устраивает отношение к себе как к детям, они хотят полного равноправия со взрослыми, подлинного уважения. Иные отношения их унижают и оскорбляют.

Важно отметить, что наиболее важными и наиболее напряженными являются в этот период отношения подростка с родителями. Тяжесть положения здесь обусловлена, с одной стороны, экономической зависимостью и прочими формами зависимости от родителей, и с другой – желанием получить самостоятельность, возрастающей потребностью в независимости. В отношениях с родителями подросток поставлен в довольно сложные условия: с одной стороны, он занимается формированием собственной индивидуальности, с другой – в связи с новым своим положением «налаживает новые связи с родителями» [3]. Это противоречие во взаимоотношениях подростка и взрослого характерно именно для подросткового возраста.

Как мы наблюдаем и как отмечают многие психологи наиболее частыми причинами конфликтов между подростками и родителями являются: выбор друзей и партнеров, частота посещений школьных вечеров и свиданий, занятия подростка, отход ко сну, укоренившиеся убеждения, выбор одежды, прически, необходимость работы по дому и т.д.

При таких конфликтах, на данном возрастном этапе, подростки отчуждаются от мира взрослых. Им кажется, что их никто не понимает, поэтому бурно реагируют на замечания взрослых, особенно во взаимоотношении с родителями.

По мнению И. Ю. Кулагиной, многие родители с замиранием сердца ждут так называемого переходного возраста у своих детей. У кого-то этот переходный период от детства к взрослению проходит совершенно незаметно, для кого-то становится настоящей катастрофой. Еще недавно послушный и спокойный ребенок вдруг становится «колючим», раздражительным, он то и дело вступает в конфликт с окружающими. Это нередко вызывает непродуманную отрицательную реакцию родителей, учителей. Их ошибка состоит в том, что они пытаются подчинить подростка своей воле, а это только ожесточает, отталкивает его от

взрослых. И это самое страшное – ломает растущего человека, делая его неискренним приспособленцем или по-прежнему послушным вплоть до полной потери своего «Я» [8].

Трудности возникают и при высоких ожиданиях родителей, оправдать которые подросток не в состоянии. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость.

Хотя проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями, сверстниками – типичное явление для подростка, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого. Так как, на внутреннем уровне подростка, происходят важные изменения – появляется своя позиция. Он считает себя уже достаточно взрослым и относится к себе как к взрослому.

Следовательно, для того, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательное влияние на воспитание подростка при возникновении трудностей необходимо помнить психологические факторы, имеющие воспитательное значение:

- Принимать активное участие в жизни семьи;
- Всегда находить время, чтобы поговорить с подростком;
- Интересоваться проблемами подростка, вникать во все возникающие в его жизни сложности и помогать развивать свои умения и таланты;

Таким образом, отсюда можно сделать вывод, о том, что подростковый возраст является самым сложным и критическим этапом жизни человека. В этот период перехода от детства к взрослости происходит качественный скачок в развитии психики: осознание своей индивидуальности, становление устойчивого представления о себе, формирование самопознания, в ходе которого, у подростка могут возникнуть определенные трудности. К таким трудностям можно отнести эмоциональную нестабильность, повышенный интерес к своей внешности, изменение характера отношений к среде и к себе, к родителям, чувство взрослости, ценностные ориентации, деятельность и увлечения, самоутверждение и самоопределение, непонимание, досуг, любовь, речевая культура, психологическая культура, социальная ситуация развития.

Отсюда, важно отметить, это то, что в подростковом периоде психика максимально подвержена различным негативным влияниям извне, ввиду своей несформированности. Поэтому необходимо обращать особое внимание на все факторы, влияющие на развитие подростков, оказывать поддержку в семье и серьезное педагогическое сопровождение в развитии.

Список использованных источников:

1. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 240 с. – (Сер. Бакалавриат).
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер Пресс, 2009. – С. 275-304. – 400 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1997.
4. Кулагина, И. Ю., Коллюцкий, В. Н. Возрастная психология. – М., 2001.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Психология современного подростка. – 1999.
7. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под редакцией И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987.

УДК 37.018.1

ББК Ю957.65

Беляева Наталья Дмитриевна,

магистрант,

Уральский государственный педагогический университет,

Институт психологии,

направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»,

600017, Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

Barbie-elle2005@mail.ru

Григорян Елена Николаевна,

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

БМА ДОУ «Детский сад №12 «Радуга»,

623702 Россия, Свердловская область, г. Березовский, ул. Шиловская, 4

Elena_n_r@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ. ОЦЕНКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития психолого-педагогической компетентности современных родителей, воспитывающих детей раннего возраста. Автор представляет результаты исследования, проведенные в г. Екатеринбурге. Полученные данные подтверждают актуальность проблемы формирования психолого-педагогической компетентности родителей и необходимость создавать условия и для её формирования и развития.

Ключевые слова: родители, психолого-педагогическая компетентность, дошкольники, семейное воспитание, психология воспитания, детско-родительские отношения, семейная психология.

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION. ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE MODERN PARENTS

Belyaeva Natalia D.,

undergraduate,

Ural state pedagogical University,

Institute of psychology,

direction of training "Psychological and pedagogical education"

600017, Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

Barbie-elle2005@mail.ru

Grigoryan Elena N.,

candidate of psychological Sciences, associate Professor

of the Department of psychology of education,

FGBOU VO "Ural state

pedagogical University",

BMA DOU "Detskiy sad №12 "Rainbow",

Abstract. In the article the problem of development of psychological-pedagogical competence of the modern parents raising young children. The author presents the results of a study conducted in Yekaterinburg. These data confirm the relevance of the problem of formation of psychological and pedagogical competence of parents and the need to create conditions for its formation and development.

Key words: parents, psychological and pedagogical competence, preschool children, family education, educational psychology, child-parent relations, family psychology.

В современном обществе принято учиться, получать профессиональное образование, повышать квалификацию, заниматься самообразованием и саморазвитием. Однако, одна из важнейших функций взрослого человека – воспитание детей всё чаще формируется стихийно. Родителями не рождаются, ими становятся, но на мам и пап нигде не учат.

Вместе с тем, каждое следующее поколение теряет все больше традиционных ценностей, подменяя их актуальными для своего времени приоритетами. Взамен утраченных традиций воспитания мы не получили ничего, и молодые матери вынуждены самостоятельно искать ответы на возникающие ежедневно вопросы, касающиеся развития и воспитания детей. Опыт консультирования молодых матерей показал, что большинство проблем, возникающих в отношениях между ними и детьми (начиная с младенческого возраста), – результат недостаточной родительской компетентности. Женщины, будучи недостаточно осведомленными в вопросах развития и воспитания детей, вынуждены строить предположения и догадки, пользоваться подсказками подруг, советами бабушек, которые, иногда, ошибочны.

Первоначально, на основе анализа современных исследований в области психологии и педагогики, нами были определены ключевые компоненты компетентности родителей. В качестве основополагающей концепции была взята концепция К.М. Лебедевой, которая в качестве компонентов психолого-педагогической компетентности родителей предлагает выделять:

- **ценностно-смысловой:** предполагает развитие личностных качеств родителя, необходимых для воспитания ребенка, а также осознание необходимости и ценности саморазвития;
- **когнитивный:** представляет собой комплект профессионально- педагогических знаний, умений и навыков родителей, необходимых для воспитания детей;
- **рефлексивный:** предполагает наличие у родителей способности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей педагогической деятельности;
- **поведенческо-деятельностный:** характеризуют специфику взаимодействия родителей с ребенком;
- **поведенческо-коммуникативный:** характеризует умение родителей выстраивать взаимодействие, продуктивное сотрудничество с ребенком [5, с. 84].

Целью нашего исследования явилось исследование особенностей психолого-педагогической компетентности современных родителей.

В ходе диагностики были применены следующие методики: Анкета «Какой я родитель?» (в модификации К.М. Лебедевой), «Неоконченные предложения» (А.М. Щетинина), Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковской), представленные в таблице 1. В исследовании приняли участие родители детей младшего дошкольного возраста, посещающих МАДОУ № 358, а также родители, детей посещающих развивающие занятия для детей раннего возраста на базе центра дополнительного образования «Апельсин» (54 чел. – г. Екатеринбург).

Таблица 1.

Методики и структурные компоненты педагогической компетентности родителей, которые они изучают

Название методики	Ценностно-смысловой компонент	Когнитивный	Рефлексивный	Поведенческо-коммуникативный	Поведенческо-деятельностный
Анкета «Какой я родитель?» (в модификации К.М. Лебедевой)	+	+	+	+	+
«Неоконченные предложения» (А.М. Щетинина)	+		+		+
Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковской)	+		+	+	+

В результате анализа ценностно-смыслового компонента высокий уровень выявлен у 16% респондентов способных к эмоциональной близости, принятию ребенка, толерантности и готовы ограничить свои интересы ради детей, средний уровень – 58% и низкий уровень – 26% родителей.

Для родителей с высоким уровнем ценностно-смыслового компонента характерно принятие ребенка как ценности, проявление толерантности в отношениях с ребенком, готовность жертвовать своими интересами ради ребенка. Средний уровень ценностно-смыслового компонента обнаружен у 58% – диагностируемых. Родители, имеющие данный уровень компетентности принимают ребенка, но имея собственные интересы, не всегда готовы к проявлению толерантности в отношении ребенка. Между родителем и ребенком существует эмоциональная дистанция. Родители, не принимающие своего ребенка таким, какой он есть, не готовые ограничить собственные интересы ради ребенка, а также ничего не ответившие составляют 26% – человека и это определяет низкий уровень ценностно-смыслового компонента.

При диагностике когнитивного компонента получены следующие данные: высокий уровень выявлен у 13% респондентов, средний уровень – 31% и низкий уровень – 56% родителей. Для родителей с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента-13% выборки характерно глубокое осознание собственной ответственности за реализацию воспитательной функции семьи, стремление не только понять, но и узнать ребенка, относится к нему с уважением, придерживаться наиболее прогрессивных принципов воспитания и постоянной линии поведения. Родители, имеющие средний показатель когнитивного компонента, составившие 31% выборки, обладают способностями воспитателя, но на практике не всегда применяют их последовательно и целенаправленно. Порой чересчур строги, в других случаях излишне мягки, кроме того, склонны к компромиссам, которые ослабляют воспитательный эффект. Родители, имеющие отдельные отрывочные знания в области психологии и педагогики, связанные с развитием и воспитанием детей, а также ничего не ответившие составляют 56% – низкий уровень когнитивного компонента.

Анализ рефлексивного компонента показал средний уровень сформированности у 51% родителей способности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей педагогической деятельности, принятию ребенка, позитивным отношением к нему. Высокий уровень сформированности рефлексивного компонента выявлен у 25% – родителей, которые удовлетворены своими отношениями с ребенком, адекватно оценивая своё отношение к ребенку и педагогическую деятельность. Родители, не удовлетворенные отношениями с ребенком, не склонные к проявлению рефлексии, а также ничего не ответившие составляют 24% выборки, отнесены к низкому уровню рефлексивного компонента.

Высокий уровень поведенческо-коммуникативного компонента выявлен у 17% – родителей. Высокие показатели поведенческо-коммуникативного компонента характеризуются умением продуктивно сотрудничать с ребенком, в семьях отсутствует воспитательная конфронтация, а также грамотно выстроено взаимодействие с ребенком. Средний уровень поведенческо-коммуникативного компонента обнаружен у 25% – диагностируемых родителей, которые не всегда могут грамотно выстраивать взаимоотношения с ребенком, имея некоторый воспитательный конфликт. Родители, не считающие нужным сотрудничать с ребенком, а также имеющие значительную воспитательную конфронтацию в семье, ничего не ответившие составляют 58% выборки – низкий уровень поведенческо-коммуникативного компонента.

Диагностика поведенческо-деятельностного компонента показала развитие высокого уровня – у 8% респондентов, среднего уровня – 44%, низкого уровня – 48% родителей. Высокий уровень развития поведенческо-деятельностного компонента выявлен у 8% – родителей, которые умеют создавать развивающую среду для ребенка, последовательны в воспитании, разумно сочетая требовательность и строгость в воспитании. Средний уровень сформированности поведенческо-деятельностного компонента обнаружен у 44% – диагностируемых родителей, к данной группе были отнесены родители, имеющие отклонение по одному из показателей: либо строги, либо не последовательны, либо чрезмерно контролируют деятельность ребенка. Родители, не умеющие создавать развивающую среду для ребенка, чрезмерно требовательны, либо необоснованно строги, а также ничего не ответившие составляют 48% выборки, обозначены нами как низкий уровень поведенческо-деятельностного компонента.

Таблица 2.

Сводная таблица диагностики уровня психолого-педагогической компетентности современных родителей

Уровни	Ценностно-смысловой компонент	Когнитивный	Рефлексивный	Поведенческо-коммуникативный	Поведенческо-деятельностный
Высокий	16%	13%	25%	17%	8%
Средний	58%	31%	51%	25%	44%
Низкий	26%	56%	24%	58%	48%

Подводя итоги исследования особенностей психолого-педагогической компетентности современных родителей можно обозначить низкие показатели когнитивного, поведенческо-коммуникативного и поведенческо-деятельностного компонентов, свидетельствующие в пользу того, что родители не имеют знаний об индивидуальных и возрастных особенностях своего ребенка, не обладают необходимыми для воспитания умениями, не владеют навыками организации развивающей среды, что влечет за собой некоторые отклонения в поведенческо-деятельностном и поведенческо-коммуникативном компонентах. Бывают чрезмерно строги или требовательны к ребенку раннего возраста, выбирая авторитарный контроль, не считая нужным сотрудничать с ребенком. Еще одним аспектом, вызывающим конфронтации в семье, можно выделить отсутствие единой родительской позиции. Однако, компоненты ценностно-смысловой и рефлексивный позволяют предположить, что родители, прошедшие диагностику и давшие своё согласие на участие в программе повышения психолого-педагогической компетентности, адекватно оценивают свою педагогическую деятельности и хотят быть более близки своему ребенку, скорректировав свои родительские установки. Полученные данные подтверждают актуальность проблемы формирования психолого-педагогической компетентности родителей и необходимости создавать условия и для её формирования и развития

Список использованных источников:

1. Васильева, Е. Н., Щербаков, А. В. Изменение уровня психологической готовности молодежи к родительству средствами тренинговой программы «Эффективное родительство» // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-3.
2. Давыдова, О. И., Богославец, Л. Г., Майер, А. А. Работа с родителями в ДОУ // Приложение к журналу «Управление ДОУ». – 2015. – № 2.
3. Дошкольные учреждения и семья – единое пространство детского развития / Т.Н. Доронина и др. – М., 2011.
4. Лебедева, К. А. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. – С. 84.
5. Рудзинская, Т. Ф. Социально-психологические аспекты феномена родительства // *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. – 2012. – № 4.

УДК 159.922.736.3:159.942

ББК Ю941.3-52

Берсенева Полина Николаевна,

магистрант

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,
620017 Россия, Свердловская область., г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
bersenyowa.polinka@mail.ru*

Казаева Евгения Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет,

620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

kazaevaevg@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация. Эмоциональная сфера дошкольника анализируется как психологический феномен. Рассматривается теоретический подход, изучающий сказкотерапию как условие развития эмпатии. Представлены результаты исследования формирования эмпатии у старших дошкольников средствами сказкотерапии.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, детские эмоции, дошкольники, сказкотерапия, эмпатия.

Berseneva Polina N.,

Undergraduate,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Sverdlovskaya area, Ekaterinburg, Prospect of Cosmonauts, 26

bersenyowa.polinka@mail.ru

Kazaeva Evgeniya A.,

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychologie education

Ural State Pedagogical University

620017, Russia, Ekaterinburg, Avenue of Cosmonauts, 26

kazaevaevg@mail.ru

THE FORMATION EMPATHY IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FAIRY TALE THERAPY

Abstract. The emotional sphere of the preschooler is analyzed as a psychological phenomenon. A theoretical approach that studies fairy tale therapy as a condition for the development of empathy is considered. The results of the study of the formation of empathy in older preschool children by means of fairy tale therapy are presented.

Key words: emotional sphere, emotional states, children's emotions, preschool children, fairy tale therapy, empathy.

Общечеловеческая ценность заключается в приоритетности личностного взаимодействия на основе эмпатии. Не стоит забывать о том, что, по исследованиям С.И. Семенова, общечеловеческой проблемой становится увеличение с каждым годом количества эмоционально черствых детей, не проявляющих сопереживания и сочувствия.

Важнейшей стороной личностного формирования, с точки зрения Л.И. Божович, является развитие эмпатии, что обеспечивает нравственное развитие. Способность ребенка эмоционально откликаться на состояние другого человека включает в себя умение распознавать эмоции, выражение сопереживания, сочувствия, стремление помогать другим, и оказание реальной помощи рассматривается как понятие «эмпатии» относительно дошкольного возраста. Проблема структуры и механизмов эмпатии является недостаточно изученной на современном этапе развития отечественной психологии. Данным изучением проблемы занимались такие ученые как: А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Е.Н. Васильева, Л.П. Выговская, Т.П. Гаврилова, Р.Н. Ибрагимова, А.Г. Ковалев, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, К. Роджерс.

Быстротечность событий, насыщенность информацией, постоянные перемены – вот что окружает современных детей в эпоху полную противоречий. Телевизионные передачи, компьютерные игры, игры на планшетах, заменяет подрастающему поколению живое взаимодействие со сверстниками и взрослыми [3]. Увиденные сюжеты на экране ребенок чаще всего воплощает в жизнь. Психического и физического развития в данном возрасте не достаточно, чтобы справляться с такими нагрузками. В психологии старшего дошкольного возраста рассматриваются различные критерии проявления эмпатии, из них выделяются такие как:

1) понимание ребенком сути происходящих событий и ситуации взаимодействия называют «принятием» актуальных обстоятельств;

2) «сопереживание/сочувствие» (умение ребёнка видеть настроение другого человека, рефлексировать его переживания, испытывать сходные чувства по поводу текущей ситуации другому; но при этом ребёнок не вступает в общение и взаимодействие);

3) «содействие» (вступление ребенка в общение и взаимодействие по поводу текущей ситуации, данный критерий включает в себя умение поставить себя на место другого и оказать ему поддержку).

Принятие и понимание другого человека таким, какой он есть, умение сострадать, сочувствовать в различных сферах жизни связывается с гуманизацией отношений в повседневной жизни [4]. Психология обобщает эти важные человеческие характеристики единым понятием «эмпатия».

Такие авторы, как Л.П. Выговская, Л.Н. Джарназян и Я.Л. Коломинский говорят об эмпатии как о трехкомпонентном процессе, состоящем из:

- Когнитивного компонента.
- Конативного (поведенческого) компонента.
- Эмоционального (аффективного) компонента.

По мнению ученых, данные компоненты дополняют друг друга, составляя вместе целостную картину эмпатийных отношений.

Поддерживая концепцию компонентов эмпатии, А.П. Сопиков дает такое ее определение: эмпатия – это процесс, в ходе которого субъект моделирует восприятие объекта с помощью одного из трех компонентов (эмоционального, поведенческого, когнитивного) [7].

С точки зрения В.В. Мегедь, выделено три уровня эмпатии:

1-й уровень (низкий): на данном уровне наблюдается слепота к эмоциям и чувствам других людей. Люди данного уровня опираются в большей степени на свои эмоции, выводы о том, что они хорошо знают других людей – ошибочны.

2-й уровень (средний): данный тип проявляется чаще всего и характеризуется эпизодической слепотой к чувствам других людей. Свойственен любым типам личности.

3-й уровень (высокий): характеризуется глубоким и точным пониманием другого человека, мысленным воссозданием его переживаний, глубоким тактом. Люди данного уровня строят отношения по принципу взаимного доверия, никогда не навязывают свою точку зрения и не оценивают собеседников.

Проанализировав существующие определения понятия «эмпатия», мы рассматриваем эмпатию как социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых, данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входят: способность

эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональное состояние другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Уже в возрасте 2-3 лет дети способны распознавать состояния, переживаемые другим. Многочисленные наблюдения и экспериментальные исследования А.В. Петровского и В.В. Абраменковой показывают, что дети поначалу легче распознают эмоции радости и гнева и труднее – печали и грусти. В более старшем возрасте репертуар эмоциональных проявлений становится все богаче и ребенок все тоньше их различает. Благодаря способности детей к распознаванию эмоций осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого. Она может протекать посредством заражения, в результате которого эмоциональное состояние одного ребенка непосредственно передается другим детям [4].

Для работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, используется один из эффективных методов – сказкотерапия. Проблемы, возникающие у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов решаются при помощи этого метода. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями, энурезами и т.д. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

Для развития эмпатии в дошкольном возрасте, очень важно, чтобы окружающие его взрослые, в том числе и воспитатель, были эмоционально отзывчивы на переживания ребенка и умели вовремя придти ему на помощь. Основой сочувствия является нравственная потребность к благополучию другого человека, что побуждает человека к альтруистическому поведению. По мере психического развития эмпатия сама становится источником нравственного развития [6].

Знакомство детей с эмоциями осуществляется как в ходе всего учебно-воспитательного процесса, так и на специальных занятиях, где дети переживают эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания. Такие мероприятия во многом помогают профилактике нарушений поведения детей, в частности, проявлению агрессивности. Расширение круга осознаваемых эмоций, более глубокое понимание себя, возрастание эмпатии по отношению к взрослым и детям происходит во время таких занятий.

В рамках психотерапевтического процесса используют пять видов сказок, развитие которых началось еще с незапамятных времен, они выполняют очень важные функции для эмоциональной стороны развития детей.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 томах. – М. : Просвещение, 1983. – 390 с.
2. Запорожец, А. В., Эльконин, Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника. – М. : Прогресс, 1965. – 460 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии. – СПб. : ООО Речь, 2014. – 171 с.
4. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника. – М. : Инфра, 2013. – 216 с.
5. Мартянова, Г. Ю. Психологическая коррекция в детском возрасте. – М. : Классикс Стиль, 2012. – С. 130.
6. Милис, Дж., Кроули, Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка». – М. : «Киасс», 2011. – 320 с.
7. Погосов, Н. М. Погружение в сказку. – М. : Москва, 2014. – 70 с.
8. Полякова, Г. М. Сказкотерапия как одна из форм психологической поддержки образовательного процесса в детском саду в соответствии с ФГОС дошкольного образования // Межрегиональный открытый социальный институт. – 22. 12. 2014.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – 2013.

10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2011. – 680 с.
11. Сакович, Н. А. Практика сказкотерапии. – СПб. : «Речь», 2014. – 214 с.
12. Сидаренко, Г. С. Возможности работы со сказкой // Сетевой журнал. – 2012. – URL: http://www.cpd-tula.ru/metod_kopilka/vozmognosty_raboty/.
13. Соколов, Д. Г. Сказки и сказкотерапия. – М., 2011. – С. 12-35.
14. Стишенок, И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. – СПб. : Речь, 2015.
15. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 336 с.
16. Цеева, Л. Х. Педагогическая практика. – Майкоп : АГУ, 2012. – 188 с.

УДК 372.857:372.891:371.321
ББК Ч426.268-270+Ч426.28-270
Боровикова Татьяна Николаевна,
магистрант

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,
620017 Россия, Свердловская область., г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
tange82@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ

Аннотация. В настоящее время формирование познавательной компетентности обучающихся является результатом непрерывного образования, отражающим использование различных методологических инновационных решений, способствующих полноценному раскрытию познавательного потенциала любого образовательного модуля. Рассмотрены возможности развития познавательной компетентности обучающихся во время проведения интегрированных уроков школьной географии и биологии. Эти образовательные дисциплины обладают высоким потенциалом для формирования познавательной компетентности именно в контексте интегративного подхода, позволяя обучающимся не только применять имеющиеся знания, умения и навыки при изучении смежных областей, но и увеличивать потенциал каждой дисциплины путем использования образовательного эффекта каждой стадии в развитии познавательной активности.

Ключевые слова: познавательная компетентность, интегрированный подход, методика географии в школе, методика биологии в школе, обучающиеся, познавательная активность, познавательная деятельность, школьники, интегрированные уроки.

*Borovikova Tatyana N.,
Undergraduate,
Ural State Pedagogical University
620017 Russia, Sverdlovskaya area, Ekaterinburg, Prospect of Cosmonauts, 26
tange82@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCE OF TRAINING ON INTEGRATED LESSONS OF GEOGRAPHY AND BIOLOGY

Abstract. At present, the formation of cognitive competence of students is the result of continuous education, reflecting the use of various methodological innovative solutions that contribute to the full disclosure of the cognitive potential of any educational module. Possibilities of development of cognitive competence of students during carrying out of integrated lessons of school geography and biology are considered. These educational disciplines have a high potential for the formation of cognitive competence in the context of an integrative approach, allowing students not only to apply existing knowledge and skills in studying related fields, but also to increase the potential of each discipline by using the educational effect of each stage in the development of cognitive activity.

Key words: cognitive competence, integrated approach, methods of geography in school, methods of biology in school, students, cognitive activity, cognitive activity, schoolchildren, integrated lessons.

Фундаментальность вопросов развития познавательных компетенций в образовательном процессе опирается на существующие теории известных педагогов и психологов, среди которых Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.

Формированию познавательной компетентности у обучающихся в процессе интегрированного подхода посвящали свои труды Г. В. Вайлер, Р. А. Исламшин, Ю. В. Койнова, Г. С. Самигуллина, Н. В. Матяш, А. В. Хуторской и др. На современном этапе развития системы образования компетентный подход, в ходе которого у обучающихся формируются познавательные компетенции, является достаточно мощной системой изучения образовательных модулей. Необходимо также отметить, что учебно-познавательная компетентность наиболее эффективно формируется в контексте интегрированного подхода в изучении образовательных модулей, содержание которых может органично взаимодополнять образовательный процесс, протекающий как в процессе аудиторной деятельности обучающихся. Компетентность – свойство личности, проявляющееся в её осведомлённости, желании и готовности действовать в определённой области, в наличии необходимого опыта. В основе образовательной компетентности лежит структура учебной деятельности: учебное целеполагание, планирование способов достижения учебной цели, учебные действия, контроль и коррекция способа достижения учебной цели, оценка результата достижения учебной цели. Универсальные учебные действия (УУД) – одно из ведущих ключевых понятий ФГОС. Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Интегративный подход в преподавании географии и биологии, а также тематическое планирование изучения данных дисциплин предполагает последовательность, постепенность и стадийное усложнение процесса развития познавательной компетентности обучающихся. Это достигается за счет способностей обеих дисциплин школьные предметы формировать фундаментальные основы познавательного развития обучающихся, прогрессивное движение которому в этом процессе со временем начинает задавать развиваемая междисциплинарная познавательная активность. Именно эти аспекты в интеграции рассматриваемых нами дисциплин позволяют значительно расширить возможности познавательной деятельности обучающихся и определить концепты управления ею [5].

Необходимо также отметить, что, помимо, известных педагогических концепций, рассматривающих эффективность межпредметной интеграции в успешной реализации условий формирования познавательной компетентности, изучение географии и биологии базируется на широких возможностях ассоциативной теории, опирающейся на деятельностный компонент в формировании познавательной компетентности, компетентностно-ориентированную основу которого составляют:

- формирование междисциплинарного познавательного интереса обучающихся и развитие на его основе должной мотивации, обеспечивающей формирование необходимого компонента познавательной компетентности – эффективной самостоятельной работы обучающихся;
- формирование высокого уровня познавательной активности, ведущей к высокому уровню сформированности познавательной компетентности [1].

Потенциал обоих образовательных модулей в контексте интегрированного подхода позволяет реализоваться через элементы логической, общетематической, методологической, инновационной общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Данным потенциалом будут обладать и способы организации образовательного процесса, основанного на интегративном целеполагании, планировании, анализе, рефлексии и самооценке уровня сформированности должной компетенции. Для этого необходимо:

- выстраивать познавательную деятельность так, чтобы у обучающихся формировалось избирательное отношение к материалу, признаки или условия, изучения которого вызвали бы активизацию соответствующих психических процессов, познавательного интереса и соответствующей мотивации;
- выстраивать деятельность обучающихся таким образом, чтобы сформированная соответствующая мотивация была подкреплена вопросами междисциплинарных познавательных проблем о сущности форм, явлений, процессов и т.д., что позволяет обучающимся испытать ощущение самостоятельных открытий положительных впечатлений от познания. Возможности данного этапа позволяют не только формировать повышенную познаватель-

ную устойчивость обучающихся, но и продуктивно использовать возможности самостоятельной активности в развитии познавательной компетентности [3].

Таким образом, планируемые междисциплинарные экспериментально-интеграционные подходы при изучении географии и биологии обеспечивают одновременно и прирост познавательного опыта преподавателей и обучающихся, и позволяют на данной основе сформировать необходимый уровень познавательной компетентности. В данном контексте режим изучения учебного материала будет требовать определенной последовательности изучаемых тем, логики связи и чередования тем, а также вычленение основного материала в теме.

Помимо этого, интегративные подходы в междисциплинарном использовании в системе образования позволят выявить потенциал образовательных модулей в системности научно-методической, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности обучающихся, что будет играть неоценимую роль в сохранении и совершенствовании их познавательной компетентности.

Список использованных источников:

1. Дейкина, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. – 2002. – 135 с.
2. Дидактические системы педагогов-новаторов. – URL: <http://www.edufacts.ru/lefabs-544-1.html>.
3. Иванова, О. А. Формирование учебно-познавательных компетенций на уроках географии в свете современных ФГОС // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 39. – С. 121-124.
4. Клыбин, А. Ю. Комплект методического обеспечения по учебной дисциплине «Педагогические технологии». – М., 2003. – 145 с.
5. Самигуллина, Г. С. Интеграция систем высшего профессионального образования и повышения квалификации учителей географии республики Татарстан // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №4 (12).

УДК 159.922.736.3:159ю942

ББК Ю941.4-52

Братчикова Юлия Владимировна,

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

bratuv@yandex.ru

Васильченко Евгения Олеговна,

студент,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

rjane1317@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования навыков эмоциональной саморегуляции на этапе младшего школьного возраста. На основе анализа эмпирических данных представлена программа формирования навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, детские эмоции, эмоциональная саморегуляция, совладающее поведение, младшие школьники.

FORMATION OF SKILLS OF EMOTIONAL SELF-CONTROL AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Bratchikova Julia V.,

Ph.D. of Pedagogy, assistant professor of humanities,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

bratuv@yandex.ru

Vasilchenko Evgeniya O.,

student,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

rjane1317@gmail.com

Abstract. In the article the necessity of formation of skills of emotional self-regulation at the stage of primary school age. Based on the analysis of empirical evidence presents the program of formation of emotional self-regulation skills in primary school children.

Key words: emotional states, children's emotions, emotional self-regulation, coping behavior, younger schoolchildren.

Сохранение и укрепление здоровья ребенка относится к числу наиболее сложных и актуальных проблем современного образования. Ввиду этого одним из направлений, обозначенном в федеральном государственном образовательном стандарте, является формирование

культуры здорового и безопасного образа жизни, в том числе включающем эмоциональное развитие. Это становится особенно актуально в настоящее время, когда исследователями отмечается множество неблагоприятных факторов, оказывающих влияние на самочувствие. Среди них – информационная загруженность, ускорение темпа жизни и, как следствие, уменьшение времени на расслабление и отдых, а также ранняя интеллектуализация развития и повышенные требования уже к дошкольнику в сфере его индивидуальных достижений и социальной успешности [7]. Отсутствие у детей навыков регуляции своего эмоционального состояния как средства адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире может привести к нарушениям психического, соматического, физического здоровья ребенка и, как следствие, снижению качества деятельности и жизни в целом.

В свою очередь сформированные у детей навыки эмоциональной саморегуляции, включающей осознание своего эмоционального состояния, понимание его первопричин, овладение способами его нормализации и снятия аффективного напряжения конструктивными способами, не нарушающими права и свободы других людей, способствуют развитию личности ребенка и наиболее полному раскрытию его потенциала.

Однако без специальной помощи окружающих у детей могут сформироваться устойчивые неконструктивные стратегии совладания с эмоциональным напряжением, например, неконтролируемое выражение эмоций или их подавление. Последнее, по мнению Ю. В. Саенко, является самым неоптимальным способом решения проблемы, поскольку подавленные эмоции аккумулируются и находят деструктивные формы разрядки, направленные либо на себя (психосоматические заболевания, аддикции), либо на других людей (агрессивные аффекты) [5].

В то же время проблема формирования навыков эмоциональной саморегуляции на данном возрастном этапе является наименее разработанной, что выражается в ограниченности программ соответствующего направления.

В литературе применяются различные термины в отношении управления человеком эмоциями: регуляция, саморегуляция, преодоление, совладание и др. Исследователями данного феномена подчеркиваются такие его характеристики, как произвольность и осознанность, а также социально-приемлемая направленность. В наиболее общем виде саморегуляцию эмоциональных состояний можно определить как процесс управления собственными эмоциональными переживаниями, который предполагает осознание и принятие своего эмоционального состояния, выражение его в социально приемлемой форме и определенную самопомощь в случае негативных переживаний [4].

Ю. В. Саенко определяет регуляцию эмоций как осознание своих эмоциональных переживаний и их биологически и социально целесообразное использование для достижения цели и удовлетворения потребности, а также трансформацию деструктивных эмоций в конструктивные, способствующие продуктивному осуществлению текущей или предстоящей деятельности [5]. При этом подразумевается применение знаний об эмоциях для решений проблем, наличие которых они выявляют, а также предполагается максимально возможное внешнее выражение, разрядка эмоциональных состояний конструктивными способами.

Развитие эмоциональной саморегуляции А. В. Запорожец и Я. З. Неверович рассматривают как последовательное развитие эмоциональных процессов, обусловленное дифференциацией качества эмоций, усложнением объектов, вызывающих эмоциональный отклик, изменением функциональной роли эмоциональных процессов, распознаванием собственных эмоциональных реакций, пониманием эмоциональных реакций других людей и развитием способности регулировать эмоции и их внешнее выражение [8]. В связи с активным развитием произвольности психических процессов, внутреннего плана действий и рефлексии, а также возрастанием роли второй сигнальной системы и преимущественно аффективным уровнем нервно-психического реагирования младший школьный возраст является наиболее сензитивным для формирования эмоциональной саморегуляции. Этому же способствует социальная ситуация развития, в которой ребенок вынужден подавлять свою импульсивность и адаптироваться к школьным требованиям, чтобы не быть отвергнутым референтной группой. В свою очередь неспособность детей самостоятельно адекватно справиться с данной задачей

влечет за собой такие эмоциональные нарушения, как тревожность, повышенная возбудимость, агрессивность и т.д. [1, 2].

Проведенное нами исследование по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» А. Филлипса показало, что в группе учащихся третьих классов численностью 46 человек, больше половины испытуемых имеют высокий (19,6%) или повышенный (50%) уровень тревожности (Таблица 1). При этом у большинства детей (52,2 % – высокий уровень, 37% – повышенный уровень) сильный страх вызывает ситуация проверки знаний, достижений, возможностей. Это качественно новый способ реализации деятельности, который отсутствовал на этапе дошкольного образования и который, очевидно, является сильной стрессовой ситуацией. Кроме того дети боятся не оправдать ожидания и получить негативные оценки окружающих (37% – высокий уровень тревожности, 30,4% – повышенный уровень тревожности), а также имеют страх самовыражения, сопряженный с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей (10,9% – высокий уровень, 56,5% - повышенный).

Таблица 1.

Распределение показателей по методике «Диагностика школьной тревожности»
А. Филлипса

	Высокая тревожность (%)	Повышенная тревожность (%)	Умеренная тревожность (%)
Общая тревожность в школе	19,6	50	30,4
Переживание социального стресса	2,2	32,6	65,2
Фрустрация потребности достижения успеха	0	41,3	58,7
Страх самовыражения	10,9	56,5	32,6
Страх ситуации проверки знаний	52,2	37	10,9
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	37	30,4	32,6
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	26,1	15,2	58,7
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	6,5	58,7	34,8

Исследование волевой саморегуляции по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана (Таблица 2) показало также, что большинство детей имеют низкий уровень волевой саморегуляции, т.е. для них характерны эмоциональная неустойчивость, неуверенность в себе, ранимость, сниженный фон общей активности и невысокая рефлексивность. Низкий уровень по критерию «самообладание» (76,1%) показывает несформированность у данных лиц произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний, склонность к спонтанности, импульсивности и обидчивости, а по критерию «настойчивость» (71,7%) – повышенную лабильность и импульсивность, которые могут приводить к непоследовательности поведения.

Таблица 2.

Распределение показателей по методике «Исследование волевой саморегуляции»
А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана

	Высокий уровень (%)	Низкий уровень (%)
Общая шкала волевой саморегуляции	32,6	67,4
Настойчивость	28,3	71,7
Самообладание	23,9	76,1

Таким образом, большинство младших школьников демонстрируют недостаточно сформированную волевую саморегуляцию и повышенный уровень школьной тревожности.

Феномен развития саморегуляционной активности во взаимодействии с условиями окружающей среды и способности к трансформации эмоциональных состояний И.М. Никольской, Р. М. Грановской и рядом других авторов рассматривается через понятия «преодоление», «копинг», «совладание». Совладающее поведение определится как совокупность более или менее устойчивых приемов поведения в ситуации переживания негативных эмоциональных состояний [2].

По данным, которые мы получили в ходе исследования (Таблица 3), самыми популярными способами преодоления эмоциональных переживаний является общение (78,3% выбрали «Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глазу животного»), стремление расслабиться и остаться наедине с собой (73,9% выбрали «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»), отрицание (73,9% выбрали «Стараюсь забыть»), смена деятельности (71,7% выбрали «Играю во что-нибудь» и «Смотрю телевизор, слушаю музыку») и фантазирование (69,6% выбрали «Мечтаю, представляю себе что-нибудь»). Таким образом, дети чаще всего стараются отреагировать на напряжение невербально через телесный контакт, через сокращения потока сенсорной информации и расслабления мускулатуры, переключаясь на другую деятельность, устанавливая контроль над окружающим миром в своем воображении, а также вытесняя из сознания неприятные образы.

Стоит также обратить внимание, что для 37% испытуемых характерны агрессивные реакции («Бью, ломаю или швыряю вещи», «Дразню кого-нибудь», «Борюсь или дерусь с кем-нибудь») и невротические проявления («Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев»).

Интересно, что не все используемые стратегии дети отмечают как эффективные. Так лишь 8,7% детей отмечают, что поиск решения проблемы («Думаю об этом» и «Делаю что-то подобное») помогает справиться им с переживанием. Это характерный для детей выбор, так как в силу неразвитости рационализации как психической защиты, они еще не способны подобно взрослым в процессе обдумывания подобрать для себя всевозможные оправдания. Поэтому младшие школьники чаще прибегают к отрицанию, стараясь освободить сознание от страшных для них образов и травмирующих событий.

Таблица 3.

Распределение показателей по методике
«Опросник копинг-стратегий школьного возраста»

	Используемые стратегии (%)	Эффективные стратегии (%)
Решение проблемы	54,3	8,7
Общение	78,3	45,7
Смена деятельности	71,7	28,3
Стремление расслабиться и остаться наедине с собой	73,9	41,3
Избегание	60,9	19,6
Отрицание	73,9	32,6
Фантазирование	69,6	32,6
Невротические проявления	37	10,9
Агрессивное и аффективное реагирование	37	17,4

Исходя из полученных данных можно заключить, что младшие школьники, будучи эмоционально незрелыми, для снятия эмоционального напряжения чаще прибегают к инфантильным стратегиям поведения, являющихся временной мерой и не способствующих результативности их деятельности. Однако это может объясняться не только возрастными особенностями, но и некомпетентностью детей в данной области, что обуславливает необходимость реализации программы формирования навыков эмоциональной саморегуляции.

При эффективном воздействии на процесс формирования навыков эмоциональной саморегуляции дети демонстрируют хорошую осведомленность в многообразии и значении эмоций в жизни человека, преобладание позитивных эмоций в основных сферах жизнедеятельности, умение воспринимать, дифференцировать и адекватно интерпретировать эмоциональные состояния окружающих людей, проявляя сочувствие и сопереживание. Также дети становятся способны самостоятельно регулировать свои эмоциональные состояния социально-приемлемыми способами, используя разнообразные средства экспрессии (вербальные, образные, телесно-двигательные).

Разработанная нами программа формирования навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников направлена на приобретение детьми опыта восприятия и дифференциации разнообразных эмоций у себя и других людей, а также на развитие и амплификацию способов регулирования своего внутреннего эмоционального состояния и его внешней экспрессивной стороны. В соответствии с этим мы считаем необходимым решение следующих задач:

- 1) коррекция психоэмоционального состояния (снятие психоэмоционального напряжения, мышечных зажимов, преодоление двигательного автоматизма, освоение приемов саморасслабления);
- 2) формирование представления об эмоциональных состояниях, умения их дифференцировать по внешним признакам;
- 3) развитие умения вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его название, описание;
- 4) совершенствование умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, пантомимой);
- 5) формирование способности понимать эмоциональное состояние другого человека, развитие эмпатии;
- б) формирование позитивных форм поведения и отношения к себе и окружающим.

Отмечается, что работа с детьми по формированию навыков эмоциональной саморегуляции должна происходить на физиологическом, эмпатийно-чувственном и экспрессивном уровнях, что, в свою очередь, определяет эффективность таких методов в работе, как психогимнастика, арттерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, психодрама (этюды, разыгрывание по ролям), мимические и дыхательные упражнения и др.

Все занятия хорошо структурированы с учетом психоэмоционального напряжения и включают в себя разнообразные по интенсивности физической активности виды деятельности:

1. Вводная часть (знакомство детей с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой; работа со словами, обозначающими эмоциональные состояния; освоение физических упражнений на снятие напряжения).
2. Основная часть (сказка по теме занятия; вопросы для обсуждения; психологические игры и упражнения).
3. Заключительная часть (снятие психоэмоционального напряжения; рефлексия).

Следует отметить, что использование сказки дает детям возможность осознать собственные трудности, их причины и пути преодоления. Ситуации, в которые попадают герои сказок, проецируются ребенком на свои проблемы и дают ему возможность посмотреть на них со стороны, идентифицировать затруднения героя с собственными. Так дети постепенно привыкают анализировать свои ситуации [6]. Кроме того, искренне сопереживая героям, ребенок может пережить катарсис, т.е. состояние внутренней эмоциональной разрядки, неосознаваемой переоценки всей системы ценностей и, как результат, – изменить отношение к своей проблеме.

Программа предполагает также психологическое просвещение родителей и учителей по данному вопросу, что позволяет обеспечить взаимодействие всех участников процесса и согласование их действий по развитию эмоциональной саморегуляции младших школьников.

Таким образом, развитие эмоциональной саморегуляции является неотъемлемой частью сохранения физического и психического здоровья. У детей, не владеющих соответствующими навыками, период начальной школы сопровождается сильным внутренним напряжением, на фоне которого могут возникнуть эмоциональные нарушения и сформиро-

ваться устойчивые негативные стратегии аффективной разрядки. Это обуславливает высокую потребность в реализации формирующей работы посредством эффективных программ, соответствующих возрастным особенностям современных детей и специфике эмоционального развития на данном этапе.

Список использованных источников:

1. Акопян, Л. С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов): дис. ... д-ра псих. наук. : Самара, 2011. – 454 с.
2. Грановская, Р. М., Никольская, И. М. Психологическая защита у детей. – СПб. : Речь, 2003. – 266 с.
3. Крюкова, С. В., Слободяник Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хваюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие. – М. : Генезис, 2002.
4. Погосян, С. Р. Роль психологической саморегуляции младших школьников в процессе усвоения знаний [Электронный ресурс] // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 27. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-psihologicheskoy-samoregulyatsii-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-usvoeniya-znaniy>.
5. Саенко, Ю. В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. – СПб. : Речь, 2010. – 238 с.
6. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1-4). – М. : Генезис, 2012. – 312 с.
7. Цыганкова, И. Г. Изучение уровня сформированности эмоциональной саморегуляции у детей 6-7 лет [Электронный ресурс] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1 (16). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-sformirovannosti-emotsionalnoy-samoregulyatsii-u-detey-6-7-let>.
8. Чакова, И. Н. Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. – 2013. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rabota-pedagogov-po-formirovaniyu-emotsionalnoy-kultury-v-usloviyah-obrazovatelnoy-preemstvennosti>.
9. Чистякова, М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

УДК 159.922.736.3

ББК Ю941.4-99

Братчикова Юлия Владимировна,

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

bratuv@yandex.ru

Волошина Надежда Сергеевна,

студент,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

voloshina-nadya@bk.ru

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков взаимодействия со сверстниками в современной теории и практике образования. Раскрываются понятие взаимодействия, его общие характеристики и особенности развития навыков взаимодействия в младшем школьном возрасте. Основное внимание уделяется изучению взаимодействия как интерактивной стороны общения и как одной из групп коммуникативных УУД. Обосновывается необходимость развития данных навыков. И представлены результаты экспериментального исследования уровня развития навыков взаимодействия, проведенного в конкретной группе младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, общение детей, межличностные отношения, межличностное общение, навыки общения, групповое взаимодействие, совместная деятельность, общение со сверстниками, межличностное взаимодействие.

Bratchikova Julia V.,

Ph.D. of Pedagogy, assistant professor of humanities,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

bratuv@yandex.ru

Voloshina Nadezhda S.,

student,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

voloshina-nadya@bk.ru

ELEMENTARY SCHOOL LEARNERS' DEVELOPMENT OF COOPERATION SKILLS WITH THEIR PEERS

Abstract. The article is devoted to the problem of developing cooperation skills with the equals at age in contemporary theory and practice of education. There has been explained the notion of education, its common characteristics, and the peculiarities of the development of cooperation skills of the elementary school age. The research is focused on studying cooperation as an interactive part of communication and as one of the group of communicatory ULA (universal learning ac-

tivities). The necessity of development of these skills has been proved. And there have been introduced the field study results of the level of development of cooperation skills conducted in a particular group of elementary school learners.

Key words: younger schoolchildren, communication of children, interpersonal relationships, interpersonal communication, communication skills, group interaction, joint activities, peer interaction, interpersonal interaction.

В современном мире для общества, его социальных отношений и жизненного устройства в целом, характерно существование различных взглядов на окружающий мир, на все сферы человеческой жизни, но почти в любой сфере жизни человека большую роль играет общение и взаимодействие. Массовая практика и передовой опыт показывают, что достижение высоких результатов деятельности в настоящее время неизбежно сопряжено с реализацией идеи взаимодействия. Ребенок является личностью, которая также, непосредственно, вступает в разнообразные взаимодействия. Одним из важных этапов становления ребёнка в обществе непосредственно является младший школьный возраст, так как младший школьник - это человек, активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте, как подчеркивает Н.Ф. Голованова, осуществляется изменения в отношениях ребенка с людьми и происходит интенсивное установление дружеских контактов [1]. Развитие навыков взаимодействия в данный период является одной из актуальных задач современной системы образования, так как от степени развития этих навыков зависит результативность обучения младших школьников, их социализация, а также развитие личности детей в целом. В связи с этим исследование проблемы развития навыков общения младших школьников со сверстниками имеет важное значение, как для теории психологии, так и для общественной практики.

Взаимодействие представляет собой большой интерес для исследователей-психологов и педагогов всего мира уже не первое десятилетие. Данная проблема в течение многих лет разрабатывается в зарубежной (Э. Гофман, Г. Блумер, Дж. Мид, Дж. Хоманс и др.) и отечественной (Г.М. Андреева, А.С. Белкин, И.А. Зимняя, Е.В. Коротаева, А.И. Кравченко, М.И. Лисина, В.В. Рубцов, Н.И. Щевандрин, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон и др.) психолого-педагогической литературе.

Понятие «взаимодействие» – междисциплинарное, в первую очередь, оно рассматривается, как одна из основных философских категорий, которая отражает процессы воздействия и взаимную обусловленность объектов друг на друга, а также порождение одного объекта другим. В психологии и педагогике, исходя из определения психологического словаря, в наиболее общем значении «взаимодействие» интерпретируется как непосредственный или опосредованный процесс воздействия друг на друга субъектов, вызывающий их взаимную обусловленность и связь [2].

В исследованиях отечественной психологии понятие «взаимодействие» рассматривается относительно «общения». Имеется тенденция давать объяснение общения посредством взаимодействия, при этом выделяется три различных представления на взаимосвязь этих понятий. Данные категории употребляются как тождественные в работах А.А. Бодалева, Н.С. Дежниковой и других. Авторы (Б.Д. Парыгин, М.И. Лисина и другие) другой точки зрения трактуют взаимодействие как характеристику общения. Представители третьего течения (Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др.) придерживаются мнения, что общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, то есть входит в его структуру. По мнению Е.В. Коротаевой, если сравнить эти подходы, получается так, что психологи противоречат друг другу. Одни предполагают, что общение – это часть взаимодействия, а некоторые и отождествляют эти понятия; другие же, считают, что взаимодействие входит в структуру общения. Но правы и те и другие, так как все зависит от уровня сопоставления этих категорий [4]. Рассмотрев основные подходы к раскрытию понятия «взаимодействие», мы выяснили, что в большинстве определений взаимодействие – это основа и условие установления самых различных связей между субъектами (объектами), в ходе кото-

рых осуществляется какой-либо обмен, воздействие объектов друг на друга, приводящие к какому-либо результату.

При рассмотрении взаимодействия как связей между объектами, в литературе выделяют следующие его особенности:

- предметность взаимодействия, носителем которого выступают материальные системы, обладающие определенными свойствами; взаимодействие связывает материальные системы или события, происходящие в разных материальных системах;
- процессуальность взаимодействия – это процесс, в котором состояния каждой из взаимодействующих систем выступают функциями изменения друг друга;
- обоюдосторонность, двучленность взаимодействия, характеризующая две стороны материального процесса, действующие одновременно.

Анализируя классификации взаимодействия, можно сделать вывод, что распространено дихотомическое разделение всевозможных видов взаимодействия на два противоположных – кооперация (сотрудничество) и конкуренция (соперничество). По словам Г.М. Андреевой, различные авторы называют эти основные виды различными терминами. Также она отмечает что кроме данного деления, говорят о согласии и конфликте, приспособлении и оппозиции, ассоциации и диссоциации и т.д., но виден четкий принцип выделения этих различных типов взаимодействия, в одном случае прослеживаются проявления, которые содействуют организации совместной деятельности, в другом – проявления, которые являются препятствующим [2].

Если же взаимодействие рассматривать в контексте образовательного процесса, то оно всегда анализируется в положительном аспекте, иными словами, как кооперация или сотрудничество, при которых у субъектов подразумеваются общие цели и результаты деятельности, что подчеркивается в работах Ю.В. Братчиковой и Е.В. Коротаевой. Они отмечают: «Одной из мировых тенденций в развитии общего образования является переход от независимого сосуществования и конкуренции к сотрудничеству. В связи с этим должен измениться характер взаимодействия субъектов образования. Важнейшее умение, которым должны овладеть учащиеся, – умение взаимодействовать, находиться в режиме диалога» [3]. Организовать такое взаимодействие в системе «ученик – ученик» возможно с помощью группового взаимодействия обучающихся. Групповые взаимодействия – это форма организации учебной деятельности учащихся, предполагающая совместное решение учебных задач при непосредственном личном контакте двух или более учащихся, который сопровождается их позитивными взаимными изменениями, возникновением межличностных взаимоотношений между ними и имеющая не только личную, но и коллективную значимость [4].

Изучив и проанализировав проблему взаимодействия в обучении в исследованиях многих авторов (Л. В. Гончарик, Е. В. Коротаева, Х. Й. Лийметс, И. Б. Первин, Г. А. Цукерман, И. М. Чередов, А. Ю. Уваров и др.), можно сделать вывод о том, что организация взаимодействия обучающихся непосредственно оказывает влияние для достижения личностного и метапредметного результата, и прежде всего, способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий. То есть навыки взаимодействия входят в группу коммуникативных учебных действий [8]. Согласно ФГОС, коммуникативная сторона развития считается одной из приоритетных задач школьного образования. Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёра по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми [9]. Таким образом, взаимодействие в нашей работе мы рассматриваем как интерактивную сторону общения и как одну из групп коммуникативных УУД.

Итак, взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, в ходе которой происходит совокупность связей и взаимовлияний людей, которые складываются в их совместной деятельности, целью которой является согласование взаимных усилий субъектов в процессе налаживания отношений и достижение общего результата. В контексте системно-деятельностного подхода особую значимость при-

обретает понятие «навыки взаимодействия», которые входят в структуру коммуникативных универсальных учебных действий, содержательным ядром которых является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности. Навык, по мнению С.Л. Рубинштейна, это сознательно автоматизированное действие, которое функционирует как автоматизированный способ выполнения действия, сформированный в ходе повторения, которое характеризуется высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [6]. Таким образом, на основе анализа двух понятий мы определили, что навыки взаимодействия – это доведенные до автоматизма способы поведения детей в ситуациях совместной деятельности, когда необходимо найти наиболее эффективное применение своему личному потенциалу в коллективном деле, в ходе которого возникают межличностные взаимоотношения. Кроме того, мы выяснили, что какое-либо действие становится навыком вследствие упражнения, следовательно, нужно выстраивать процесс формирования и развития навыка, вследствие чего можно сделать вывод, что «развитие навыков взаимодействия» это целенаправленный процесс, поэтому необходимо выстраивать процесс обучения, акцентируя внимание на взаимодействии, при этом обучать детей этому взаимодействию.

Конечно, развитие навыков взаимодействия является важным в любом возрасте. Но наиболее значимым является младший школьный возраст, так как, начиная развиваться в дошкольном детстве, развитие взаимодействия становится осознанным для ребенка в начальной школе, и от того, как сформируются навыки общения и взаимодействия в младшем школьном возрасте, будет зависеть во многом благополучие личностного развития подростка. Именно в младшем школьном возрасте ровесник приобретает индивидуальность с точки зрения ребенка, а взрослый постепенно уходит на второй план, за счет чего сверстник становится значимой фигурой общения и формируются различные коммуникативные качества ребенка [7]. В течение всего этого возрастного периода взаимодействие носит определенную динамику, а также имеет свои закономерности развития. Ю.В. Братчикова отмечает, что работу по развитию взаимодействия, а именно положительного его аспекта – сотрудничества, можно начинать и с первого класса. Но осознанной со стороны учащихся такая работа может стать только в третьем классе, так как в соответствии с возрастными особенностями младшие школьники начинают понимать индивидуальные особенности и способности одноклассников, что является важным в ситуациях взаимодействия для понимания эмоционального состояния партнера, для правильного распределения ролей [3].

Программа развития у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками должна включать в себя комплексы мероприятий для обучающихся с разными показателями развития навыков взаимодействия, которые были бы направлены на формирование позитивной установки на участие во взаимодействиях со сверстниками, актуализацию опыта межличностного взаимодействия и формирование умений выстраивания взаимодействия. Так, например, программа может представлять собой психологический тренинг, в ходе которого детей с низкими и средними показателями можно вовлечь в коллективную работу (работу в парах или группах) с детьми, имеющими более высокий уровень развития навыков взаимодействия. Так как именно тренинг, по определению Л. А. Петровской, является средством психологического воздействия, которое направлено на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. В ходе тренинга, с помощью специальной системы психологических упражнений и игр, у детей появляется возможность увидеть себя и свои проблемы глазами других людей, безопасно для себя примерить множество новых ролей, усвоить новые формы поведения и приобрести необходимые навыки и умения общения и взаимодействия. Это очень важно, поскольку от общения и взаимодействия зависит благополучное развитие личности в целом.

В рамках выделенной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявить уровень развития навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками и подтвердить актуальность разработки программы по их развитию. Для достижения цели исследования были выделены показатели успешного взаимодействия, которые опреде-

лены программой ФГОС [9] и подобран комплекс методов и методик их исследования: наблюдение, «Ковёр» (Р. Овчарова), «Рукавички», (Г.А Цукерман), «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»).

Исследование развития навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками проводили в естественных условиях образовательного процесса в параллели третьих классов МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 1» г. Арамили. В эксперименте приняли участие 50 обучающихся в возрасте 9-10 лет.

В результате диагностики были получены следующие данные. Методика «Ковёр» (Р. Овчарова) проводилась с целью изучения уровня сформированности навыков группового взаимодействия, учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи. У 50% (25) школьников преобладает средний уровень сформированности. Они стараются учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, выражают собственное мнение и позицию, но не в полной мере могут договориться и прийти к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов. Низкий уровень сформированности проявляется у 38% (19) школьников, они не могут прийти к одному решению проблемы и осуществляют свою деятельность, не координируя ее с деятельностью других детей. Высокому уровню сформированности группового взаимодействия соответствует 12% (6), такие дети учитывают различные позиции, высказывают и обосновывать свое мнение, планируют свои результаты в соответствии поставленной задачи и осуществляют пошаговый контроль.

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) позволяет выявить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация). В результате тестирования мы получили, что только 60% (30) обучающихся имеет средний уровень. Совсем не выполнили задание и не пришли к согласию 26% (13) – низкий уровень. Для правильности выполнения задания дети просто не смогли договориться относительно предлагаемого задания, это связано с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера. И только 14% (7) школьников полностью с заданием справились – высокий уровень.

Методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман) позволяет выявить такой аспект взаимодействия как сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника. По результатом данной методики у школьников также преобладает средний уровень 54% (27). Они понимают возможности разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. Низкий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника проявляется у 34% (17) школьников, такие дети полностью исключают возможность иных точек зрения. И только 12% (6) ребят учитывают различные позиции и могут высказывать и обосновывать свое мнение, что соответствует высокому уровню.

Методика «Дорога к дому» модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель» была проведена для изучения сформированности действий по передаче информации и продуктивности совместной деятельности. По диагностическим результатам средний уровень действий по передаче информации и продуктивности совместной деятельности составляет 48% (24). Дети с таким уровнем задавали и отвечали на вопросы расплывчато, что позволяло получить недостающую информацию лишь отчасти. К низкому уровню относятся 20% (10) человек, они не смогли достигнуть взаимного понимания в ходе выполнения задания. А у 32% (16) обучающихся в процессе активного диалога было достигнуто взаимопонимание, они обменивались необходимой и достаточной информацией для выполнения задания, что соответствует высокому уровню действий по передаче информации и продуктивности совместной деятельности.

Таким образом, анализируя полученные результаты диагностики можно сделать вывод о том, что навыки взаимодействия у младших школьников развиты не в полном объеме и требуют развития в дальнейшей деятельности, которая должна быть целенаправленной и структурированной. Так как по полученным данным можно констатировать, что для большинства детей, принявших участие в исследовании наиболее характерен средний и низкий

уровень развития навыков взаимодействия. И как следствие для решения данной проблемы определяется высокая степень актуальности разработки программы по развитию навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками.

Список использованных источников:

1. Голованова, Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб. : Специальная литература, 2011. – 192 с.
2. Гуцу, Е. Г., Кочетова, Е. В., Чернова, А. А. Развитие навыков общения у детей младшего школьного возраста в группе сверстников // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
3. Братчикова, Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 132-137.
4. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий: проблемы и поиск решений // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 45-50.
5. Марахова, В. А. Основные трудности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2013. – № 3-25.
6. Рубинштейн, С. А. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 2012.
7. Сурикова, М. А. Проблема формирования универсального учебного действия контроля у младших школьников. – 2013. – С. 56.
8. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования : коллективная монография / Е. В. Коротаева, Т. Л. Аракелова, Т. В. Безродных и др. ; под ред. Е. В. Коротаевой. – Новосибирск : ЦРНС, 2010.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – С. 31.
10. Цукерман, Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? – М. : Просвещение, 2010. – 127 с.

УДК 373.31:371.8

ББК Ч420.243+Ч420.058

Братчикова Юлия Владимировна

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

bratuv@yandex.ru

Гордиенко Наталья Васильевна,

магистрант института психологии

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

600017, Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

nvgordsuh@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности. Автор показывает необходимость формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников как одно из условий успешного обучения, воспитания и социализации обучающегося.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, внеурочная деятельность, младшие школьники.

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTION OF THE YOUNGER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Bratchikova Julia V.,

Ph.D. of Pedagogy, assistant professor of humanities,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

bratuv@yandex.ru

Gordienko Natalia V.,

graduate of the Institute of psychology

FGBOU VO "Ural state pedagogical University",

600017, Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

nvgordsuh@mail.ru

Abstract. The article considers the problem of formation of communicative universal educational actions in younger schoolboys in after-hour activity. The author shows the necessity of formation of communicative universal educational actions in primary school children as one of the conditions of successful training, education and socialization, student.

Key words: universal educational activities, communicative competence, communicative skills, extracurricular activities, junior schoolchildren.

Согласно федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования в современных российских школах придает большое значение достижению планируемых результатов обучения и развитию универсальных учебных действий (УУД), которые составляют единый комплекс, подразделяющийся на познавательные, регулятивные, личностные и коммуникативные. [11].

Формирование коммуникативных УУД является одним из компонентов умения учиться младшего школьника и активно влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс социализации ребенка и развития его личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся на уроках, так и во внеурочной деятельности. В младших классах закладываются основы умений, таких как, умение слушать и слышать, договариваться и сотрудничать. Важно создать условия благоприятные для развития коммуникативной компетентности, а также формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков и поддерживать инициативу и самостоятельность обучающихся.

Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий рассматривается в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, Ю.К. Бабанского, С.Т. Шацкого. Только в данных работах не нашло отражение формирование коммуникативных учебных действий во внеурочной деятельности. Здесь появляется противоречие между необходимостью формирования коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности и недостатком соответствующих научно-методических рекомендаций.

По мнению А. Г. Асмолова, коммуникативная компетентность носит универсальный характер. А коммуникативная деятельность делится на

- 1) коммуникацию как взаимодействие, т.е. умение учитывать позицию собеседника;
- 2) коммуникацию как кооперацию, т.е. коммуникативные УУД ориентированы на сотрудничество, умение достигать поставленной цели сообща;
- 3) коммуникацию как условие интериоризации, т.е. общение служит для обмена информацией между людьми и помогает в формировании рефлексивных навыков [2].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [11].

Универсальные учебные действия – это еще и элемент преемственности урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Формы внеурочной деятельности должны быть направлены на закрепление, развитие универсальных учебных действий.

Внеурочная деятельность осуществляется на основании плана внеурочной деятельности и программ внеурочной деятельности, разработанных в образовательном учреждении. Основным нормативным правовым документом, регламентирующим внеурочную деятельность, является ФГОС начального общего образования.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования и другие формы на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений [11].

Во внеурочной деятельности возможно применение различных игр и упражнений, направленных на формирования коммуникативных учебных действий.

Для оценки эффективности программы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий были отобраны три группы обучающихся: 2 группы экспериментальные (ЭГ) и 1 группа контрольная (КГ).

Для исследования уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальных классов были проведены следующие методики: «Тест оценки коммуникативных умений», задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Совместная сор-

тировка» (Г.В. Бурменская). Опираясь на психолого-педагогическую литературу, мы выделили три уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников:

1. *Низкий*. Обучающиеся часто не находят согласия, конфликтуют или игнорируют друг друга. Не умеют договориться, внимательно слушать говорящего, грамотно формулировать свои высказывания. Проявляют агрессивность или пассивность.

2. *Средний*. Выборочно участвуют в диалоге, идут на контакт, когда уверены в своей правоте, высказывания строят по алгоритму.

3. *Высокий*. Умеют активно сотрудничать друг с другом, находят компромисс. Обсуждают решение поставленной задачи, предлагают различные варианты, контролируют действия друг друга. Умеют слушать партнера по общению, грамотно формулировать свои высказывания и доказывать их [9].

Исследование проводилось в течение 2015–2016 учебного года во 2 классах на базе МБОУ СОШ № 1 р.п. Сосьва имени героя РФ В.В. Романова. Группы сформированы равными по 19 человек. Возраст 7-8 лет, 2 классы.

В результате проведения методик обследования были получены следующие результаты (см. таблицу №1).

Таблица 1.

Уровень сформированности коммуникативных УУД

Уровень сформированности коммуникативных УУД	1 ЭГ	2 ЭГ	КГ
Низкий, (% обучающихся)	16	21	21
Средний, (% обучающихся)	53	48	42
Высокий, (% обучающихся)	31	31	37
Всего:	100 %	100%	100%

В течение года реализованы два мини-проекта на внеурочных занятиях и игровые упражнения, направленные на формирование коммуникативных УУД. На каждом занятии обучающиеся выполняли одно упражнение (игру, проект), например, мини-проект «*Детская площадка*»

Цель: развитие коммуникативных навыков

Проект начинается с того, что педагог зачитывает отрывок из стихотворения Сергея Владимировича Михалкова «А что у вас?» и предлагает обучающимся ответить на вопросы «Почему ребятам было скучно?», «Для чего нужны детские площадки?», «А у вас есть во дворе детская площадка?» и т.д. Далее показывает слайды где показаны детские площадки и интересуется хотели дети, чтобы в их районе были такие детские площадки, заслушивает мнение учеников.

Следующий этап: класс делится на равные группы и предлагает каждой группе договориться и совместно разработать проект детской площадки.

Итог занятия: приглашает обучающихся подойти и полюбоваться получившимися проектами и дается домашнее задание доработать проекты и на следующем занятии презентовать их.

Результат: обучающиеся учатся высказываться, договариваться, обсуждать, находить компромиссы.

По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы были выделены три уровня сформированности коммуникативных УУД обучающихся (см. таблица №2). Проанализировав полученные результаты исследования, мы увидели положительные изменения в экспериментальных группах. Наблюдались положительные сдвиги и в контрольной группе.

Таблица 2.

Динамика сформированности коммуникативных УУД

Уровень сформированности коммуникативных УУД	1 ЭГ	2 ЭГ	КГ
Упражнения «Изобрази предмет» и «Построй фигуру»			
Низкий, (% обучающихся)	11	11	11
Средний, (% обучающихся)	31	26	47

Высокий, (% обучающихся)	58	63	42
Мини-проект «Детская площадка»			
Низкий, (% обучающихся)	0	0	25
Средний, (% обучающихся)	50	50	50
Высокий, (% обучающихся)	50	50	25
Модифицированное задание «Дорога к дому»			
Низкий, (% обучающихся)	5	11	16
Средний, (% обучающихся)	26	31	31
Высокий, (% обучающихся)	69	58	53
Всего:	100 %	100%	100%

Представленные данные отражают положительную динамику: сокращение доли обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных УУД и увеличение обучающихся с высоким уровнем.

Из чего следует, что при постоянном использовании упражнений и игр, проектов у учащихся успешно формируются и закрепляются коммуникативные универсальные учебные действия.

Как результат обучающиеся могут работать в группах и коллективах; вести диалог; планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками; продуктивно работать в поиске и сборе нужной информации; умеют находить альтернативные способы разрешения конфликтов; умеют управлять и контролировать поведение товарищей; умеют с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли; умеют слушать и слышать сверстников, что способствует их дальнейшему успешному обучению и социализации.

Список использованных источников:

1. Арефьева, О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 2. – С. 74-78.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2013. – 152 с.
3. Балашова, А. И. К вопросу о развитии универсальных учебных действий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 69-73.
4. Беляева, Т. А. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс] / Т. П. Беляева. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/563542/>.
5. Брагуца, А. В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 53-56.
6. Братчикова, Ю. В., Братчиков, А. В. Оценка сформированности универсальных компетенций учащихся общеобразовательной школы // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11-12 окт. 2012 г. / Урал. гос. пед. ун-т. ; сост. Ю. В. Братчикова ; науч. ред. С. А. Минюрова. – Екатеринбург : [б. и.], 2012. – С. 17-21.
7. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
8. Гришанова, И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников. – Ижевск, 2010. – 236 с.
9. Истратова, О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010.
10. Психологический мониторинг уровня развития универсальных учебных действий у обучающихся 1–4 классов. Методы, инструментарий, организация оценивания. Сводные ведомости, карты индивидуального развития / сост. И. В. Возняк и др. – Волгоград : Учитель, 2015. – 83 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2015 г. : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373. – URL: <http://base.garant.ru/197127/>.

УДК 37.015:373.31

ББК Ю962.144

Братчикова Юлия Владимировна

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

bratuv@yandex.ru

Зиновьева Марина Олеговна,

студентка

Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

marina.25.06.1996@gmail.com

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрыта проблема исследования соотношения тревожности и самооценки детей младшего школьного возраста; названы методы и методики психологической диагностики; приведены расчеты корреляционного анализа, выявляющие взаимосвязь уровня тревожности и самооценки у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младшие школьники, школьная тревожность, самооценка личности, психологическая диагностика.

Bratchikova Julia V.,

Ph.D. of Pedagogy, assistant professor of humanities,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

bratuv@yandex.ru

Zinovieva Marina O.,

Student

Department of Institute of psychology, Ural state pedagogical University,

620017 Russia, Ekaterinburg, Pr. Cosmonauts, 26

marina.25.06.1996@gmail.com

THE RATIO OF INDICATORS OF SCHOOL ANXIETY AND SELF-ESTEEM IN THE YOUNGER SCHOOL AGE

Abstract. The article reveals the problem of the study of correlation of anxiety and self-esteem of children of primary school age; called methods and techniques of psychological diagnostics; calculations of the correlation analysis reveals the relationship of anxiety level and self-esteem of children of primary school age.

Key words: junior schoolchildren, school anxiety, self-esteem of the person, psychological diagnostics.

Школьная тревожность – это одна из типичных проблем, с которой сталкиваются школьные психологи, педагоги, родители школьников. Детей с различными формами школьной тревожности в первых классах в настоящее время – до 30-35% [2]. Особое внима-

ние она привлекает потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребёнка, отрицательно влияет на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебную деятельность, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на состояние здоровья и общий уровень психологического благополучия.

Проблема школьной тревожности осложняется тем, что формы её проявления бывают различными и не всегда им уделяется необходимое внимание. Довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они прилежны в учёбе, всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе и за её пределами.

Проблема школьной тревожности связана с формированием самооценки школьников. Именно в младшем школьном возрасте начинает складываться самооценка в условиях адаптации к новой для ребёнка школьной образовательной и социальной среде. Тревожность во многих случаях связана с неадекватностью самооценки обучающихся, наличием в ней противоречия, несоответствия реальности. По данным психолого-педагогической литературы (Л.И. Божович Э.В. Гилязова, М.С. Неймарк, А.М. Прихожан) между тревожностью и самооценкой чаще отмечается двусторонняя отрицательная взаимосвязь: высокотревожные дети обычно отличаются неуверенностью в себе и обладают неустойчивой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. В то же время типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность.

Тревожность, по мнению А.М. Прихожан,— переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. А.М. Прихожан рассматривает тревожность как эмоционально-личностное образование, имеющее когнитивный (мышление, память, восприятие), эмоциональный и операциональный (поведение) аспекты. Тревожность характеризуется чувством тревоги, находящимся в одном ряду предвосхищающих эмоций, таких, как страх и надежда. Различают эмоциональное состояние тревожности и тревожность – эмоциональную устойчивую черту, индивидуальную особенность, проявляющуюся как склонность к интенсивным и частым переживаниям состояния тревоги. Источниками устойчивой тревоги, по мнению А.М. Прихожан, могут служить не только внешняя длительная стрессовая ситуация и внутренний психологический или физиологический источник, но и сочетание внешнего и внутреннего источника стресса с его субъективной оценкой. Состояние страха – тревоги может быть рассмотрено как "психологический эквивалент любого конфликта". Конфликт в этом случае определяется как противоречие между оценкой человеком ситуацией как угрожающей и отсутствием средств, чтобы ее преодолеть (избежать) [2].

Исследователи проблемы тревожности ставят вопрос о времени становления тревожности. Ряд авторов считает, что тревожность зарождается уже в раннем детском возрасте. До года, когда беспокойство, испытываемое нормально развивающимися детьми может явиться предпосылкой для последующего развития тревоги. Тревоги и страхи взрослых окружающих ребёнка, травмирующий жизненный опыт, отражаются на ребёнке. Тревога перерастает в тревожность, превращаясь тем самым в устойчивую черту характера, но происходит это не ранее старшего дошкольного возраста. А к семи годам можно уже говорить о развитии тревожности как о черте личности, определённом эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-то не то, или не так.

А.В. Микляева, П.В. Румянцева называют подростковый возраст временем становления тревожности, как устойчивого личностного образования.

Дошкольное детство – один из важнейших этапов психического развития ребёнка – возраст первоначального складывания личности. Нарушение механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всём дальнейшем ходе его развития, в первую очередь на следующем этапе жизни ребёнка – в младшем школьном возрасте. Достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности, что во многом является определяющим для последующих лет обучения.

Таким образом, тревожность младших школьников начинает формироваться ещё в дошкольном возрасте. А к подростковому возрасту тревожность может уже являться сло-

жившейся личностной особенностью, как утверждает Г.Ю. Мартынова. Начало систематического обучения в школе, то есть младший школьный возраст, является одним из периодов, на которые приходится значительное увеличение числа тревожных детей [4].

Младший школьный возраст является важным этапом личностного развития, и самооценка относится к центральным образованиям личности. По определению Б. Г. Ананьева, самооценка – это важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира. Внимание исследователей привлекали проблемы взаимосвязи тревожности и особенностей самооценки.

Как утверждают Ю. В. Братчикова и К. А. Фёдорова: «Одним из актуальных направлений в современных исследованиях самооценки является поиск ее связей с различными личностными качествами. Так, например, существуют данные о корреляции определенных показателей самооценки с тревожностью как свойством личности. Принято считать, что высокой самооценке релевантен относительно низкий уровень тревожности, и, наоборот, увеличение индекса тревоги регистрируется также при неустойчивой, заниженной самооценке» [1].

Психологические исследования показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, над ней довлеют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя [5]. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальную слепок оценок, сделанных учителем. У хороших учеников формируется, как правило, высокая, часто завышенная самооценка, у слабых – низкая, преимущественно заниженная. Однако отстающие школьники нелегко мирятся с низкими оценками их деятельности и качеств личности – возникают конфликтные ситуации, усиливающие эмоциональное напряжение, волнение и растерянность ребенка. У слабых учеников постепенно начинает развиваться неуверенность в себе, тревожность, робость, они плохо чувствуют себя среди одноклассников.

Для изучения взаимосвязи тревожности и самооценки у младших школьников было проведено психодиагностическое исследование. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 144 г. Екатеринбург. В исследовании принимали участие 81 человек из 4-ых классов. Из них 32 девочек и 49 мальчиков. При проведении психодиагностического исследования использовались следующие методы:

- Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан).
- Методика "Лесенка" В. Щур.

На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы:

По данным методики «Шкала явной тревожности СМАС (адаптация Прихожан А.М.)» можно отметить, что несколько повышенную тревожность, явно повышенную тревожность и очень высокую тревожность имеют 48 ребенка из 81 обучающегося, это 59%. Из них несколько повышенную тревожность имеют 21 ребенок (28%), явно повышенную тревожность 16 детей (19%) очень высокую тревожность 9 обучающихся (11%).

Таким образом, полученные данные говорят о том, что более половины обучающихся четвертых классов имеют повышенную тревожность. Это можно объяснить тем, что ребенок начинает ощущать свою долю ответственности за все, что с ним происходит, становится более самостоятельным в решении проблем общения и в школьных делах. Так же приближается переход в среднюю школу, что является стрессогенным фактором для ряда обучающихся [4].

Анализируя результаты диагностики самооценки по методике «Лесенка» В. Щур можно отметить, что заниженную самооценку имеют 6 детей из 81-го обучающегося, это 7%.

Такие результаты можно объяснить тем, что в воспитании школьников преобладает правильный подход учителей и родителей, который обеспечивает нормальную и оптимально высокую самооценку ребенка. Так же для четвероклассников свойственно появление глубокого интереса к своему внутреннему миру, для них важны не столько успехи в учебе, сколько признание окружающими их внутренней ценности и уникальности [4].

Таким образом, рассматривая взаимосвязь показателей тревожности и показателей самооценки, можно сказать, что дети с высоким уровнем тревожности не всегда имеют низ-

кую и заниженную самооценку. Мы видим, что только пять обучающихся имеют высокую тревожность и низкую самооценку и один ребенок имеет заниженную самооценку и нормальный уровень тревожности.

Наличие большого количества исследований по проблеме тревожности и самооценки свидетельствует об ее актуальности, но в тоже время данную проблему нельзя считать решенной во многих аспектах. Тревожность младшего школьника - индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Тревожность может порождаться как реальным неблагополучием личности в наиболее значимых областях деятельности и общения, так и существовать вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Но с другой стороны, опираясь на проведенное нами исследование, мы можем сказать, что классическая картина влияния тревожности на самооценку ребенка теряет актуальность в современном мире. Сегодня преобладает процент уверенных детей, но, тем не менее, тревожных.

Таким образом, вопросы изучения тревожности младшего школьника занимают значительное место в современной психологии. Среди наиболее злободневных вопросов - выявление причин возникновения и способов коррекции тревожного поведения.

Список использованных источников:

1. Братчикова, Ю. В., Фёдорова, К. А. Особенности самооценки младших школьников с высоким уровнем тревожности // *Личность в современном мире : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – С. 39-46.*
2. Бушталлер, К. В. Исследование ситуативной тревожности у детей старшего дошкольного возраста // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2015. – Т. 10. – С. 116–120. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95067.htm>.
3. Петров, А. А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2015. – Т. 10. – С. 266-270. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95097.htm>.
4. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе. – М. : Генезис, 2012.
5. Шагиева, А. И. Влияние самооценки на ситуативную тревожность младших школьников // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2015. – Т. 18. – С. 26-30. – URL: <https://e-koncept.ru/2015/95157.htm>.

УДК 373.31:371.8

ББК Ч420.243+Ч420.058

Братчикова Юлия Владимировна

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

bratuv@yandex.ru

Крылова Анастасия Дмитриевна,

Магистрант

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

lovely1494@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников, рассматриваются возможности внеурочной деятельности для формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, регулятивные универсальные учебные действия, внеурочная деятельность, младшие школьники.

Bratchikova Julia V.,

Ph.D. of Pedagogy, assistant professor of humanities,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

bratuv@yandex.ru

Krylova Anastasiya D.,

Graduate student

FGBOU VO "The Ural state Pedagogical University",

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

lovely1494@mail.ru

FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT YOUNGER SCHOOLBOYS IN AFTER-HOUR ACTIVITY

Abstract. The article reveals the basic problems of the formation of regulatory universal educational actions in primary school children, considered the possibility of extracurricular activities for the formation of regulatory universal educational actions in primary school children.

Keywords: universal educational activities, regulatory universal educational activities, after-hour activities, junior schoolchildren.

За последние десятилетия в стране и в мире произошли глобальные изменения. Особенно остро эти изменения коснулись сферы образования. Кардинально изменились представления о целях образования и путях их достижения. Сегодня цель обучения определяется,

как формирование умения учиться, организация целенаправленной учебной деятельности, а также осмысленное понимание учебного процесса. В связи с этими новшествами происходит обновление системы научных знаний, возрастает информационный объем и усложняется содержание учебного материала.

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий, как психологической составляющей фундаментального ядра образования, наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, которые смогут обеспечить школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Согласно новым образовательным стандартам развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий. Опираясь на федеральный государственный стандарт начального общего образования в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить, как совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, а также формирование умений, включая организацию этого процесса [5].

Понятие «учебные действия» рассматривается в трудах таких известных ученых: Т.В. Габай, Л.Л. Гуровой, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, И.И. Ильясова, А.В. Карпова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Э.Д. Телегиной, О.К. Тихомирова, Ю.Г. Фокина, Д.Б. Эльконина. И каждый из авторов имел свое собственное представление об учебных действиях. Так, Ю.Г. Фокин в своих работах придерживался мнения о том, что действие – это операция или совокупность операций, сознательно избираемых и выполняемых субъектом для достижения определенной частной цели.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) группой авторов: Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова. Суть системно-деятельностного подхода не воспринимать знания в готовом виде, а осуществлять поиск информации в процессе собственной деятельности, которая направлена на открытие новых знаний. А для успешного самостоятельного развития немаловажно формирование универсальных учебных действий. В первую очередь очень важно развивать регулятивные универсальные учебные действия, ведь именно они обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности [1].

Согласно ФГОС НОО к регулятивным универсальным учебным действиям относятся:

- целеполагание, как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование, то есть определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата, а также составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- контроль – это форма сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;
- оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, а также осознание качества и уровня усвоения;
- саморегуляция, как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий [10].

Младший школьный возраст наиболее подробно в российской возрастной психологии описан Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их коллегами: А.К. Дусавицким, А.К. Марковой, Г.А. Цукерман. А границы младшего школьного возраста совпадают с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9 – 10 лет.

В течение младшего школьного возраста в личности ребёнка происходят некоторые изменения. Прежде всего, изменения происходят на уровне обученности, изменяется уровень сформированности отдельных сторон учебной деятельности. У учащегося меняются цели учебной деятельности, начинают появляться новые мотивы учения (получение высокой оценки, необходимость хорошо учиться, успех, мотивация достижения успеха), а также изменения в умственном развитии. Именно в этот момент, как никогда важно, закрепить мотивацию и поддержать желание учиться у младшего школьника.

Работая с младшим школьником необходимо помнить, как важно формировать универсальные учебные действия именно в период начального обучения ребёнка. Сформированные универсальные учебные действия являются основой дальнейшего развития ребёнка. Другими словами опыт, полученный в это время, предопределяет не только развитие и становление личности младшего школьника, но и успешность обучения в течение всей последующей жизни.

Согласно Д.Б. Эльконину, в младшем школьном возрасте происходит перестройка всех отношений ребенка с действительностью. В своей книге «Психология обучения младшего школьника» Д.Б.Эльконин рассказывает, что ведущая деятельность младшего школьника – учебная, та, в результате которой происходят внутренние изменения в ученике, то есть деятельность по самоопределению. Именно поэтому важное место в формировании умения учиться занимают регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности. Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности [12].

Между тем большое значение имеет формирование универсальных учебных действий не только во время учебы, но и во внеурочной деятельности, так как она является неотъемлемой частью процесса образования детей младшего школьного возраста [6]. Активность, которую проявляют учащиеся на внеурочном занятии, безусловно, важна, так как обусловлена их собственным интересом и потребностью [1].

А в условиях внедрения ФГОС НОО внеурочная деятельность приобретает новую окраску и становится ещё более актуальной. Именно внедрение новых стандартов закрепили обязательность организации внеурочной деятельности, потому что она позволяет учащемуся выбрать область интересов и развить в ней свои способности [2].

Учителя начальной школы уделяют особое внимание внеурочной деятельности, так как в это время ребенок делает свои первые шаги в определении своих личностных интересов, ищет себя в социуме [4]. В свою очередь школа совместно с родителями должна помочь решить ребёнку эту задачу и дать возможность попробовать себя в различных сферах жизни [3].

Фундаментом последующего образования будет служить реализация младшего школьника в различных сферах деятельности, в том числе, в учебной. На ступени начального образования осуществляется становление будущей личности младшего школьника. В этот период формируются основы гражданской идентичности и мировоззрения учащихся, основы умения учиться, а также способность к самостоятельной организации своей деятельности. Немаловажным является формирование в этом возрасте умение принимать и сохранять цели, а также следовать им в процессе учебной деятельности. Ещё одним значимым фактором является формирование способности самостоятельно планировать свою деятельность, а также осуществлять ее контроль и оценку и взаимодействовать с педагогом и сверстниками [5].

Проводя анализ, использованной нами литературы можно сделать вывод о том, что в процессе формирования умения учиться регулятивные универсальные учебные действия занимают одно из важных мест. Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия имеют системообразующее значение в процессе формирования учебной деятельности

школьников, так как включаются в ее структуру и связаны с познавательными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями.

Список использованных источников:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя. – 2е изд. – М. : Просвещение, 2010.
2. Баженова, Е. В. Инновационная образовательная модель внеурочной деятельности «Все-му учит детство» // Дополнительное образование и воспитание. – 2013. – № 4.
3. Горский, В. А. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. – М. : Просвещение, 2010.
4. Григорьев, Д. В., Степанов, П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010.
5. Ковалева, Г. С., Логинова, О. Б. Планируемые результаты начального общего образования. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010.
6. Мухомедеева, Е. Ф. Программа внеурочной деятельности : оптимизационная модель // Воспитание и дополнительное образование. – 2014. – № 1.
7. Новикова, Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2000. – № 7.
8. Сабельникова, С. И. Организация внеурочной деятельности обучающихся // Управление начальной школой. – 2011. – № 3.
9. Степанов, Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов // Завуч начальной школы. – 2011. – № 6.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2016.
11. Шмалькова, Л. В. Планирование и анализ реализаций внеурочной деятельности // Управление начальной школой. – 2011. – № 12.
12. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 2010.
13. Ярошевская, И. Х. Новые формы и методы работы с детьми во внеурочное время // Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – № 9.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-72

Братчикова Юлия Владимировна,

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

bratuv@yandex.ru

Носова Арина Игоревна,

студент,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

arina1195@rambler.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В данной статье представлен теоретический анализ проблемы взаимосвязи коммуникативной компетентности и самооценки подростка в отечественной и зарубежной литературе, представлены результаты эмпирического исследования данной проблемы, подтверждающие наличие взаимосвязи между феноменами.

Ключевые слова: самооценка личности, коммуникативная компетентность, психология подростков, подростки, эмпирические исследования.

Bratchikova Yulia Vladimirovna,

Ph.D. of Pedagogy, assistant professor of humanities,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

bratuv@yandex.ru

Nosova Arina Igorevna,

student,

Ural State Pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Kosmonavtov str., 26

arina1195@rambler.ru

THE RELATIONSHIP OF SELF-ESTEEM AND COMMUNICATIVE COMPETENCE TEENAGER

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the problem of the relationship of communicative competence and self-esteem of a teenager in the domestic and foreign literature, the results of an empirical study of this problem, confirming the relationship between phenomena.

Key word: self-esteem of the individual, communicative competence, adolescent psychology, adolescents, empirical research.

В условиях современной глобализации мира, изменений в культурно-исторической ситуации развития, активного внедрения всевозможных гаджетов и информационных устройств в

жизнь человека, происходят преобразования в его личности. Несомненно, наиболее чувствительными к изменениям во внешней среде выступают дети и подростки, чье развитие протекает столь бурно и активно (Л.И. Божович, Р.М. Грановская, Е.Ф. Рыбалко, Д.Б. Эльконин). Подростковый возраст выступает как фундамент для развития одной из наиболее значимых деятельностей в жизни человека – общения. Коммуникативная компетентность подростков является одним из важнейших условий гармоничного развития личности на данном этапе онтогенетического развития (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская). От того, насколько успешно подросток будет включен в деятельность общения, зависит формирование такого ключевого новообразования подросткового возраста, как Я-концепция и, как следствие, самооценки личности. Исходя из этого, особо актуальным становится изучение взаимосвязи коммуникативной компетентности как интегрального психического образования и самооценки личности подростка, детерминирующей успешность не только в деятельности общения, но и психологического благополучия личности подростка в условиях современного социума.

Помимо этого данная проблема встает особо остро в условиях внедрения и реализации ФГОС ООО нового поколения. Компетентностный подход, являющийся основой данного стандарта, требует от учащихся компетентности во всевозможных сферах их жизнедеятельности. Коммуникативная компетентность включена в общекультурную компетентность личности и является необходимым результатом освоения учащимся ООП ООО [9].

Проблема коммуникативной компетентности в отечественной психологии является новой и малоизученной не только с практической, но и с теоретической точки зрения. Ей посвящены исследования таких ученых, как А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, Е.В. Руденский. Проблеме же взаимосвязи самооценки и коммуникативной компетентности подростка, посвящен еще более узкий круг исследований: В.С. Братуся, Ю.Н. Емельянова, Б.Н. Павленко, Е.В. Руденского. При этом изучение данной взаимосвязи ведется в большом количестве работ, посвященных узкому поиску эмпирической взаимосвязи данных явлений для конкретной, нерепрезентативной группы подростков.

Исходя из вышесказанного, мы видим противоречие между, недостаточной разработанностью вопроса о взаимосвязи коммуникативной компетентности и уровня самооценки подростка и актуальностью исследования данной темы в современной социокультурной ситуации, требующей от подростка компетентности в сфере общения, с одной стороны, и влияющей на самооценку, с другой стороны. Поэтому мы видим необходимым поиск теоретической и эмпирической взаимосвязи данных явлений, позволяющих опровергнуть или подтвердить гипотезу, что есть статистическая взаимосвязь между уровнем самооценки подростка и показателями коммуникативной компетентности. Перейдем к рассмотрению теоретической взаимосвязи данных явлений.

В зарубежной психологии самооценка определяется как «Я-образ» и «Я-концепция» (Р. Бернс, К. Рождерс, Э.Эриксон), «самоэффективность», «самоуважение» и «чувство собственного достоинства» (Б. Скиннер, А. Бандура), как чувство гордости или чувство неполноценности, вызванное сравнением собственных действий с «Я-идеальным», переживание неполноценности детства (А. Адлер, З.Фрейд, К. Юнг) [6]. Однако до сих пор нет единой точки зрения на суть данного явления, несмотря на это компиляция основных теоретических положений позволяет выделить следующие особенности, выявленные зарубежными исследователями: фундамент самооценки закладывается в детстве и зависит от значимого социального окружения, существует адекватная и неадекватная самооценка, формирующаяся под влиянием объективности внешних оценок.

Взгляды отечественных психологов, так или иначе, связаны с теорией деятельности, однако рассмотрение феномена в русле единой концепции не предопределяет однородного взгляда на природу самооценки: самооценка как эмоциональный компонент «Я-концепции» (Л.И. Божович, М.С. Неймарк, Л.С. Славина), взаимосвязь структурных компонентов «Я» (Б.С. Братусь, А.В. Захарова, И.С. Кон, В. Н. Павленко), как оценочный компонент структуры самосознания (Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова, Д.В. Ольшанский, С.Р. Панталева, В.В. Столина, И.И. Чеснокова) [6]. Однако, при существенном разногласии взглядов на сущность

самооценки, присутствует единый взгляд на понимание ее высокого влияния на личность и ее поведение. При этом сам термин самооценка зачастую заменяется или синонимичен такими дефинициям, как «самопринятие», «самовосприятие», «самоотношение», «удовлетворенность собой», «образ-Я», «Я-концепция», «чувство собственной компетентности». Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил выделить следующие особенности самооценки: принято выделять уровни самооценки (очень высокий, высокий, средний, низкий), самооценка имеет следующие характеристики: адекватность, объективность, устойчивость, глубина, осознаваемость, независимость, направленность. Таким образом, в нашей работе мы будем опираться на понимание самооценки как результата процесса самооценивания, в его тесной взаимосвязи с ценностной сферой личности, рассматриваемое в работах С.Л. Рубинштейна и Л.В. Бороздиной.

В ходе теоретического анализа проблемы самооценки нами было выявлено, что такими учеными, как В.С. Братусь, Ю.Н. Емельянов, Б.Н. Павленко, Е.В. Руденский выявляется взаимосвязь ее с коммуникативной компетентностью личности. Исходя из этого, нами был проведен теоретический анализ проблемы коммуникативной компетентности в психологических исследованиях.

С момента введения термина коммуникативной компетентности в отечественной психологической науке А.А. Бодалевым, рассматривающим его как способность использовать внутренние ресурсы в процессе установления межличностных контактов, а также устойчивость последних и их эффективность, началось активное использование и исследование данного феномена. Так, Л.А. Петровская в своем исследовании «Общение – Компетентность – Тренинг» рассматривает «компетентность в общении» как способность личности устанавливать и поддерживать контакты с людьми [8]. К исследованию коммуникативной компетентности обращалась в своих работах В.Н. Куницына, также заменяющая понятие коммуникативная компетентность синонимичным, но не эквивалентным понятием «успешность в общении». Под ним ученый понимает способность устанавливать и удерживать психологический контакт, имея своей целью стабилизацию межличностных отношений.

В нашем исследовании мы опираемся на понимание коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянова как интегральной личностной характеристики, системы ресурсов личности, на основании которой строится успешное межличностное взаимодействие, включающее свободное использование вербальных и невербальных средств коммуникации, а также активную социально-психологическую адаптацию к ситуации взаимодействия.

Нами была отмечена теоретическая взаимосвязь психологических феноменов, рассмотренных ранее: самооценки и коммуникативной компетентности. Теоретическая и практическая разработка проблемы взаимосвязи коммуникативной компетентности и уровня самооценки подростка осуществляется в узком круге работ отечественных психологов. Косвенным изучением взаимосвязи двух психологических феноменов занимались такие отечественные ученые, как В.С. Братусь, Ю.Н. Емельянов, Б.Н. Павленко, Е.В. Руденский.

В.С. Братусь и Б.Н. Павленко, изучая соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности, устанавливают взаимосвязь самооценки и успешности межличностного взаимодействия. Обратная сторона взаимосвязи исследуется в работах Ю.Н. Емельянова. Ученый, анализируя функции коммуникативной компетентности, приходит к выводу, что она регулирует систему отношений человека с миром и отношение к самому себе. Данное отношение рассматривается автором как оценивание личностью самого себя, самоотношение. В условиях формирования коммуникативной компетентности и, как следствие, создания ситуации успеха в процессе коммуникации у личности формируется положительное самоотношение [4].

В ходе проведенного теоретического анализа было выявлено, что проблема взаимосвязи коммуникативной компетентности и уровня самооценки подростка недостаточно разработана в отечественных и зарубежных психологических исследованиях. Исходя из этого, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие 30 человек. Выборку составили 15 девочек и 15 мальчиков в возрасте (11-13 лет). Средний возраст респондентов – младший подростковый

(12 лет). База исследования – МАОУ «Лицей №21» г. Первоуральск. Сроки проведения исследования 1 января – 1 марта 2016г.

Исследование коммуникативной компетентности, как интегрального личностного образования предполагает широкое эмпирическое исследование, затрагивающее все ее компоненты. Мы проводили его с использованием двух методик, рассматривающих поведенческий (коммуникативные умения) и эмоциональный (отношение к себе как успешному в общении) компоненты коммуникативной компетентности. Когнитивный компонент не был рассмотрен в рамках нашего исследования и планируется в дальнейшей разработке данной проблемы. Поэтому мы выбрали следующий комплекс взаимодополняющих методик: методика «Дембо-Рубинштейн» в модификации А.М. Прихожан, Тест коммуникативных умений Л. Михельсона в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха, методика «Q-сортировка» В. Стефансона.

Анализ полученных в ходе диагностики данных демонстрирует, что у большинства респондентов наблюдается очень высокий уровень общей самооценки (43%), очень высокий уровень самооценки «успешности в общении» (47%), при этом преобладающее большинство опрошенных компетентны в общении (60%), в ситуациях взаимодействия наибольшее количество респондентов зависимы, общительны, у них преобладает мотив избегания борьбы (47%).

Среди респондентов с очень высоким уровнем общей самооценки и самооценки «успешности в общении» наиболее часто встречаются подростки, демонстрирующие компетентное поведение в общении, выражающееся в адаптивности к изменяющимся коммуникативным ситуациям, умение устанавливать положительные контакты со сверстниками, умение беспрепятственно выражать чувства и эмоции, обращаться за помощью и поддержкой, конструктивно выходить из межличностных конфликтов. Респонденты оценивают свою личность, как общительную, умеющую устанавливать продолжительные контакты, открытую социуму. При этом в данной группе наблюдается тенденция к зависимости от окружающих. Данная характеристика является собственной оценкой, в то время как низкая зависимость в общении во второй методике выявляет умения личности отстаивать собственную точку зрения и низкую конформность.

У респондентов с высоким и средним уровнем общей самооценки и самооценки «успешности в общении» наблюдается те же характеристики, что и у первой группы опрошиваемых.

Низкий уровень самооценки, присущий последней группе респондентов и сопровождается зависимым поведением подростков, выражающемся в подчинительской позиции, конформном поведении в большинстве коммуникативных ситуаций, а также в безынициативной позиции в группе сверстников, стремлении избегать борьбы, необщительности.

Итак, в ходе эмпирического исследования было выявлено, что очень высокий, высокий и средний уровень самооценки, сопровождается компетентным поведением в ситуациях общения, зависимостью от партнера, общительностью, мотивом избегания борьбы. Низкий уровень самооценки, связан с зависимым, неадаптивным поведением, необщительностью, мотивом избегания борьбы. Таким образом, нами была выявлена статистическая взаимосвязь коммуникативной компетентности и самооценки подростка. Данный вывод необходимо учитывать как при составлении программ по развитию коммуникативной компетентности подростка, так и при коррекции самооценки, так как эти явления взаимосвязаны друг с другом.

Список использованных источников:

1. Булыгина, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук : Институт психологии АН СССР. – М., 2013. – С. 31-34.
2. Братчикова, Ю. В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших подростков в условиях внедрения стандартов второго поколения // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 39-56.
3. Гизатуллина, Э. Р. Индикаторы нравственного развития личности в подростковом возрасте // Стратегии и тенденции современного образования. – 2014. – №1. – С. 29-33.

4. Долгова, В. И. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Концепт. – 2015. – С. 124-128.
5. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практики совершенствования коммуникативной компетентности. – М. : Просвещение, 2005. – 183с.
6. Коваленко, В. А. Генезис самооценки личности как психологической категории // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – Вып. 3. – С. 168-172.
7. Лозгачева, О. В. Формирование коммуникативной компетентности подростков средствами социально-психологического тренинга // Личность в современном мире : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2014. – С. 181-185.
8. Петровская, Л. А. Общение – компетентность – тренинг. – М. : Смысл, 2007. – 668 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
10. Robert, H. Wozniak. All rights reserved. Previously published in Wozniak, R. H. (1999). Classics in Psychology, 1855-1914: Historical Essays. – Bristol, UK : Thoemmes Press. Reprinted by permission of the author.

УДК 159.922.736.3:159.942

ББК Ю941.4-52

Братчикова Юлия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования,

Институт психологии,

Уральский государственный педагогический университет,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26

bratuv@yandex.ru

Чалич Екатерина Ивановна,

студент Института психологии,

Уральский государственный педагогический университет,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26

chalichka17@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности в младшем школьном возрасте, взаимосвязанная со становлением самооценки младшего школьника. Перечислены факторы, влияющие на формирование самооценки и развитие тревожности в этом возрасте. Проводится анализ эмпирического исследования, целью которого являлось выявление особенностей самооценки четвероклассников с высоким уровнем тревожности.

Ключевые слова: самооценка личности, детская тревожность, младшие школьники, уровни тревожности, эмпирические исследования.

Bratchikova Julia V.,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate professor of psychology of education,

Institute of Psychology,

Ural State Pedagogical University,

620017 Russia, Ekaterinburg, PR-t Cosmonauts, d. 26

bratuv@yandex.ru

Chalich Ekaterina I.,

Student of Institute of Psychology,

Ural State Pedagogical University;

620017 Russia, Ekaterinburg, Pr. Cosmonauts, d. 26

chalichka17@gmail.com

FEATURES SELF-ASSESSMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH HIGH LEVEL OF ANXIETY

Abstract. The article deals with the problem of anxiety in primary school age, correlated with the formation of self-esteem of younger pupils. Lists the factors influencing the formation of self-assessment and development of anxiety at this age. The analysis of the empirical study whose purpose was to identify features of the self-esteem of fourth-grade students with high anxiety level.

Key words: self-esteem of the person, children's anxiety, younger schoolchildren, levels of anxiety, empirical research.

Формирование самооценки ребенка является основополагающей проблемой педагогической психологии. Самооценка является важнейшим показателем развития личности. Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для становления такого компонента самосознания, как самооценка, которая содержит оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, отношения к другим его членам (А.В. Захарова, А.И. Липкина и др.).

В психолого-педагогической литературе самооценка рассматривается в качестве центрального ядра индивидуальности. Наиболее благоприятный возраст для становления такого компонента как самооценка, которая содержит оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, отношения к другим его членам является младший школьный возраст. От того, как окружающие относятся к ребенку, зависит и его отношение к самому себе. От уровня самооценки зависит активность личности, ее стремление к самовоспитанию, ее участие в деятельности коллектива [7].

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом. Младший школьный возраст является периодом интенсивного складывания самооценки, что обусловлено включением ребенка в новую общественно значимую и оцениваемую деятельность. Экспериментальное изучение самооценки на рубеже старшего дошкольного и младшего школьного возрастов свидетельствует, что именно в этот период происходит качественный скачок в изменении отношения ребенка к самому себе. Если самооценка дошкольника целостна, т.е. ребенок различает себя как субъекта деятельности и себя как личность, то самооценка младших школьников уже более объективна, обоснована, рефлексивна и дифференцирована [3].

Мы проанализировали ряд факторов, влияющих на становление самооценки в этом возрасте. Данный ряд включает в себя следующие факторы: мнение родителей и стиль домашнего воспитания; наличие (отсутствие) навыков учебной деятельности; оценка учителя; оценка одноклассников; собственный жизненный опыт. Это многообразие факторов в комплексе влияет на формирования самооценки в младшем школьном возрасте. Именно в младшем школьном возрасте начинает складываться самооценка в условиях адаптации к новой для ребёнка школьной образовательной и социальной среде.

В формирование самооценки младшего школьника огромную роль играют оценочные воздействия учителя. Роль данных воздействий в формировании самооценки школьников раскрывается в ряде исследований (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Липкина). Авторы указывают на необходимость учитывать мотивы школьников для педагогической оценки их поступков, раскрывают сложность отношений школьников к педагогической оценке и переживаний, ею вызванных, подчеркивают преобразующий характер действия педагогической оценки, которая влияет на степень осознания школьником собственного уровня развития [4].

Таким образом, по заключению исследователей учебной деятельности младших школьников, умение объективно оценивать самого себя развивается в процессе общения со взрослыми и сверстниками, и, непосредственно, самооценка формируется, прежде всего, под влиянием результатов учебной деятельности. Оценка этим результатам всегда дают окружающие взрослые – учитель, родители [7]. Безусловно, поступление в школу расширяет социальные контакты ребенка, что способствует увеличению его самостоятельности, его некоторой «эмансипации» от родителей, меняет «место» и роль ребенка в системе отношений. В младшем школьном возрасте возникает новая структура отношений. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется [2]. Вот почему именно их оценка определяет самооценку учащихся начальных классов. Действия контроля и оценки тесно связаны с появлением у детей рефлексии, которая, по их мнению, является новообразованием младшего школьного возраста.

Как было отмечено ранее, именно в младшем школьном возрасте начинает складываться самооценка в условиях адаптации к новой для ребёнка школьной образовательной и социальной среде. Однако нормальное формирование самооценки школьников непосредственно связано с проблемой школьной тревожности (Захаров А. И.; Прихожан А. М.; Спаваковская А. С. и др.) Детская тревожность, по мнению Р. В. Овчаровой, – сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны родителей, сверстников [1].

По данным психолого-педагогической литературы (Э.В. Гилязова, М.С. Неймарк, Л.И. Божович, А.М. Прихожан) типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность. Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ [5]. На основе анализа литературы мы выделили несколько факторов, воздействие которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неадекватные ожидания со стороны родителей; неблагоприятные отношения с педагогами; смена школьного коллектива и / или непринятие детским коллективом; заниженная самооценка.

Нами было проведено исследование, целью которого являлась выявление особенности самооценки четвероклассников с высоким уровнем тревожности. Исходя из анализа литературы, мы сформулировали предположение о том, что самооценка младших школьников с высоким уровнем тревожности будет ниже, чем у младших школьников с нормальным уровнем тревожности.

Для исследования, после проведения диагностики на параллели четвертых классов в количестве 81 человек, были определены две группы детей. В первую группу были отобраны четвероклассники, показавшие высокий (очень высокий и явно завышенный) уровень тревожности, в количестве 25 человек. Во вторую группу были отобраны четвероклассники с нормальным уровнем тревожности, в количестве 25 человек. Для изучения особенностей самооценки и тревожности четвероклассников, было проведено исследование по методикам «Шкала явной тревожности СМАС» (адаптация Прихожан А.М.) с целью выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. Также была проведена методика «Лесенка» автора В.Щур для выявления уровня развития самооценки младшего школьного возраста.

Анализируя полученные данные выборки по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (адаптация Прихожан А.М.) можно сказать, что 41% испытуемых продемонстрировали нормальный уровень тревожности. Такой уровень необходим для адаптации и продуктивной деятельности. Несколько повышенный уровень тревожности проявился у 28% испытуемых. Такая тревожность часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни. Очень низкий уровень тревожности не продемонстрировал ни один испытуемый. Явно повышенный уровень тревожности, который обычно носит генерализированный характер, составил 20% от всей выборки, очень высокий уровень, который определяет ребенка в группу риска, показало 11% испытуемых, таким образом, уровень тревожности, на который особенно необходимо обратить внимание, в сумме составляет 31%.

Анализируя полученные данные по методике «Лесенка» автора В.Щур, можно сказать, что в группе с высоким уровнем тревожности преобладает нормальный уровень самооценки, (60%). В группе с нормальным уровнем тревожности преобладает оптимально высокий уровень самооценки (60%). В группе детей с высоким уровнем тревожности заниженная самооценка показало 12% обучающихся, в группе с нормальным уровнем тревожности показатель по заниженной самооценке составляет 4%. Неадекватно заниженная самооценка не определена ни в одной из групп. Таким образом, исходя из анализа данных, можно сделать вывод о том, что у детей с высоким уровнем тревожности, в большинстве случаев преобладает нормальная самооценка (15 человек из 25), в то время как группа детей, уровень тревожности которых в норме, в большинстве случаев (15 человек из 25) демонстрирует оптимально высокую самооценку.

Исходя из анализа данных, мы сделали выводы о том, что самооценка младших школьников с высоким уровнем тревожности оказалась ниже, чем у младших школьников с нормальным уровнем тревожности. Это может быть обусловлено тем, что выделенные нами факторы (стиль домашнего воспитания, сформированность навыков учебной деятельности, оценка учителя, оценка одноклассников, собственный жизненный опыт) в разной степени влияют на эти группы детей. По данным психолого-педагогической литературы (Э.В. Гилязова, М.С. Неймарк, Л.И. Божович, А.М. Прихожан) между тревожностью и самооценкой чаще отмечается двусторонняя отрицательная взаимосвязь: высокотревожные дети обычно отличаются неуверенностью в себе и обладают неустойчивой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. В то же время типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность. С одной стороны, наличие адекватной высокой самооценки способствует снижению уровня общей и школьной тревожности, а неадекватная, неустойчивая (как низкая, так и высокая) самооценка может рассматриваться как фактор, способствующий формированию и закреплению повышенного уровня тревожности; с другой стороны – повышенная тревожность также может оказывать влияние на самооценку: дезорганизующая и угнетающая тревожность негативно сказывается как на успешности обучения, так и на отношениях с одноклассниками, педагогами, что будет приводить к снижению самооценки и дальнейшему закреплению тревожности [6].

Список использованных источников:

1. Братчикова, Ю. В., Пешкова, В. И. Системно деятельностный подход к формированию самооценочных суждений младших школьников // *Личность в современном мире : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции / Уральский государственный педагогический университет ; Институт психологии ; отв. ред. Н. С. Белоусова. – Екатеринбург, 2014. – С. 70-73.*
2. Братчикова, Ю. В., Просекова, С. А. Особенности формирования самооценки младших школьников // *Личность в современном мире : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет ; Институт психологии. – Екатеринбург, 2016. – С. 33-38.*
3. Захарова, А. В. Исследование самооценки младшего школьника // *Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 24-28.*
4. Липкина, А. И. Самооценка школьника. – М. : Знания, 2006. – 64 с.
5. Микляева, А. В., Румянцева, П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб. : Речь, 2004. – 248 с.
6. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с.
7. Фомина, Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников // *Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 10.*

УДК 37.013.83

ББК Ч432.024

Васягина Наталия Николаевна,
доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
vasyagina_n@mail.ru

Васягина Софья Андреевна,
студентка института музыкального
и художественного образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
vasyagina_s@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ АНДРОГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье обсуждается одна из актуальных проблем современного художественного образования – обеспечение его непрерывности как условия удовлетворения образовательных потребностей взрослого человека. Одним из вариантов решения поставленной проблемы, по мнению авторов, является применение в художественном образовании андрогогической модели образования. Анализируя различия традиционной для художественного образования педагогической модели и андрагогической моделей обучения, авторы приходят к выводу о том, что обязательным условием, обеспечивающим эффективность применения андрогогической модели обучения в художественном образовании является высокий уровень самосознания и ответственности обучающегося.

Ключевые слова: художественное образование, образование взрослых, андрагогика, модели обучения.

Vasyagina Natalia N.,
Doctor of Psychology, Professor
Head of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University,
600017 Russia, Ekaterinburg,
the prospect of Cosmonauts, 26
vasyagina_n@mail.ru

Vasyagina Sofiya A.,
Student,
Ural State Pedagogical University,
600017 Russia, Ekaterinburg,
the prospect of Cosmonauts, 26
vasyagina_s@mail.ru

OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF APPLICATION OF ANDROGOGIC MODEL OF TRAINING IN ARTISTIC EDUCATION

Abstract. The article discusses one of the topical problems of contemporary art education - ensuring its continuity as a condition for meeting the educational needs of an adult. One of the options for solving the problem posed, according to the authors, is the application of the androgagic

model of education in art education. Analyzing the differences between the traditional pedagogical model and the andragogical teaching models for art education, the authors come to the conclusion that an obligatory condition ensuring the effectiveness of the application of the androgological model of teaching in art education is a high level of self-awareness and responsibility of the learner.

Key words: art education, adult education, andragogics, learning models.

В связи с возрастанием роли образованности в современном обществе, одной из важнейших задач художественного образования становится обеспечение непрерывного образования, которое охватывает весь жизненный цикл человека. При этом особое внимание уделяется образованию взрослых, которое рассматривается как важнейшее условие, обеспечивающее включение взрослого человека в социальную и профессиональную деятельность.

Понимание специфичности взрослой аудитории обучающихся начало зарождаться во второй половине XIX в. (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, И. И. Янжул, В. П. Вахтеров, Н. Л. Корф, Н. А. Рубакин, В. И. Чарнолуский, Е. Н. Медынский), однако детальное осмысление этой проблемы пришлось на вторую половину XX в. и было связано с именем М. Ш. Ноулза, описавшим научные основы андрагогики.

В работе М. Ш. Ноулза «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» сформулированы специфические особенности образовательного процесса у взрослых по сравнению с детьми [7]:

- взрослому человеку, который обучается, - обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- взрослый, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- взрослый человек обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

Отечественные ученые (В. С. Безрукова, Т. А. Василькова, С. И. Змеев, Т. Н. Ломтева, Е. Н. Медынский, Н. И. Мицкевич, П. И. Пидкасистый, И. П. Подлысай, В. А. Ситаров, Е. П. Тонконогая, О. В. Эрлих и др.) в качестве параметра, раскрывающего сущностные характеристики обучения взрослых также называют особенности взрослой аудитории.

Эти и другие особенности взрослого позволяют особым образом организовать процесс их обучения (С. И. Змеев, О. В. Эрлих), а именно:

- сместить акценты с передачи знаний в содержании образования на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного взаимодействия с различными аспектами реальности (поиск необходимых знаний, создание программ самообразования, профессионального развития и т.д.);
- постепенно «снять» преподавание как одну из составляющих процесса обучения и перейти в «режим саморазвития»;
- моделировать «сжатые временные рамки» прохождения каждой «учебной» роли в процессе формирования характера познавательной деятельности;
- обеспечить практико-ориентированный характер учебного процесса;
- сориентировать учебный процесс на удовлетворение потребности взрослых учащихся в профессиональном и неформальном общении.

Названные выше особенности послужили основой при создании андрагогической модели обучения. Под моделью обучения понимается систематизированный комплекс деятель-

ности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения [3]. Увидеть специфику андрагогической модели обучения позволяет ее сравнение с педагогической моделью обучения (А. С. Белкин, Н.Н. Васягина, Н. О. Вербицкая, С. И. Змеев и др.).

В самом общем виде в традиционной педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий (педагог). Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучаемый в педагогической модели занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации обучения по тем же причинам также достаточно пассивно, поскольку его основная роль – это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим. В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся, который является равноправным субъектом процесса обучения [2].

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится к поощрению и поддержанию стремления взрослого к самоуправлению. Основной характеристикой обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков, приобретение необходимых качеств. В рамках педагогической модели готовность обучающегося к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества (семьи, друзей) на человека. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной (внешней) мотивации.

В андрагогической модели утверждается, что взрослый человек аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта последнего [4]. Основными при этом становятся соответствующие формы занятий: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды деловых игр, тренинги. Значение опыта обучающегося в педагогической модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное значение имеет опыт преподавателя. Соответственно основными видами технологии учебной деятельности являются трансляционные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи и т.п.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем, поэтому обучающийся играет ведущую роль в определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности [1]. Учебные программы в этом случае должны быть построены по принципу их возможного применения в жизни; основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

В педагогической модели обучаемые ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится приобретение умений, навыков и качеств «про запас», без конкретной связи с практикой. Обучение строится по разделам учебных дисциплин, следуя логике предмета. В рамках андрагогической модели обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы более эффективно действовать. Соответственно обучение ориентировано на развитие определенных компетенций обучающихся, позволяющих решать их жизненные задачи. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения важных проблем. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам) [5].

Таким образом, андрагогическая модель обучения предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающегося, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения. Учитывая названные особенности, В. А. Ситаров выделил основные критерии эффективности обучения взрослых [6]:

- создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса;
- выявление и осознание в процессе обучения ценностей развития, активности субъекта как фактора в позитивной самореализации личности;
- овладение в процессе обучения умением создавать проекты (программы) своей жизнедеятельности;
- овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт;
- способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов;
- сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия;
- связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности;
- формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании;
- создание в процессе обучения условий для целостного овладения как «нормативным компонентом» своей деятельности в соответствии с содержанием основных социальных ролей, которые выполняет взрослый человек, так и инструментарием, позволяющим создавать «проекты развития» в ходе учебного процесса;
- овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личностного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности.

Анализируя представленные в настоящей работе материалы, мы приходим к выводу о перспективности применения андрагогической модели обучения в художественном образовании. Однако эффективной данная модель будет лишь в том случае, когда обучающийся, способен на ответственное отношение к обучению, к его организации и результатам – только такой обучающийся может осознанно взять на себя часть ответственности за результат обучения. Исходя из этого можно предположить, что обязательным условием, при котором возможно использование андрагогической модели обучения в художественном образовании является высокий уровень самосознания и ответственности обучающегося.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2.
2. Васягина, Н. Н., Моисеева, Л. В. Теоретико-методологические основания организации обучения взрослых в России // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. трудов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
3. Вербицкая, Н. О. Теоретические основы витагенного образования взрослых. – Екатеринбург, 2001. – 377 с.
4. Змеев, С. И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 65.
5. Перевышина, Н. Н. Содержание управленческой деятельности по обеспечению доступности образовательных услуг в сфере художественного образования // Современные проблемы управления образовательной деятельностью детской школы искусств: (потребности ребенка, родителя, педагога, государства: конфликт интересов и общая сверхцель). – Екатеринбург, 2011. – С. 4-6.
6. Ситаров, В. А. Дидактика / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – С. 355-356.
7. Knowles, M. S., Holton, III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

УДК 159.922.8:159.923

ББК Ю942

*Водяха Сергей Анатольевич,
доцент кафедры общей психологии УрГПУ
620017 Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
svodyakha@yandex.ru*

СООТНОШЕНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТОИНСТВ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Аннотация. Рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы личностных достоинств как предиктора жизнестойкости. Жизнерадостность признается важнейшим предиктором жизнестойкости. В заключении делается вывод, что жизнестойкость может быть одним из показателей достоинств личности.

Ключевые слова: личностные достоинства, жизнестойкость, ранняя юность, юношеский возраст, психология личности.

*Vodyakha Sergey A.,
Associate Professor of the Department of General Psychology,
Urals State University
600017 Russia, Ekaterinburg,
the prospect of Cosmonauts, 26
Svodyakha@yandex.ru*

THE CORRELATION OF RESILIENCE AND PERSONAL STRENGTHS IN EARLY ADOLESCENCE

Abstract. The article discusses the main theoretical aspects of the problem of personal strengths as predictors of resilience. Cheerfulness was seen as a major predictor of resilience. In conclusion, resilience can be one of the indicators of the personal strengths.

Keywords: personal dignity, vitality, early adolescence, youthful age, personality psychology.

В настоящее время усиливается психическая уязвимость населения к угрожающим жизни событиям, таким как землетрясения, тяжелые утраты и заболевания, вызывающим посттравматические стрессовые расстройства и посттравматическое восстановление.

Посттравматическое восстановление рассматривается как позитивные изменения и преодоление травматического опыта [1, 2]. Теоретические и эмпирические исследования убедительно доказывают, что личностные качества являются важными предикторами здоровьесбережения и пост-травматического восстановления. Люди с более сильными положительными чертами более вероятно способны максимизировать внутренние (например, надежда на наилучший исход ситуации и благодарность) и внешние (например, социальная поддержка) ресурсы для преодоления жизненных трудностей, чем другие лица. Предыдущие исследования показали, что добродетели [2] и признак устойчивости [5] положительно связаны с пост-травматическим восстановлением. Однако данные исследования не изучали взаимосвязь между жизнестойкостью и достоинствами личности в контексте травматической ситуации.

В настоящее время существуют три подхода исследования жизнестойкости на основе предыдущих исследований [3]. В первом подходе, жизнестойкости определяется как восстановление от переживания травмирующего события до нормального или базового уровня.

Тем не менее, Дж. Бонанно [1] считает, что восстановление не является необходимым для достижения жизнестойкости.

Исследования также показали, что у некоторые из переживших травмы может развиться ПТСР, в то время как другие выжившие могут не испытывать ПТСР [1]. Ежедневное функционирование переживших травмы, которые подвержены ПТСР остается ниже нормального уровня. Тем не менее, они, вероятно, обладают жизнестойкостью.

Во втором подходе, жизнестойкость возникает или функционирует как возможный итог переживания жизненных трудностей [1]. Таким образом, жизнестойкость представляет собой процесс выбора стратегии совладания и изменения после индивидуального травматического опыта [2]. Исходя из этой точки зрения, жизнестойкость является контекстно-зависимой реконfigurацией проблемной ситуации, которая пересекается с посттравматическим восстановлением [3].

Для устранения неоднозначности толкования дифференциации между жизнестойкостью и посттравматическим восстановлением следует рассматривать жизнестойкость как черту личности, а посттравматическое восстановление должно быть описано как способ совладания с травмой [2]. Третий подход рассматривает жизнестойкость как способность противостоят негативным изменениям ситуации и оставаться в стабильном состоянии, несмотря на негативные воздействия [1]. Данный подход основывается на гипотезе, что люди с высокой жизнестойкостью остаются психологически устойчивыми до, во время и после переживания травматического опыта.

Э. Роббинс предположил, что жизнестойкость может быть рассмотрена как достоинство, которое можно включить в уже существующие классификации добродетелей в позитивной психологии [1]. В качестве компонентов жизнестойкости личности выделяются, такие как оптимизм, надежда, стремление к самосовершенствованию, саморегуляция, самообладание, положительная аффективность и жизненная сила, которые помогают справляться с психотравмирующими событиями [1]. Жизнестойкость вероятно тесно связана с добродетелью мужества, которое выражается в эмоциональных достоинствах, связанных с осуществлением волевых усилий для достижения целей в условиях внешних или внутренних препятствий [1].

Исследование А. Хатчинсона, А. Стюарт и Г. Преториус исследовали взаимосвязь между психологическими характеристиками молодых взрослых и обнаружили, что достоинства и жизнестойкость демонстрируют вероятную биологическую составляющую.

На основании обзора литературы, можно предположить, что жизнестойкость и достоинства концептуально взаимосвязанные конструкты, так как оба эти фактора являются личностными качествами, которые основываются на сходной нейрофизиологической базе [2]. Тем не менее, до сих пор взаимосвязь между жизнестойкостью и достоинствами в отечественной психологии не исследовалась. Взаимосвязь этих факторов должны быть рассмотрены, поскольку специалисты в области воспитания, должны учитывать достоинства своих воспитанников [3]. Результаты данного исследования дает более полное представление о характере взаимосвязи показателей жизнестойкости и личностных достоинств.

В исследовании принимало участие 168 студентов УрГПУ в возрасте от 17 до 18 лет. В исследовании были использованы следующие методики.

1. Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева.
2. Опросник личностных достоинств.

Для выявления взаимосвязи показателей жизнестойкости и личностных достоинств был рассчитан коэффициент линейной корреляции Пирсона в программе Statistica 12.

На основе анализа данных можно заключить, что достаточно большое количество личностных достоинств манифестируют тесную положительную связь с показателями жизнестойкости.

Более тесные взаимосвязи с показателями жизнестойкости проявило достоинство жизнерадостности. Жизнерадостность жизнестойких студентов проявляется в повышенном жизненном тоне. На соматическом уровне, жизненные силы жизнестойкого связаны с хо-

рошим физическим здоровьем и повышенном уровне функционирования физиологических систем, а также устойчивость к болезням.

Вовлеченность положительно связана с такими личностными достоинствами как целостность, жизнерадостность, справедливость, благодарность и юмор. Студент с высокой вовлеченностью в деятельность демонстрирует поведение, которое согласуется с декларируемыми ценностями. Они делают то, что проповедают, а также часто публично отстаивают нравственные убеждения, даже если эти убеждения не популярны. Студенты с высокой вовлеченностью являются более ответственными гражданами, надежными друзьями и нравственными людьми. Также вовлеченность тесно связана с чувством благодарности и радости в ответ на получение благодеяния со стороны другого человека. Чувство юмора вовлеченных студентов выражается в игривости, легком отношении к жизненным невзгодам, хорошем понимании комических ситуаций, умении увидеть его светлую сторону любого события и тем самым поддерживать хорошее настроение.

Контроль связан с такими показателями как креативность, любознательность, любовь к учению, смирение, саморегуляция и совершенство.

Убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже успех не гарантирован связано с областью более выраженной оригинальностью и способностью к нестандартным решениям. *Контроль* также связан со склонностью к отказу от стереотипных и шаблонных решений. беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля готов активно изучать доказательства истинности укоренившихся в сознании фактов. Чем выше развит контроль, тем более точно студенты оценивают свои способности и достижения, умеют признавать собственные ошибки, недостатки, пробелы в знаниях, и ограничений. Хороший контроль связан со способностью отсрочить реакцию, подчиняя свои действия цели деятельности. Студенты с высоким контролем способны обнаружить красоту в самых обыденных явлениях повседневной жизни.

Принятие риска связано с такими личностными достоинствами как любовь к учению, храбрость, жизнерадостность, справедливость, саморегуляция и юмор.

Убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, как позитивного так и негативного, связано со способностью прилагать огромные усилия, стремясь решить творческую задачу, недоступную большинству. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов лучше овладевать страхом, основываясь на повышенной моральной и социальной ответственности индивида. В основе принятия риска лежит идея справедливости, умение распределять усилия по ходу выполнения деятельности и умению относиться к трудным ситуациям с юмором.

Анализируя результаты исследования, можно заключить следующее:

1. Многие показатели личностных достоинств обнаруживают тесную положительную связь с показателями жизнестойкости, что можно рассматривать последние как дополнительные показатели жизнестойкости.
2. Развитие отдельных показателей личностных достоинств возможно приведет к повышению уровня жизнестойкости студентов.

Список использованных источников:

1. Bensimon, M. Elaboration on the association between trauma, PTSD and posttraumatic growth: The role of trait resilience // *Personality and Individual Differences*. – 2012. – № 7.
2. Bonanno, G. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // *American Psychologist*. – 2004. – № 1. – P. 20-28.
3. Calhoun, LG, Tedeschi, RG. *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice*. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006.

УДК 159.99

ББК Ю957.6

Ворончихина Ксения Дмитриевна,

магистрант,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,

620017 Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

kseniya.ast@mail.ru

Васягина Наталия Николаевна,

д. психол. наук, профессор,

заведующий кафедрой психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет,

600017, Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

vasyagina_n@mail.ru

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ НАСИЛИИ В СЕМЬЕ

Аннотация. Представления анализируются как психологический феномен. Рассматривается теоретический подход к изучению особенностей проявления психологического насилия в семье. Представлены результаты исследования половозрастных особенностей представлений о психологическом насилии в семье на трех уровнях: перцептивном, понятийном, символическом.

Ключевые слова: психологическое насилие, психология семьи, семейная психология, насилие в семье, психологические феномены.

Voronchikhina Ksenia D.,

The master,

FGBOU VO "Ural State Pedagogical University"

620017 Russia, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave. 26

Kseniya.ast@mail.ru

Vasyagina Natalia N.,

Doctor of Psychology, Professor

Head of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University,

600017 Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

vasyagina_n@mail.ru

FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT YOUNGER SCHOOLBOYS IN AFTER-HOUR ACTIVITY

Abstract. Representations are analyzed as a psychological phenomenon. The theoretical approach to the study of the peculiarities of manifestations of psychological violence in the family. Presents results of a study of the age and sex characteristics of the perceptions of psychological violence at three levels: perceptual, conceptual, symbolic.

Keywords: psychological violence, family psychology, family psychology, domestic violence, psychological phenomena.

Представление – это процесс отражения предметов и явлений окружающей действительности в форме обобщенный наглядных образов. Представления есть вторичный чувственно-наглядный образ предметов и явлений, который сохраняется и воспроизводится в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств [2].

В психологической литературе существует три подхода к интерпретации представлений. Согласно первой точке зрения, представленной в рамках эмпирической ассоциативно-сенсуалистической психологии, Дж. Локк отождествляет «представление» и «понятие». Наглядность данного метода демонстрирует Ф. Гальтон в коллективных фотографиях, где при накладывании одного снимка на другой, сделанные на одной и то же пленке, приводило к тому, что индивидуальные признаки стирались и сохранялись лишь общие черты. Придерживаясь этой концепции, многие психологи именно так смотрели на природу понятия и их возникновения. Общее понятие, с их точки зрения, будто бы отличается от единичного наглядного образа только как коллективная гальтоновская фотография от портрета. Но именно это сравнение очень наглядно обнаруживает и несостоятельность этой теории [7].

Вторая точка зрения говорит о необходимости различать представление и понятие. Такой точки зрения придерживались представители вюрцбургской школы. Третья точка зрения: внешнее соотнесение понятия и представления. Следует заметить понятие нельзя соотнести с представлением, собственно как и отделить от него. Они не равны, однако между ними существует единство; противоположность данных категорий заключается в том, что представление образно-наглядно, а понятие не наглядно, представление – даже общее – имеет связь непосредственно с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи. Тем не менее, понятие и представление взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, явление и сущность, общее и единичное в самой действительности [7].

Рассматривая структуру представлений с позиции системного подхода (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) можно сказать о целостном единстве всех компонентов и их всесторонней связи, которые позволяют функционировать представлениям. Однако для рассмотрения структуры представления необходимо выделить системообразующий фактор, определяющий особенность функционирования системы. Таким фактором можно считать пространственные представления, которые являются неотъемлемой частью предметного содержания и могут играть роль стержня, на основе которого строятся остальные характеристики [3].

Функционирование представлений осуществляется за счет взаимодействия различных компонентов структуры представлений (мнемический, имажитивный и пространственный).

На основании совпадения категории образ в понятии представления и репрезентации, в своем исследовании мы будем опираться на следующую структуру образа, выдвинутую Н. Н. Васягиной, Ю. С. Газизовой, представленную на следующих уровнях: перцептивный уровень, который наполнен совокупностью характеристик, сложившихся в личном опыте взаимодействия в семье; понятийный уровень раскрывается через значения и ценностно-смысловые категории, сложившиеся в ходе обобщенного осмысления различных представлений о благополучной семье; амодальный уровень представлен через призму общекультурных значений и ценностно-символических категорий.

Термин «насилие», согласно «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, может быть истолкован как: «1) принуждение, притеснение, давление, нажим, применение физической силы; 2) принудительное воздействие на кого-либо; 3) притеснение, беззаконие».

Проводя анализ различных подходов можно определить, что психологическое насилие – социально-психологическое воздействие, принуждающее другого человека к поступкам и поведению, которые не входили в его намерения; нарушающее индивидуальные границы личности, осуществляемое без информированного согласия и без обеспечения социальной и психологической безопасности индивида, а также всех законных прав; приводящее к социальному, психологическому, физическому или материальному вреду.

В психологии насилия принято выделять несколько видов насилия. При классификации данных видов насилия ученые используют три основания. Первым основанием является объект насилия: насилие над детьми, пожилыми людьми, насилие над женщинами, над инвалидами или недееспособными, над определенной этнической группой. Вторым критерием служит характер насильственных действий: физическое, сексуальное, психологическое и т.д. При рассмотрении насилия над детьми, к этой классификации добавляют - пренебрежение основными нуждами детьми. Основание третьей классификации - социальная среда, в которой совершается насилие. Таковой средой может являться: школьная, семейная, в интернате, религиозная организация и т.д.

А.Б. Орлов рассматривал психологическое насилие с точки зрения детско-родительских отношений. Психологическое насилие – это предметное манипулирование взрослыми ребенком как объектом, игнорирование его субъективных характеристик (свободы, достоинства, прав и т.д.), либо разрушающее отношения привязанности между взрослыми и ребенком, либо, напротив, фиксирующее эти отношения и приводящее к различным деформациям и нарушениям психического развития [6].

Систематическое насилие ведет к серьезным психологическим страданиям, посттравматическому стрессу, депрессии, чувству страха, а иногда и к более опасным последствиям – попытке суицида. Также результатом такой формы насилия может стать обострение хронических заболеваний и появление психосоматических заболеваний. Кратковременными последствиями психологического насилия является совокупность негативных переживаний (чувства униженности, обиды, вины, страха, состояние тревоги, неуверенности в себе).

Основными признаками психологического насилия в семье можно считать:

1. Высмеивание и оскорбление. Так насильник стремиться обидеть и унижить жертву. При попытке пресечь следует обвинение в обидчивости.
2. Изоляция от семьи и друзей, т.е. единоличное овладение вниманием жертвы.
3. Запрет на несогласованные действия.
4. Перекалывание ответственности за собственные неудачи на жертву насилия.
5. Злоупотребление алкоголем и наркотиками. Зависимость может привести к неуправляемому и некорректному поведению, а злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами дает возможность для выхода эмоционального насилия.
6. Применение запугивания с помощью жестокости и доминирования.
7. Ожидание раболепства.
8. Неконтролируемая ревность, вплоть до ревности к увлечениям и целям.
9. Манипулирование.

Психологическое насилие над детьми может выражаться в таких формах как:

1. Отталкивание. Ребенку, в этом случае. Дают понять, что он не желанен. Его постоянно прогоняют, не разговаривают, переносят на него ответственность за свои проблемы.
2. Игнорирование. Отсутствие эмоционального присутствия родителя в жизни ребенка: нет интереса к ребенку, неумение выражать свои эмоции по отношению к нему.
3. Изолирование. Физическое ограничение свободы ребенка (запирают где-либо), запрет на взаимодействие со сверстниками.
4. Терроризирование. Высмеивание ребенка за проявление эмоций, завышенные требования.
5. Безразличие. Родители (взрослые) равнодушно относятся к употреблению ребенком алкоголя, наркотиков, допускают просмотр ребенком порнографических материалов, позволяют ребенку быть свидетелем сцен насилия, отсутствие реакции взрослых на проявление самим ребенком жестокости к другим людям и животным.
6. Эксплуатация. Использование ребенка для реализации своих нужд.
7. Деграция. Поведение, разрушающее идентификацию и самооценку ребенка: грубость, ругательства, обвинения, высмеивание, публичное унижение ребенка [9].

У детей в результате психологического насилия могут быть физические последствия: задержка физического и речевого развития; расстройство сна и аппетита. К психологическим

последствиям можно отнести: притупление эмоций, конфликтность, чувство тревоги и страха, приступы гнева. Неуверенность в себе, чувство вины, неумение сопереживать, низкая самооценка и т.д. Существует опасность, что несовершеннолетние могут перенять данную модель поведения в семье и строить свои отношения уже с заложенным фундаментом психологического насилия.

Таким образом, психологическое насилие в семье – это воздействие на психику члена семьи, которое может приводить к негативным последствиям таким как: нарушение развития его индивидуальных, личностных качеств, эмоционального и интеллектуального развития, адаптация в социуме, психические заболевания. Авторитарные и манипулятивные методы воздействия являются психологическим насилием, так как их целью является открытое или скрытое подчинение другого человека свои целям и влиянию. Данный вид насилия является труднодиагностируемым, так как не только не имеет «физических» проявлений, но и не всегда осознается членами семьи.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1.
2. Галицкий, М. Психологическое насилие в семье // ЭЖ-Юрист. – 2011. – № 20. – С. 4.
3. Гостьев, А. А. Психология вторичного образа. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 512 с.
4. Дегтярев, А. В. Семейное насилие. Факторы риска, диагностика, психотерапия // Психология и право. – 2012. – № 4. – С. 77-78.
5. Ильин, Е. П. Насилие как психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1.
6. Орлов, А. Б. Психологическое насилие в семье определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 182-187.
7. Полищук, Е. А. Подходы к пониманию категории образа в психологии. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2010/psih11.html> (дата обращения 11.03.2017).
8. Проблемы жестокого обращения с детьми в семье. – URL: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus> (дата обращения 11.03.2017).
9. Сошникова, И. В. Насилие в семье в современной России: социологический анализ : автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Сошникова Ирина Владимировна ; Урал. гос. ун-т ; науч. рук. А. В. Меренков. – Екатеринбург, 2011. – 21 с.
10. Чермашенцева, Т. Д., Кошелева Д. В., Инкин, А. А. Признаки психологического насилия в семье // Законность и правопорядок в современно обществе. – 2014. – № 17.
11. Шульга, О. К., Ёда, А. Т. Психологические детерминанты жестокого обращения с ребенком в семье // Личность семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 37-2.

УДК 379.81:364

ББК Ч746+С953

Гернега Ксения Сергеевна,

преподаватель

Южно-Уральский государственный университет

кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,

рекреации и туризма»

454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87

gernega@yandex.ru

Анферова Мария Евгеньевна,

студент

Южно-Уральский государственный университет

кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,

рекреации и туризма»

454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87

doroninadme@mail.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ ПОМОЩИ НЕПОЛНЫМ СЕМЬЯМ

Аннотация. В статье дается оценка социокультурной деятельности в работе с неполными семьями. Представлены формы и методы социокультурной работы. Рассматриваются вопросы формирования у подростков из неполных семей ценностных ориентаций и подготовки их к жизнедеятельности с активной социальной позицией через социокультурную деятельность.

Ключевые слова: социальная работа, неполные семьи, социокультурная деятельность, ценностные ориентации, формы работы, методы работы, работа с семьей, активная социальная позиция, культурно-досуговая деятельность, организация досуга.

Gernega Kseniya S.,

teacher

South Ural State University

Department «Economy and management at service industries, recreation and tourism»

454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87

gernega@yandex.ru

Anferova Maria E.,

student

South Ural State University

454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87

doroninadme@mail.ru

FORMS AND METHODS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AS A BASIS OF HELP TO INCOMPLETE FAMILIES

Abstract. The article assesses the socio-cultural activities in incomplete families. Presented forms and methods of socio-cultural work. The problems of formation at teenagers from incomplete families value orientations and prepare them for the ability to live an active social position through the socio-cultural activities.

Keywords: social work, single-parent families, socio-cultural activities, value orientations, forms of work, working methods, working with the family, active social position, cultural and leisure activities, leisure activities.

Семья – это живая система, постоянно меняющаяся не только под воздействием социально-экономических условий, но и вследствие внутренних процессов развития.

От успешности выполнения семьей своих функций зависит демографическая ситуация в стране или отдельном регионе, количественные и качественные параметры трудовых ресурсов, восстановление, развитие физических и духовных сил человека, его нравственное здоровье, удовлетворенность жизнью.

Значительное распространение среди современных типов получила неполная семья, основным дифференцирующим признаком которой является отсутствие одного какого-либо родителя. Прогрессирующая нестабильность семейного образа жизни, проявляющаяся в росте числа разводов, уменьшении рождаемости, повышении количества внебрачных детей, стремлением людей к одиночному образу жизни, приводит к развитию института неполной семьи [4, с. 15].

Отсутствие одного из брачных партнеров предопределяет особенности выполнения неполной семьей своих социальных функций. Особые трудности испытывает неполная семья в выполнении социализирующей функции, в деятельности, связанной с воспитанием детей. Существенный темп современной жизни, возрастающее давление, связанное с урбанизацией общества, жесткость социально ролевых предписаний и постоянно усиливающаяся ответственность, дефицит нравственно-этических аспектов в отношениях взрослых, неудовлетворительная социально-психологическая культура общения способствуют возникновению нарушений взаимодействия между родителем и ребенком [2, с. 32-39].

Неполная семья является социально уязвимой в силу снижения своих потенциальных возможностей самообеспечения и саморазвития. Ввиду этого неполная семья требует особой поддержки со стороны государства. По официальным данным, из общего количества детей, являющихся клиентами социальных служб, 62% воспитывается в неполной семье, в т. ч. 47% – матерями-одиночками [7, с. 78].

Важной и эффективной технологией социальной работы с неполной семьей является социально-культурная деятельность.

В настоящее время разработаны различные практики, позволяющие решать задачи оптимизации жизнедеятельности семьи:

- технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, направленная на просвещение, информирование, разъяснение, реализацию насущных интересов людей на практике;
- технология организации самодеятельного творчества и любительских объединений, включающая комплекс методов, методик, позволяющих достичь целенаправленной регуляции художественно-творческой, художественно-педагогической, художественно-коммуникативной и художественно-организационной деятельности участников групп, и направленная на самосовершенствование личности, а также создание условий для самореализации участников любительского коллектива;
- технология организации отдыха, развлечения, направленная на организацию игровой, развлекательно, физкультурно-оздоровительной деятельности [Ошибка! Неизвестный аргумент ключа., с. 21-24].

В обычных условиях дети окружены вниманием, должным участием, заботой ближайших взрослых. Но среди воспитывающихся в неполных семьях детей отмечается значительный процент психических заболеваний, в т.ч. неврозов, вызванных не наследственными, а именно социальными факторами [Ошибка! Неизвестный аргумент ключа., с. 79; 6, с. 11]. Причины отклонений лежат в плоскости человеческих взаимоотношений.

Поэтому в работе с неполными семьями необходимо использовать различные формы и методы социокультурной деятельности.

Среди методов работы выделяют наглядный, словесные, объяснительно-иллюстративные. Применение данных методов направленно на формирование ценностных ориентации, развития самосознания детей из неполных семей, понимание собственных переживаний и внутренних процессов как разрушительного, так созидательного порядка.

В работе с неполными семьями используются различные формы организации социокультурной деятельности: массовые, групповые и индивидуальные-личностные. Критерием выбора формы культурной деятельности является соотнесенность содержания с целями, задачами и условиями, привлекательность эмоциональность, доступность, сочетаемость массовых, групповых и индивидуальных способов.

К массовым формам деятельности относятся фестивали, праздники, выставки семейных ремёсел. Групповыми формами деятельности являются семейные клубы, семейные вечера, семейные конференции, клубы самодельных инициатив. К индивидуальным формам работы относятся к консультации, тренинги, тестирования, творческие самопрезентации.

Распространёнными формами социокультурной деятельности является праздники, семейные клубы, межсемейные вечера, клубы самодельных инициатив.

Так, задача праздников заключается в создании у детей из неполных семей радостного настроения, положительного эмоционального подъема и формирование праздничной культуры.

Развлечения, носящие компенсационный характер, возмещают рутину однообразный повседневной жизни. Учитывая все разнообразие видов детских различие, данное направление деятельности обладает значительным организационным потенциалом.

Отдых – это социокультурная деятельность, позволяющая снять усталость, напряжение и восстановить физические, эмоциональные ресурсы человека. Различают организацию культурной деятельности на территории дошкольных образовательных учреждений, школ, спортивного отдыха, прогулок, прочтение книг и др.

При организации социокультурной деятельности с детьми из неполных семей необходимо помнить, что в общении со сверстниками, взрослыми людьми для них немаловажный вопрос нравственных позиций, самооценки, а также лидерства.

Так, интересной и полезной формой взаимодействия детей и подростков из неполных семей является общение со студентами.

Через волонтерскую деятельность специалист социальной работы приобретает необходимые навыки общения, накапливает опыт руководства социальной деятельностью и реализует свой личностный потенциал, поскольку личность специалиста играет важнейшую роль в процессе работы с семьей, выступая важнейшим ресурсом профессиональной деятельности [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**, с. 155].

Практическая деятельность волонтеров охватывает различные социальные учреждения и категории населения, в том числе неполные семьи.

Из большого количества социокультурных средств во встречах, беседах, и на мероприятиях с детьми студенты применяют свободное тематическое общение, игры, используют технические средства, самодельное творчество.

Освоение детьми из неполных семей такого опыта общения способствует формированию уважительного доброжелательного и заботливого отношения к другим детям, уважение к старшим, а также умения понимать состояние и мотивы поступков других и правильным образом реагировать на них. Это позволяет детям в неполной семье успешно адаптироваться в обществе, а семьям в конечном итоге улучшить внутренний социальный психологический климат.

Работа с неполными семьями посредством социокультурной деятельности дает возможность целостно представить процесс формирования семейно-ценностной ориентации личности ребенка, готовности к жизнедеятельности с активной социальной позицией в современных условиях.

Таким образом, в связи с ростом неполных семей социокультурная деятельность приобретает особое значение, способствуя положительной динамике личностных изменений у одиноких родителей и их детей.

Список использованных источников:

1. Бакулина, А. С. Трудные родители – трудные дети: проблемы личностных деформаций у детей в некоторых типах социально дезадаптированных семей // Актуальные проблемы современной науки. – 2014. – № 1. – С. 78-82.
2. Кантемирова, Г. А. Неполная семья как феномен большого города // Социология города. – 2015. – № 2. – С. 32-39.
3. Методология социально-культурной деятельности и современные социокультурные практики : коллективная монография / под ред. О. Ф. Морозовой. – Красноярск : СФУ, 2014. – 129 с.
4. Сосновская, Н. Трансформация семейных ценностей в современном обществе // Наука и инновации. – 2015. – № 9. – С. 14-19.
5. Тюрина, Э. И. Технологии социокультурной работы с семьей. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ин-т психологии и социальной работы, 2012. – 155 с.
6. Фесенко, Ю. А. Что необходимо знать педагогам и родителям о неврозах у детей // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 9. – С. 4-11.
7. Чурилова, Е. В. Состав и благосостояние неполных семей в России // Социологические исследования. – 2015. – № 3. – С. 78-81.

УДК 316.6

ББК Ю952

Гернега Ксения Сергеевна,

преподаватель

Южно-Уральский государственный университет

*кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»*

*454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87
gernega@yandex.ru*

Ватагина Ирина Николаевна,

студент

Южно-Уральский государственный университет

*кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»*

*454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87
iravatagina@yandex.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье оценивается состояние психологического здоровья личности в современных социально-экономических условиях. Рассматривается проблема психологического здоровья современности.

Ключевые слова: психологическое здоровье, трудные жизненные ситуации, социально-экономические условия, психология личности.

Gernega Kseniya S.,

teacher

South Ural State University

Department «Economy and management at service industries, recreation and tourism»

*454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin pr.87
gernega@yandex.ru*

Vatagina Irina N.,

student

South Ural State University

*454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin pr.87
iravatagina@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSONALITY IN IS MADERN SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS

Abstract. In article the condition of psychological health of the personality in modern social and economic conditions is estimated. The problem of psychological health of the present is considered.

Keywords: psychological health, difficult life situations, socio-economic conditions, personality psychology.

Психологическое здоровье личности является необходимой составляющей благополучия как каждого отдельного человека, так и всего общества в целом. Общество в целом заинтересо-

вано в сохранении и повышении психологического здоровья своих граждан. Поэтому актуальной задачей психологии является серьезное и глубокое изучение феномена психологического здоровья с целью разработки методов сохранения и восстановления психологического здоровья.

Здоровье – это нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма” или “правильная, нормальная деятельность организма”. Здоровье это сложный, многомерный феномен, характеризующий три разных модуса человеческой жизни: 1) биологическое, телесное существование, 2) психическую деятельность и 3) личностное бытие. Необходимость различать, «разводить» понимание «психического» и «личностного» подчеркивал еще А. Н. Леонтьев, говоря о «личностном» как об особом «измерении» человека [3].

В 1994 году рабочая группа ВОЗ, обсуждая «Концепции и принципы психологического здоровья», составила определение: психологическое здоровье - это степень способности индивида или группы изменяться или кооперироваться со средой. Здоровье рассматривается как ресурс каждодневной жизни, а не цель жизни (рис.1).

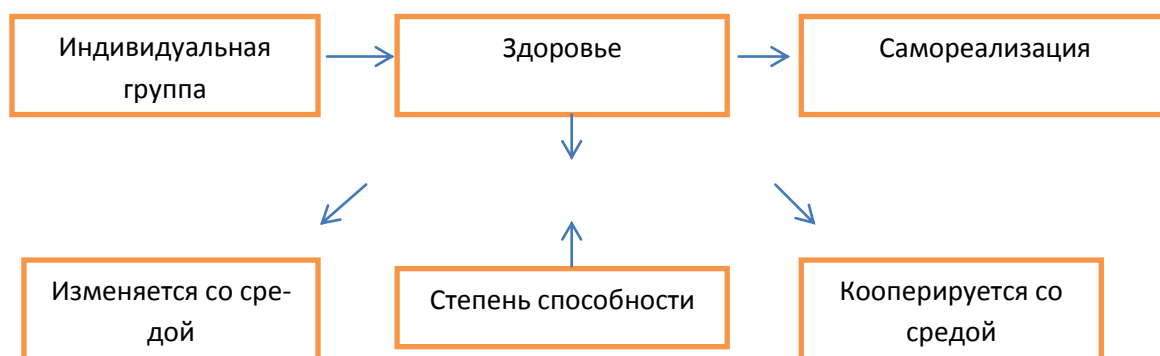


Рисунок 1. Концепции и принципы психологического здоровья

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Таким образом, с одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей (ребенка или взрослого, учителя или менеджера, россиянина или австралийца и т. п.), с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни. Проблема психологического здоровья личности, живущей в нестабильном мире выступает на первый план в начале 21 века- века наук о человеке, среди которых консолидирующее место занимает психология.

Психологическое здоровье личности в современных социально-экономических условиях жизнедеятельности подвергается каждодневной угрозе. Атомизация общества, высокий уровень недоверия (не только по отношению к институтам, но и в неформальном общении), эрозия моральных норм, правовой нигилизм, вседозволенность, высокий уровень агрессии, неразвитое гражданское сознание, политическая апатия – эти характеристики часто используются исследователями при описании современной социальной ситуации [6].

Симптомами нарушения психологического здоровья выступают эмоциональные нарушения, личностные нарушения, нарушения адаптации. Однако наличие данных симптомов не является однозначным следствием нарушения психологического здоровья.

Рассмотрим каждый из трех указанных типов нарушений, причиной которых может быть психологическое здоровье, по отдельности:

1. Эмоциональные нарушения-это прежде всего наличие таких эмоциональных состояний как различные страхи,тревоги,депрессии.
2. Личностные нарушения, прежде всего, связаны с нарушениями нравственности человека.
3. Адаптивные нарушения связаны с необходимостью индивида полноценно выполнять необходимые виды деятельности.

Современная психология обладает целым арсеналом техник и технологий психологического консультирования, психологической терапии, психологической коррекции, психоло-

гической диагностики. Именно этот круг вопросов и относится, к сфере не медицины, а психологии, и его можно обозначить как психологическое здоровье (характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с человеческим духом), а не психическое (имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам).

Устойчивость личности внешним проблемам во многом зависит от ряда факторов. В силу психологических особенностей, каждый человек по-разному преодолевает трудные жизненные ситуации. По данным исследований, в трудных жизненных ситуациях люди уже рассчитывают только на себя – 39,0% или на родственников и друзей – 56,0%, на помощь государства рассчитывают только 2,0%, на организации, предприятия – 3,0% [4]. Однако ориентация на себя, на свою активность и ресурсы большинством рассматривается скорее как вынужденная, а не как естественная стратегия, предполагающая способность самим организовывать свою жизнь, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность.

Психологически здоровая личность обладает базовыми внутренними ресурсами (когнитивными, эмоциональными, поведенческими, ценностными), повышающими ее устойчивость при встрече с жизненными трудностями. Их накопление наиболее активно происходит в процессе первичной социализации [7].

С.Л. Рубинштейн и Л.С. Выготский полагали, что только личность обладает психологическими качествами и саморегулирует их. Личный характер приобретают психологические функции только на основе самосознания личности. Сегодня есть немало свидетельств тому, что человек – это относительно самостоятельная, автономно действующая информационная система [2; 5].

Стремление к познанию себя, окружающего мира, к самовыражению и является основным источником человеческой деятельности, которая, по мнению ряда ученых, осуществляется по трем направлениям: самосохранение, размножение, самосовершенствование. Первые две мотивированы физиологическими потребностями, а последняя – социальными в процессе взаимодействия с внешним миром. Следовательно, человек является исходной начальной категорией всех структур безопасности.

С точки зрения И.В. Боева и О.А. Ахвердовой, психологическое здоровье должно предполагать не только гармоничные характерологические личностные качества, вершиной которых является адекватное самосознание, но и полноценные психологические и психические функции [1]. В этом случае, для разрешения индивидуальных бытовых или кризисных проблем, возникающих у той или иной личности, резонно прибегать к помощи психолога, клинического психолога, которые могут применять адекватные методы психологического консультирования.

Таким образом, в данной работе психологическое здоровье рассматривается как успешная адаптация к внешним условиям жизнедеятельности. Разработка эффективных методов поддержания психологического здоровья остается актуальной задачей будущих психологических исследований.

Таким образом, проблема психологического здоровья в современных социально-экономических условиях является одной из наиболее острых. Кризис, снижение морально-этических норм, агрессия - все это оказывает на человека неблагоприятное влияние. От современного человека требуется больше психологических усилий для сохранения внутренней гармонии. Современному человеку необходимо контролировать себя и свои поступки, а также фильтровать внешние события и впускать только «радостные» моменты.

Список использованных источников:

1. Ахвердова, О. А., Боев И. В. Психология личности : учебное пособие. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – 592 с
2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. – 1983. – 392 с.
3. Общественное мнение-2011 : ежегодный сборник. – М. : Левада-центр, 2011. – С. 66.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 1989. – 57 с.
5. Юревич, А. В., Ушаков, Д. В. Нравственность в современной России // Психологические исследования. – 2009. – № 1 (3).

УДК 37.018.1:159.99

ББК Ю957.65

Гернега Ксения Сергеевна,

преподаватель

Южно-Уральский государственный университет

кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,

рекреации и туризма»

454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87

gernega@yandex.ru

Воропаева Ольга Николаевна,

студент

Южно-Уральский государственный университет

кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,

рекреации и туризма»

454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87

Olga_97.97@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье представлены приоритетные направления государственной социальной политики в сфере жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Рассмотрены трудности, с которыми сталкиваются дети и их приемные родители при внутрисемейном взаимодействии.

Ключевые слова: дети-сироты, приемные семьи, семейное воспитание, психология семьи, семейные отношения, психология воспитания.

Gernega Kseniya S.,

teacher

South Ural State University

Department «Economy and management at service industries, recreation and tourism»

454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87

gernega@yandex.ru

Voropaeva Olga N.,

student

South Ural State University

454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87

Olga_97.97@mail.ru

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN IN FOSTER FAMILIES

Abstract. The priority directions of the state social policy in the sphere of a living arrangement of orphan children and children without parental support are presented in article. Difficulties which children and their adoptive parents meet with intra family interaction are considered.

Key words: orphans, foster families, family upbringing, family psychology, family relations, psychology of upbringing.

Приоритеты государственной политики в области социального сиротства определены в указе Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [6]. В настоящее время в РФ в соответствии с Семейным кодексом введены такие формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей как: опека, попечительство, приемная семья, усыновление, детский дом семейного типа, а также государственные учреждения (дом ребенка, школа-интернат, санаторные школы, коррекционные образовательные учреждения и т. д.).

Одним из приоритетных направлений современной государственной социальной политики является уменьшение численности брошенных детей, которое предполагает решение следующих задач: организация выявления на ранних этапах социального неблагополучия семей с детьми и комплексной работы с ними по предотвращению распада семьи и лишения, родительских прав; усовершенствование работы по профилактике отказов от детей при рождении; введение запрета на лишение родительских прав и изъятие детей из семьи без предварительного проведения психолого-социальной реабилитации, а так же не исключая возможность замены лишения родительских прав, ограничением на определенный промежуток времени, в который будет осуществлена работа квалифицированных кадров с семьей; уменьшение численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в государственных учреждениях (центры, приюты, детские дома), путем развития института замещающей семьи [6].

В связи с обострением проблемы сиротства, заметным увеличением числа осиротевших детей, снижением количества усыновлений и ростом отказов от детей, обостряется вопрос о необходимости искать эффективные пути, способы и возможности для оказания действенной помощи ребенку-сироте. Ведущим направлением деятельности становится передача детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приемные (замещающие) семьи. Необходимость развития института приемной семьи подтверждается данными Министерства образования РФ, согласно которым, из 100 тысяч ежегодно выявляемых детей, оставшихся без родительского попечения, 70% передаются в замещающие семьи, 30% – в детские интернатные учреждения.

Дети-сироты – это в первую очередь, дети, лишившиеся родителей, вследствие различных причин (смерть родителей, лишение прав, отказ родителей от детей и др.), но также и дети, нуждающиеся в помощи и поддержке социальных служб.

Воспитание детей в интернатных учреждениях не может в полной мере обеспечить удовлетворение основных потребностей ребенка, и накладывает негативный отпечаток на психологическое, педагогическое и социальное развитие детей. Об этом свидетельствуют такие показатели как: отставание в развитии, несформированность бытовых навыков, трудности в общении со сверстниками, недостаток конструктивных поведенческих установок [2].

Приемная семья – форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора о передаче ребенка (детей) на воспитание в семью между органом опеки и попечительства и приемными родителями (супругами или отдельными гражданами, желающими взять детей на воспитание в семью) [5; Раздел IV, глава 11, статья 54, Раздел VI, глава 21, статьи со 151 по 155].

Граждане (супруги или отдельные граждане), желающие взять на воспитание ребенка (детей), оставшегося без попечения родителей, именуется приемными родителями; ребенок (дети), передаваемый на воспитание в приемную семью, именуется приемным ребенком, а такая семья приемной семьей [4].

Все без исключения дети нуждаются в формировании благополучной эмоциональной привязанности к своим родителям. Однако, для детей, попавших в семью из детского дома, этот процесс протекает с большими сложностями. Эмоциональные отношения между ребенком и его кровными родителями складываются, в том числе, и благодаря биологической связи. Такой связи между приемными родителями и ребенком нет. Однако, это не значит, что благополучная эмоциональная привязанность между ними не может быть установлена. Напротив, при определенных усилиях и большом терпении это возможно. Чтобы справиться со

сложностями в эмоциональном развитии приемного ребенка необходимо, прежде всего, понимать, в чем эти сложности заключаются. Как показывают исследования, практически все дети из детского дома, даже те, кого усыновили в младенческом возрасте, имеют проблемы с формированием привязанности к приемным родителям. Это происходит оттого, что надежная привязанность формируется в том случае, когда опекающее лицо своевременно отзывается на нужды ребенка, что создает у него чувство стабильности и безопасности. В том случае, если отношения с этим лицом прерываются, то отношения надежной привязанности разрушаются. В детском доме за ребенком ухаживает, как правило, несколько людей, которые больше внимания уделяют режимным моментам, чем актуальным потребностям. Приемные родители, в свою очередь, являются незнакомцами для приемного ребенка, и установление отношений истинной привязанности устанавливаются между ними не сразу, этот процесс длится месяцы и годы. Но родители могут сделать его более скорым и эффективным. Наиболее благоприятным периодом для усыновления является возраст до 6 месяцев, так как привязанность еще не сформировалась, и малыш не будет так остро переживать разлуку как ребенок более старшего возраста. В целом, по мнению многочисленных исследователей практики усыновления, здоровую привязанность у детей в приемной семье легче сформировать в том случае, если ребенок был надежно привязан к своим кровным родителям (или заменяющему их опекуну). Однако, не всегда история развития воспитанника детского дома бывает благополучной до момента его усыновления. Часто дети до помещения в сиротское учреждение росли в неблагополучных семьях [1].

Список использованных источников:

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // «Собрание законодательства РФ». – 14.04.2014. – № 15.
2. Меркулова, Н. А. Психологические проблемы воспитания детей-сирот в приемных семьях [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75001.htm>.
3. Особенности развития ребенка, оставшегося без попечения родителей [Электронный ресурс] – URL: <http://crisiscenter74.ru/tema-6-osobennosti-razvitiya-rebenka-ostavshegosya-bez-porecheniya-roditeley>.
4. Постановление Правительства РФ от 17 июля 1996 г. № 829 «О приемной семье» (в ред. Постановления Правительства РФ от 01.02.2005 № 49).
5. Указ президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

УДК 364-054.72

ББК С996

Гернега Ксения Сергеевна,

преподаватель

Южно-Уральский государственный университет

*кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»*

*454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87
gernega@yandex.ru*

Дик Анастасия Александровна,

студент

Южно-Уральский государственный университет

*кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»*

*454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87
anastasiya.dik.97@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ МИГРАНТАМИ: ОПЫТ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу социальной работы с молодыми мигрантами в современных российских условиях. Рассматриваются особенности этого процесса, выявлен ряд проблем, решение которых становится перспективным для развития российской экономики и общества в целом. Анализируются психологические особенности молодых мигрантов, в соответствии с которыми необходимо выстраивать систему государственной поддержки.

Ключевые слова: миграция населения, мигранты, социальная работа, молодежь, миграционная политика, социальные гарантии, психологические особенности.

Gernega Kseniya S.,

teacher

South Ural State University

Department «Economy and management at service industries, recreation and tourism»

*454080, Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87
gernega@yandex.ru*

Dik Anastasia A.,

student

South Ural State University

*454080, Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87
anastasiya.dik.97@mail.ru*

FEATURES OF SOCIAL WORK WITH YOUNG MIGRANTS: EXPERIENCES AND DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

Abstract. Article is devoted to the analysis of social work with young migrants in modern Russian conditions. Features of this process are considered, a number of problems which solution becomes perspective for development of the Russian economy and society in general is revealed. Psychological features of young migrants according to which it is necessary to build system of the state support are analyzed.

Keywords: migration of the population, migrants, social work, youth, migration policy, social guarantees, psychological features.

В условиях современного глобализованного мира миграция стала характерным явлением, охватывающим почти все слои общества, объединяя представителей различных социально-демографических групп.

Мигрантом называют человека, покинувшего место своего постоянного проживания более чем на шесть месяцев под влиянием выталкивающих или притягивающих факторов. Принято разделение миграционных процессов на добровольные, мотивируемые стремлением улучшить жизненные условия, и вынужденные, провоцируемые опасным для жизни и здоровья положением.

Целевым ориентиром добровольной миграции могут стать получение образования, трудоустройство, поиск партнера и др. Подавляющее большинство добровольных мигрантов – молодежь (до 35 лет), что объясняется динамичностью этой социальной группы, ее стремлением к улучшению жизни.

Возрастные особенности позволяют выделить характерные черты, свойственные молодым мигрантам: во-первых, целеустремленность, стремление получить максимальное удовлетворение своих потребностей. Во-вторых, готовность к ограничениям и лишениям в процессе достижения поставленных целей. В-третьих, затруднительное материальное положение, так как расходы у молодых мигрантов в несколько раз выше, чем у их сверстников. В-четвертых, большое значение для данной категории имеют тесные эмоциональные контакты с новым окружением [3, с. 89-90].

Процесс миграции связан с маргинализацией, так как прибывший на новое место жительства утрачивает старые социальные связи, оказывается неписанным в новую общественную структуру.

Молодые мигранты являются ресурсом развития территорий, поэтому государство разрабатывает специальные меры социальной поддержки для этой категории. Социальная работа с молодыми мигрантами строится в соответствии с основными направлениями Государственной молодежной политики.

Практика социальной работы с этническими группами клиентов предполагает наличие у социального работника специальных знаний культуры клиента, особенности социальных ценностей и ориентаций, стереотипов поведения и особенностей взаимоотношений в различных референтных группах.

В процессе взаимодействия с этническими клиентами социальный работник должен придерживаться следующих принципов: 1) осуществлять поддержку на основе понимая социо-культурного своеобразия клиентов; 2) оказывать помощь клиентам без предубеждений по отношению к ним; 3) планировать совместно с клиентами решение их проблем, чему должна способствовать система административных действий; 4) сотрудники этнического меньшинства в социальном агентстве должны иметь квалификацию, возможность продвижения по службе; 5) этническим меньшинствам должны быть предоставлены возможности для специального профессионального обучения [5, с. 483].

Приоритетными задачами в области социальной поддержки молодых мигрантов являются следующие:

- создание условий для получения профессионального образования (квотирование мест в средних специальных и высших учебных заведениях для особо нуждающихся мигрантов и жителей сельской местности);
- социально-экономическая поддержка (стипендии, пособия, льготы)
- медико-социальная поддержка (создание молодежных информационных служб и бесплатных консультационных пунктов);
- помощь в трудоустройстве (молодежные биржи труда, организация дополнительных рабочих мест для молодых специалистов);

- поддержка молодой семьи (льготное ипотечное кредитование, снижение налогового бремени, выплата компенсаций и пособий при рождении ребенка и на период декретного отпуска);
- социально-психологическая поддержка в период адаптации к новому месту жительства (работа психологических служб в учебных заведениях и на некоторых предприятиях, молодежные телефоны доверия);
- профилактика асоциальных явлений (наркомании, алкоголизма, проституции, преступных действий) в среде молодых мигрантов;
- контроль нелегальной миграции (организация регулярных рейдов службами правопорядка, проверка паспортного режима, выдворение нелегальных мигрантов из страны) [3, с. 93-94].

Реализацию вышеперечисленных задач можно проследить в условиях г. Челябинска. Например, молодые мигранты, приехавшие для обучения, получают различную помощь в учебных заведениях. В Южно-Уральском государственном университете обучается 2000 иностранцев из СНГ, Ирака, Йемена, Монголии и Китая, что составляет 10% от общего числа студентов. Для поступления выделено около 50 бюджетных мест, в следующем учебном году планируется распределить 20-25 грантов для талантливых молодых людей. Иностранцам предоставляются места в общежитии, медицинское обслуживание, курсы русского языка. Открыто подготовительное отделение по 4 профилям: инженерно-техническому, гуманитарному, экономическому и научному. Вопросы административного характера находятся в ведении Управления международного сотрудничества. Для иностранных студентов созданы комфортные условия получения образования и адаптации в новой социокультурной среде [6]. Стоит отметить, что такая положительная тенденция наблюдается во всех крупных учебных заведениях города.

Менее благополучная ситуация складывается в решении вопросов трудовой миграции, по показателям которой Челябинская область является одним из лидирующих регионов. Согласно отчету Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области, за 2016 год было оформлено свыше 10 000 тысяч трудовых договоров о принятии на работу иностранных граждан [1]. Миграционные процессы в наш регион объясняются следующими причинами: 1) пограничный характер и расположение его на одном из основных логистических путей из Средней Азии в российскую метрополию; 2) высокий для постсоветского пространства уровень социально-экономического развития, превращение Челябинска в современный мегаполис; 3) наличие структурных трудовых вакансий в сфере производства и сервиса. Наиболее значимым остается именно географический фактор – основная часть мигрантов в Челябинской области являются транзитными, то есть они въезжают, но не остаются в регионе [4].

Миграционные процессы играют значимую роль в социально-экономическом и демографическом развитии Российской Федерации. За последние два десятилетия миграционный прирост в значительной степени компенсировал более половины естественной убыли населения.

Переселение мигрантов на постоянное место жительства в Российскую Федерацию становится одним из источников увеличения численности населения страны в целом и ее регионов, а привлечение иностранных работников по приоритетным профессионально-квалификационным группам в соответствии с потребностями российской экономики является необходимостью для ее дальнейшего поступательного развития [2].

В описанных условиях важным направлением социальной работы становится поддержка молодых мигрантов на рынке труда. Однако направлена она, в первую очередь, на оказание помощи легальным молодым мигрантам, трудоустраивающимся либо на государственные предприятия, либо в те отрасли экономики, которые малопривлекательны для коренного населения. В отношении нелегальных мигрантов государственная миграционная политика направлена на выявление, контроль и выдворение их из страны. За прошедший год в Челябинской области почти 1000 мигрантов подлежала депортации [1].

Учитывая сложность получения официального разрешения, а тем более, гражданства РФ, легально может трудоустроиться лишь незначительная часть трудовых молодых мигрантов, государственные меры социальной поддержки данной категории не могут быть названы достаточными.

Прямым результатом отсутствия государственных программ адаптации и интеграции является изоляция мигрантов от принимающего социума и нарастание негативного отношения к мигрантам. К организации программ интеграции и адаптации необходимо привлечь все заинтересованные стороны (правительства стран происхождения мигрантов, самих мигрантов, бизнес-структуры, неправительственные организации), в полной мере задействовать потенциал средств массовой информации [2].

Функции социальной защиты и помощи молодым трудовым мигрантам в сложившейся ситуации часто берут на себя общественные организации и фонды. В регионах создаются специальные центры адаптации, оказывающие конкретную помощь, согласно технологии социальной работы с мигрантами. В Челябинской области такие услуги оказывает «Центр народного единства», предоставляющий различные виды помощи, в том числе, бесплатные юридические консультации, подготовку иностранных граждан к сдаче комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ, проведение пробного тестирования и консультирование по общим вопросам сдачи экзамена.

К сожалению, сами мигранты обращаются за помощью лишь в критических случаях, стараясь справиться с возникающими проблемами самостоятельно. На сегодняшний день в России сложились целые секторы экономики, ориентированные на использование рабочей силы молодых трудовых мигрантов, но они слабо контролируются государством, поэтому молодые люди, занятые в них, сознательно обрекают себя на маргинализацию.

Список использованных источников:

1. Итоги работы Управления по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области за 12 месяцев 2016 г. – URL: <https://74.мвд.рф>.
2. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года // СПП КонсультантПлюс.
3. Социальная работа с молодежью : учебное пособие / под ред. д.п.н., проф. Н. Ф. Басова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 328 с.
4. Трудовые мигранты не оказывают существенного влияния на ситуацию в Челябинской области. – URL: <http://uralpress.ru/print/reviews/trudovye-migranty-ne-okazyvayut-sushchestvennogo-vliyaniya-na-situaciyu-v-chelyabinskoj> (дата обращения: 20.02.2017).
5. Фирсов, М. В. Теория социальной работы: учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М. : Академический Проект, 2007. – 512 с.
6. ЮУрГУ: у нас есть все необходимое для студентов-иностранцев. – URL: <http://studyinrussia.ru/actual/articles/yuurgu-u-nas-est-vse-neobkhodimoe-dlya-studentov-inostrantsev/> (дата обращения: 20.02.2017).

УДК 379.81:364:376
ББК Ч746+С991.3+С993
Гернега Ксения Сергеевна,

преподаватель
Южно-Уральский государственный университет
кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»
454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87
gernega@yandex.ru

Дубовская Дарья Андреевна,
студент

Южно-Уральский государственный университет
кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»
454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87
dasha_dubovskaya@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья раскрывает процесс социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Комплексный характер адаптации, предполагающий положительные изменения образа жизни ребенка, его социализацию, активное самопроявление среди взрослых и сверстников, формирование ценностей личности, требует особых условий. Исследование направлено на изучение возможностей среды социализации как процесса и результата социального формирования личности.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, социокультурная деятельность, социальная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, социализация детей, социальная адаптация.

Gernega Kseniya S.,
teacher

South Ural State University
Department «Economy and management at service industries, recreation and tourism»
454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87
gernega@yandex.ru

Dubovskaya Darya A.,
student

South Ural State University
454080 Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87
dasha_dubovskaya@mail.ru

SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. Disabled children sociocultural adaptation is considered in the article. The complex nature of adaptation assuming positive changes in the way of life of a child, his socialization, active self-manifestation among adults and contemporaries, formation of values of a personality demands special conditions. Research is directed on studying of possibilities of the environment of socialization as a process and the result of social formation of a personality.

Keywords: sociocultural adaptation, social and cultural activities, social work, children with disabilities, limited health opportunities, socialization of children, social adaptation.

Сегодня для России характерным является развитие процессов гуманизации социальных отношений, переход к принципу социальной толерантности, признание и уважение прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений.

Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, и гуманизация общественной жизни, широкое распространение представлений о ценности подрастающей личности, необходимости защищать ее права, с другой стороны, усиливают значимость социально-реабилитационной и социокультурной деятельности, целью которой является социально-образовательная подготовка и максимально достижимая адаптация к жизни, предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья шанса сформировать навыки социальной ориентации, этики и культурного социального поведения. Между тем, в современной педагогической теории и практике налицо противоречие между:

- необходимостью полноценного становления детей с ограниченными возможностями здоровья и неспособностью образовательных учреждений к решению данной проблемы;
- потребностью педагогической практики в эффективной реализации механизмов социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной их изученностью в педагогической науке.

Одним из действенных механизмов социализации, который позволяет проходить ей в режиме самоорганизации, является среда. Известно, что среда – это некое поле социальных отношений, где личность участвует в жизнедеятельности общества, выступая ее субъектом; здесь происходит ее самоопределение, самоутверждение и самоактуализация. Среда общения в школе повышает интегративную роль социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Усилия специалистов разного профиля направлены на достижение основной цели – включение ребенка в социальную среду и приобщение его к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей.

Социокультурная адаптация как технология сосредотачивается на личности человека и делает возможным достижение положительных изменений его образа жизни, в частности, предполагает выход ребенка на такой уровень компенсации, при котором возможны любые формы взаимодействия сверстников друг с другом и с окружающей средой [3]. При этом внимание педагога направлено на организацию такого влияния социальной среды на личность ребенка, которое не нарушало бы наиболее ценный процесс – самовоспитание [2].

Различают активистское приспособление, если среда изменяется под воздействием субъекта в целях его приспособления. Способность живых существ приспособляться к условиям изменяющейся среды очень различна и может совсем отсутствовать. Превосходство человека над другими живыми существами и состоит как раз в том, что он обладает наибольшей способностью к адаптации. Социальная адаптация – это постоянно возобновляемый процесс, включающий в себя сопоставление личностью своей жизненной ситуации с усвоенным социальным опытом окружающих и последующим воспроизводством адекватной модели поведения в социальной среде [5]. Социокультурную адаптированность детей с ограниченными возможностями можно представить как соотношение оценки самого себя и притязаний индивидуума с его возможностями и реалиями общества. Пребывание ребенка в среде сверстников – во многом самоорганизуемой динамичной системе, требующей постоянного самопроявления, имеет значительный аксиологический потенциал, способствует присвоению жизненных общественно-значимых норм и ценностей, формированию морального склада личности. Очень важным, на наш взгляд, является помощь в воспитании чувства собственного достоинства детей с ограниченными возможностями здоровья. Чувство собственного достоинства считается моральной добродетелью, суть которой состоит в том, чтобы личное достоинство ребенка доросло в нем до самосознания, а значит и осознания им права

его отстаивать. Когда он чувствует, что нормы жизни в сообществе согласуются с правилами его совместной жизни с другими, то здесь он чувствует собственное личное достоинство.

Таким образом, полинаправленность среды, обеспечивающей и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, и, одновременно, активизацию процессов самовоспитания и обеспечение условий для формирования морального склада личности позволяет рассматривать ее в качестве модели социокультурной поддержки. Для реализации педагогического потенциала среды в социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья была разработана соответствующая технология, включающая целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и результативный блоки. Целевой компонент предполагает решение следующих задач: пробуждение социальной активности, деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который традиционно воспринимался обществом как больной, нуждающийся в милосердном отношении людей; воспитание чувства собственного достоинства, стремление к самоопределению, формирование способности к выбору жизненной позиции; формирование стремления к активному участию в преобразованиях, направленных на улучшение жизни общества; создание среды общения, социализации и профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья; организация условий для проявления творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья; развитие творческих возможностей средствами современных информационных технологий в изобразительном искусстве; обогащение знаний и представлений ребенка с ограниченными возможностями здоровья об искусстве, возможностях интернет. Анализ понятий «адаптация», «социальная адаптация», «социокультурная адаптация», существующих в современных исследованиях, дал возможность автору диссертации сформулировать следующее определение социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, под которым мы понимаем процесс установления оптимальных взаимоотношений между личностью ребенка с ограниченными возможностями здоровья и социокультурной средой, требующего в силу специфики таких детей специального педагогического сопровождения и содействующего осуществлению адекватной современной культуре жизнедеятельности ребенка в социуме, реализации его целей, формированию чувства собственного достоинства и ощущения своей востребованности. В ходе изучения перспектив социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья было выявлено, что для успешной интеграции детей-инвалидов в общество сверстников необходимы определенные условия, в частности: готовность любого сообщества, равно как и отдельных людей к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности; ненасильственный характер протекания социокультурной адаптации, возможность при этом выбора и перечня образовательных и реабилитационных услуг; создание адекватного содержания специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей-инвалидов в структуре массовой общеобразовательной школы. Ведущими принципами социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями являются: принцип реабилитации (ориентация на наиболее полное развитие потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, учет типологических и индивидуально-личностных особенностей их развития); принцип интеграции (включение детей с ограниченными возможностями здоровья в игровую и познавательную деятельность здоровых сверстников, в образовательную и социокультурную жизнь); принцип фасилитации (педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в становлении их субъектности, социализации, жизненном самоопределении); принцип саморазвития (предоставление возможности детям с ограниченными возможностями здоровья собственного продвижения в своем развитии, связанного с освоением социального опыта, включением в жизнь общества и т.д.); принцип гармоничного сочетания традиционных и инновационных педагогических методов и средств работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников:

1. Ветрова, И. Ю. Проблемы социальной адаптации инвалидов. – М. : Дело, 2014. – 256 с.

2. Незамаева, М. А. Потенциал региональных культурно-досуговых учреждений в адаптации детей-инвалидов // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 5. – С. 15-23.
3. Тугаров, А. Б. Особенности художественно-эстетического восприятия как проявление социокультурной детерминации процесса адаптации детей в трудной жизненной ситуации // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 64-76.
4. Усова, Л. В. Социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 3. – С. 276-282.
5. Усова, Л. В. Социокультурные технологии адаптации детей-инвалидов // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 3. – С. 84.

УДК 37.018.1:376

ББК Ч490.264

Гернега Ксения Сергеевна,

преподаватель

Южно-Уральский государственный университет

*кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»*

454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87

gernega@yandex.ru

Мамыкина Александра Павловна,

студент

Южно-Уральский государственный университет

*кафедра «Экономика и управление на предприятиях сферы услуг,
рекреации и туризма»*

454080 Россия, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина д.87

aleksandra.mamukina@mail.ru

ДЕТИ-ИНВАЛИДЫ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье дается оценка проблем семьи с ребенком-инвалидом. Представлены формы взаимоотношений родителей и ребенка. Рассматриваются факторы, обеспечивающие социальную адаптацию детей инвалидов и их родителей.

Ключевые слова: дети-инвалиды, социально-педагогическая поддержка, дети с ограниченными возможностями здоровья, семейное воспитание, детско-родительские отношения.

Gernega Kseniya S.,

teacher

South Ural State University

Department «Economy and management at service industries, recreation and tourism»

454080, Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87

gernega@yandex.ru

Mamykina Aleksandra P.,

student

South Ural State University

454080, Russia, Chelyabinskaya area, Chelyabinsk, Lenin prt.87

aleksandra.mamukina@mail.ru

FAMILY RELATING TO THE CHILD-DISABLED CHILD

Abstract. The article gives an assessment of the problems of the family with a disabled child. Forms of relationships between parents and the child are presented. Factors ensuring social adaptation of disabled children and their parents are considered.

Key words: children with disabilities, social and pedagogical support, children with disabilities, family education, child-parent relations.

Проблема интеграции в социум, повышения качества жизни детей-инвалидов и их семей всегда была и остается актуальной. В стране с каждым годом увеличивается число детей с тяжелыми врожденными и приобретенными заболеваниями, приводящими к полной инва-

лидности [2]. Это связано не только с негативными моментами – ухудшением состояния окружающей среды, снижением уровня жизни, алкоголизацией населения, но и с таким положительным явлением, как повышение качества медицинского обслуживания населения. Улучшение медицинской помощи матери и ребенку в связи с развитием медицинской науки и техники значительно снизило детскую смертность, что привело к увеличению выживаемости, и актуальной стала новая проблема – обеспечение достойного качества жизни выживших детей и их семей [1].

В России инвалиды являются одной из самых незащищенных групп населения [3]. Под инвалидностью обычно понимается «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты». Ограничение жизнедеятельности определяется как «полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью».

Роль адекватного восприятия родителями болезни ребенка-инвалида и отношения к ней в создании благоприятных условий для его жизнедеятельности трудно переоценить.

Рождение «необычного» ребенка – это большой стресс и потрясение для всех членов семьи. Родители малыша испытывают горечь, вину, растерянность, чувствуют себя подавленными, выбитыми из обычной жизненной колеи. Все это плохо сказывается на состоянии семьи в целом, и на ребенке в частности.

Семья является первым социальным окружением ребенка. От того, какие представления об окружающем мире сформирует семья у ребенка, зависит его дальнейшая жизнь. К сожалению, многие родители не учитывают данный факт, интересы и чувства ребенка отодвигают на второй план. Материально-бытовые, финансовые, жилищные проблемы с появлением ребенка-инвалида увеличиваются. Жилье обычно не приспособлено для ребенка-инвалида, каждая 3-я семья имеет около 6 м² полезной площади на одного члена семьи, редко – отдельная комната или специальные приспособления для ребенка.

В таких семьях возникают проблемы, связанные с приобретением продуктов питания, одежды и обуви, самой простой мебели, предметов бытовой техники: холодильника, телевизора. Семьи не имеют крайне необходимого для ухода за ребенком: транспорта, дач, садовых участков, телефона.

Услуги для ребенка-инвалида в таких семьях преимущественно платные (лечение, дорогостоящие лекарства, медицинские процедуры, массаж, путевки санаторного типа, необходимые приспособления и аппараты, обучение, оперативные вмешательства, ортопедическая обувь, очки, слуховые аппараты, инвалидные кресла, кровати и т.д.). Все это требует больших денежных средств, а доход в этих семьях складывается из заработка отца и пособия на ребенка по инвалидности.

Сведения показывают, что среди семей с детьми-инвалидами самый большой процент составляют неполные материнские семьи. Многие семьи не выдерживают испытаний, связанных с рождением проблемного ребенка, и распадаются. У 15% родителей произошел развод по причине рождения ребенка-инвалида, мать не имеет перспективы вторичного замужества. Поэтому к проблемам семьи ребенка с ограниченными возможностями прибавляются проблемы неполной семьи.

Даже если семья не распадается, возникают конфликты по поводу воспитания ребенка, разделения обязанностей по уходу за ним. Неблагоприятный психологический климат в семье приводит к неправильному воспитанию, разрушает психику ребенка.

Выделяют 3 типа семей по реакции родителей на появление ребенка-инвалида:

- с пассивной реакцией, связанной с недопониманием существующей проблемы;
- с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, находят «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники и т.д.;

- со средней рациональной позицией: последовательное выполнение всех инструкций, советов врачей, психологов.

В своей работе социальный – педагог должен опираться на позиции 3-го типа семьи.

Психологическая напряженность в таких семьях поддерживается психологическим угнетением детей из-за негативного отношения окружающих к их семье; они редко общаются с детьми из других семей. Не все дети в состоянии правильно оценить и понять внимание родителей к больному ребенку, их постоянную усталость в обстановке угнетенного, постоянно тревожного семейного климата.

Нередко такая семья испытывает отрицательное отношение со стороны окружающих, особенно соседей, которых раздражают некомфортные условия существования рядом (нарушение спокойствия, тишины, особенно если ребенок-инвалид с задержкой умственного развития или его поведение негативно влияет на здоровье детского окружения). Окружающие часто уклоняются от общения и дети-инвалиды практически не имеют возможности полноценных социальных контактов, достаточного круга общения, особенно со здоровыми сверстниками. Имеющаяся социальная деривация может привести к личностным расстройствам (например, эмоционально-волевой сферы и т.д.), к задержке интеллекта, особенно если ребенок слабо адаптирован к жизненным трудностям, социальной дезадаптации, еще большей изоляции, недостаткам развития, в том числе нарушениям коммуникационных возможностей, что формирует неадекватное представление об окружающем мире.

Многие родители стесняются своих детей, стараются не выводить их в общественные места, ограничивая в социальных контактах себя и ребенка. И тем самым препятствуют его социальной адаптации.

Встречаются и родители, не желающие прилагать усилия к развитию, воспитанию своих детей, считая, что только государство обязано помогать им в этом. В таких семьях матери проявляют выраженные иждивенческие тенденции, не готовы к активной деятельности, полагаются больше на внешние обстоятельства, чем на собственные усилия.

Лишь немногие семьи, имеющие детей инвалидов, ведут активный образ жизни. Они заинтересованы в будущем своего ребенка, воспитывают и развивают в нем его сильные стороны. Занимаются своевременным лечением, реабилитацией, обучением.

Многолетний опыт оказания консультативной помощи специалистами ПМПК показал, что ранняя и своевременная коррекционная помощь приводит к тому, что многие детки, имеющие проблемы в развитии, обучаются в обычной школе, поступают в профессиональные учебные заведения и становятся полноценными членами общества.

Родители - основные люди, которые могут и должны помочь своим детям!

Главное в ситуации с ребенком с ограниченными возможностями – не опускать руки, подключать внутренние резервы организма и помогать маленькому человечку расти и развиваться, активно включаясь в окружающую жизнь.

Проводимые в России государственные меры демографической политики, помощи семьям с детьми, в том числе с детьми-инвалидами носят разрозненный, малоэффективный характер и не учитывают семей в комплексе.

Одним из ведущих факторов, обеспечивающих социальную адаптацию детей-инвалидов и родителей, воспитывающих детей-инвалидов, является их социально-педагогическая поддержка. Она акцентирует основное внимание и усилия на выработку у ребенка и родителей новой системы целей и ценностей, способствует их свободной самоактуализации и самореализации. При условии развития и обогащения личности за счет возрастания самостоятельности и ответственности в межличностных отношениях, умения оптимально соотносить собственные интересы с интересами группы, инвалид сможет сам приносить пользу своим близким и обществу в целом, что будет способствовать его личностной и социальной адаптации. Таким образом, при определенных подходах к реализации социально-педагогической поддержки дети-инвалиды могут стать социально-активной группой населения.

Социально-педагогическая поддержка детей-инвалидов и родителей, воспитывающих их, сегодня официально признается одним из важнейших компонентов социальной деятельности

общества. Она заключается в определении педагогического прогноза при разработке тех или иных законопроектов, программ, мероприятий, направленных на обеспечение и реализацию прав детей-инвалидов. Данная поддержка осуществляет всю социальную работу с ними и с их семьями на основе принципов проектирования педагогически целесообразных отношений в социуме, использования в практике форм и технологий, основанных на фундаментальных, педагогических закономерностях и способствующих личностному развитию, самовоспитанию, самореализации, созданию комфортной среды обитания в социуме; предполагает целесообразную систему общественной помощи подрастающему поколению в его социальной жизни.

Часто мы теряемся, пугаемся, когда видим детей-инвалидов в сопровождении родителей, и нередко думаем, насколько несчастны эти семьи. Мы можем обидеть их неосторожным высказыванием, взглядом. Зачастую запрещаем своему ребенку общаться с такими детьми.

К сожалению, мы не видим детей, которые так нуждаются в нас. Эти дети, такие же полноправные члены нашего общества! Они любят по-своему и хотят быть любимыми. Они хотят, чтобы их понимали и принимали такими, какие они есть.

Список использованных источников:

1. Зарецкая, Н. Ю. Ребенок с особыми потребностями в семье: системный семейный подход // Психологические проблемы современной российской семьи : тез. Второй Всерос. науч. конф. (25–27 октября 2005 г.) : в 3 ч. / под общ. ред. В. К. Шабельникова и А. Г. Лидерса. – М., 2005. – Ч. 2.
2. Карабанова, О. А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков // Психологические проблемы современной российской семьи : тез. Второй Всерос. науч. конф. (25–27 октября 2005 г.) : в 3 ч. / под общ. ред. В. К. Шабельникова и А. Г. Лидерса. – М., 2005. – Ч. 2.
3. Крупенникова, И. В. Возможности обеспечения средствами образования социальной адаптации детей с нарушениями в развитии : матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти профессора Р. Б. Гительмахера, Иваново, 14 ноября 2003 г. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2003. – С. 108-114.
4. Мещерякова, Э.И., Иванова, В.С. Учет отношения родителей к заболеванию ребенка ДЦП в психологическом сопровождении семьи. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – 164 с.
5. Ярская-Смирнова, Е.Р. Подготовка детей-инвалидов к семейной и взрослой жизни. Пособие для родителей и специалистов. – Изд. 2-е, дополненное. – Саратов : ООО Издательство «Научная книга», 2007. – 188 с.

УДК 376.352:616.8-085.851

ББК Ю994+Ю962.19

Глазунова Ирина Дмитриевна,

психолог высшей категории,

Почетный работник образования РФ,

Сертифицированный арт-терапевт,

ГКОУ СО, «Екатеринбургская школа-интернат №10»,

педагог-психолог,

620017 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург,

ул. Краснофлотцев, 8а

Glazunova.s2016@yandex.ru

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения арт-терапевтических технологий в образовании, в частности в психологическом сопровождении учащихся с ОВЗ. Автор раскрывает эффективные формы и методы арт-терапевтической работы с использованием элементов песочной терапии, драма-терапии, в процессе которой формируются навыки психической саморегуляции у слабовидящих детей, приобретение собственного опыта в системе отношений в социуме.

Ключевые слова: арт-терапия, психологическое сопровождение, коррекционно-развивающая работа, психотерапия, методы психотерапии, тифлопедагогика, дети с нарушениями зрения, нарушения зрения, слабовидящие дети.

Glazunova Irina D.,

Psychologist of the highest category,

Honorary Education Worker of the Russian Federation,

A certified art therapist,

GKOU SO, Yekaterinburg boarding school №10,

The teacher-psychologist,

620017 Russia, Sverdlovsk Region, Ekaterinburg,

Krasnoflotsev str., 8a

Glazunova.s2016@yandex.ru

THERAPEUTIC TECHNOLOGIES IN PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article considers the possibility of using art-therapeutic technologies in education, in particular, in the psychological accompaniment of students with HIA. The author reveals the effective forms and methods of art-therapeutic work using the elements of sand therapy, drama therapy, in the course of which psychic self-regulation skills are developed for visually impaired children, the acquisition of their own experience in the system of relations in society.

Keywords: art therapy, psychological support, corrective-developing work, psychotherapy, methods of psychotherapy, typhlopedagogics, children with visual impairments, visual impairments, visually impaired children.

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества Российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрыва-

ющимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».

Соответственно, сфера ответственности системы психологического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении.

Психологическое сопровождение слабовидящих и слепых детей (далее по тексту дети с ОВЗ), является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, но выступает, как особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации, адаптации, интеграции в общество.

Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ строится на следующих принципах:

1. Рекомендательный характер оказания помощи: согласование различных видов помощи с родителями.
2. Мультидисциплинарность сопровождения предполагает единство декларированных установок и коллегиальность работы специалистов.
3. Соблюдение интересов ребенка.
4. Системность: единство диагностики, коррекции и развития, технологический подход с ориентацией на особенности познавательной деятельности обучающихся с ОВЗ.
5. Дифференцированный подход: наличие вариативных условий психолого-педагогического сопровождения.
6. Принцип актуализации внутренних ресурсов учащихся с ОВЗ, их родителей (развитие опыта самопомощи, самостоятельности, ответственности за обстоятельства собственной жизни).
7. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с учащимися с ОВЗ. Объектом сопровождения является целостная система социальных отношений, первичной в этой системе, безусловно, семья.

Психологическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде, активизации зон актуального и ближайшего развития.

Целью психологического сопровождения учащихся с ОВЗ в образовательном процессе является обеспечение нормативного развития школьников.

Признавая ведущую роль обучения в психическом развитии детей с ОВЗ, мы не можем полагаться целиком на него, необходимо проводить специально организованную работу, имеющую развивающий характер.

Результатом эффективного психологического сопровождения, будет усвоение учащимися определенного объема знаний и формирование некоторого набора навыков и умений:

- Уметь самостоятельно определять свои эмоции, которые ребенок демонстрирует в разных учебных и коммуникативных ситуациях;
- Приобрести навыки психической саморегуляции и пользоваться ими для построения успешных социальных контактов;
- Помощь в становлении самосознания и саморазвития детей, т.е. приобретение навыков бесконфликтного общения;
- Формирование в среде родителей – класса «сознательного родительства».

Для реализации данного направления в психологическом сопровождении, проводились диагностические мероприятия с использованием избранного психологического инструментария «Иматон» и методами арт-терапевтической направленности.

Дополнительно использовались стандартные формы диагностики: метод наблюдения; беседа; анализ творческой продукции учеников; интервью.

Полученные данные выявили наличие сочетанных дефектов у большинства обучающихся:

- низкий уровень социально-психологической зрелости;
- недоразвитие пространственного и слухового гнозиса;
- фонетическое недоразвитие речи;
- снижение критичности деятельности;

- внимание неустойчивое, переключаемость и распределение затруднены, снижен объем произвольного внимания;
- фонологические дефекты речи, речь маловыразительная;
- недоразвитие зрительного и пространственного восприятия;
- парциальное недоразвитие ВПФ;
- несформированность коммуникативных навыков;
- нарушения в личностной сфере;
- низкая саморегуляция;
- потребность в постоянной помощи на разных этапах деятельности;

Коррекционно-развивающие занятия были направлены на развитие коммуникативной культуры учащихся с ОВЗ и развитие социального интеллекта, развитие ВПФ.

Представления об особенностях социального становления ребенка с ОВЗ часто связывают только с его учебной деятельностью. Понятие «социальная ситуация развития» раскрывает сложнейший механизм не только психического, но, прежде всего, личностного развития ребенка, предполагая активный характер его взаимодействия с окружающей средой, в результате которого и возникают качественно новые психологические образования личности.

Учитывая выше перечисленные сопутствующие проблемы в развитии слабовидящих и слепых учащихся, возникла необходимость проведения занятий с элементами игротерапии, драма-терапии, песочной терапии.

Программа занятий «Песочные сюжеты» оказалась очень востребованной в детском сообществе.

Ожидаемые результаты:

- снятие напряжения при работе с песком;
- расширение кругозора и формирование познавательного интереса при ознакомлении с предметной средой;
- формирование пространственной ориентации (в маленькой песочнице вмещается весь Мир);
- регулирование эмоционального состояния (агрессия трансформируется в созидательную коммуникацию);
- формируется осознанность «себя» и окружения в социуме;
- развивается креативное мышление;
- формируется критическое отношение к своему «песочному сценарию»;

В то же время, данное направление оказалось затратным по временным позициям, для психолога. Индивидуальные занятия в технике песочной терапии имеют регламент, согласно этапам выполнения заданий:

1. Знакомство с предметной средой – 10 минут;
2. Построение «песочного» сюжета – 25 минут;
3. Обсуждение сюжета, идентификация героев с собой – 10 минут;
4. Зарисовка песочной картины в матрицу – 25 минут;
5. Разбор «песочной картины» и анализ творческого задания – 30 минут.

В качестве общей тенденции для учащихся с ОВЗ, была организована работа «Тематических групп».

Направление в работе групповой арт-терапии имеет множество форм:

- изобразительная деятельность в условиях группы;
- элементы сказкотерапии;
- творческая работа в группах по 4 ученика - создание на одной территории «Карты внутреннего мира»;

Ведение «Тематических групп» ориентировано на:

- развитие сенсомоторных навыков;
- невербального мышления;
- памяти, внимания;

- приобретение опыта системы отношений в социуме;
- сплочение коллектива;
- активизация взаимодействия между членами группы.

Позиция психолога при использовании «тематического подхода» отличается тем, что он выступает в качестве безусловного лидера, организуя деятельность участников группы, выступает инициатором в выдвижении тех или иных тем и развертывании дискуссий, предоставляет прямую эмоциональную поддержку.

Ожидаемые результаты:

- формирование осознанной потребности в других;
- способность к саморефлексии;
- приобретение «ролевой гибкости»;
- обучение способам давать и получать обратную связь;
- формирование толерантности;
- приобретение навыка анализа прежних отношений в социальных контактах.

Данное направление в работе психолога представляют интерес и в плане приобретения учащимися ценностных ориентаций.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- 1) предупреждение возникновения проблем развития учащегося;
- 2) содействие ребенку в успешной социализации;
- 3) психологическое сопровождение образовательного и профессионального маршрута;
- 4) повышение психологической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

На каждой ступени образования задачи психологического сопровождения имеют свою специфику:

- начальная школа – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к образовательной среде, развитие самостоятельности и способности к самоорганизации, поддержка в формировании «умения учиться»;
- основная школа – сопровождение перехода в основную школу, помощь в преодолении психофизических изменений; содействие в построении конструктивных отношений в системе координат «слабовидящий – нормативный», «слепой – зрячий», «слепой – слепой»;
- старшая школа – помощь в профессиональном самоопределении, развитие способности к целеполаганию, осознание личностных особенностей, нейтрализация негативного мировосприятия, формирование активной жизненной позиции.

В нашем образовательном учреждении создан специальный образовательный стандарт, обеспечивающий доступность образовательной среды.

Педагог-психолог активный соучастник организации педагогической деятельности учителя в тесном сотрудничестве с администрацией школы.

Следует отметить, что эффективность всей деятельности психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития учащихся в процессе образования будет зависеть от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами школы.

Представленные приоритетные направления работы, в условиях введения ФГОС второго поколения, позволят повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Составление индивидуального маршрута развития ребенка – это комплексная работа специалистов школы и родителей по составлению прогноза развития ребенка с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, а также организация условий для его реализации.

В тоже время, приоритетные направления деятельности психолога подчинены единой задаче психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка и являются комплексной технологией решения задач обучения, воспитания и социализации обучающихся.

Список использованных источников:

1. Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие – 2009» : сборник материалов. – Сочи, 2009.
2. Дефектология. Словарь-справочник / авт.-сост. С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 208 с.
3. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. – М. : «АРКТИ», 2004. – 224 с.
4. Копытин, А. И. Системная арт-терапия. – СПб. : Питер, 2001. – 224с. : ил. – (Серия «Практикум по психотерапии»).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.
6. Цукерман, Г. А., Поливанова, Н. К. Введение в школьную жизнь. – Томск : «ПЕЛЕНГ», 1996. – 160 с.
7. Шмидт, В. В., Шмидт, В. Р. Диагностико-коррекционная работа с младшими школьниками. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.

УДК 376.4
ББК Ю962.19

Горбунова Наталья Евгеньевна,
*педагог-психолог,
ГБОУ «Речевой центр»,
620102, Россия, г. Екатеринбург, ул. П. Тольятти, 26 а
NatalyGorbunova@mail.ru*

Чучалина Юлия Валентиновна,
*педагог-психолог,
ГБОУ «Речевой центр»,
620102, Россия, г. Екатеринбург, ул. П. Тольятти, 26 а
trebeka@yandex.ru*

ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ГБОУ «РЕЧЕВОЙ ЦЕНТР»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Авторами представлен опыт работы педагогов-психологов ГБОУ СО, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» (г. Екатеринбург, Россия) по основным направлениям деятельности по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, расстройства аутистического спектра, детский аутизм, аутичные дети.

Gorbunova Nataliya E.,
*pedagogue-psychologist,
«Center psycho-social health support the «Speech center»,
620102, Russia, Sverdlovskaya area, Yekaterinburg, P. Tolyatti str., 26a
NatalyGorbunova@mail.ru*

Chuchalina Juliya V.,
*pedagogue-psychologist,
«Center psycho-social health support the «Speech center»,
620102, Russia, Sverdlovskaya area, Yekaterinburg, P. Tolyatti str., 26a
trebeka@yandex.ru*

THE EXPERIENCE OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN CONDITIONS OF THE «SPEECH CENTER»

Abstract. The article is devoted to the topical problem psycho-pedagogical support of students with autism spectrum disorders. The authors present the experience of teachers of psychology in the «Speech center» (Yekaterinburg, Russia). The authors described the main areas of work of activity on psycho-pedagogical support of students with autism spectrum disorders.

Key words: psychological-pedagogical support, autism spectrum disorders, children's autism, autistic children.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [2], образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. В качестве субъектов образования выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Обучающиеся с РАС – дети с нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. Общими для этой группы детей являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. Эти особенности, безусловно, влияют на адаптацию ребенка с РАС к условиям школьного обучения, а также на эффективность усвоения ими образовательной программы.

К особенностям учебной деятельности с РАС можно отнести:

- нарушение произвольности, регуляции учебной деятельности,
- трудности сосредоточения внимания на учебных предметах и действиях,
- наличие аутистических установок и страхов (в том числе школьных),
- пассивность и невнимательность на уроках,
- выполнение заданий только под контролем педагогов (тьюторов, ассистентов, родителей),
- быстрое наступление пресыщения, утрата интереса к предмету,
- усиление стремления к «творчеству»,
- избирательная привязанность к отдельным взрослым,
- изолированность от коллектива,
- колебания настроения,
- отсутствие потребности в активной совместной жизни со взрослыми, в продуктивном общении с ними.

Таким образом, учеба в школе у детей с РАС не складывается в ведущую учебную деятельность, в связи с этим им требуется специальная коррекционная работа по формированию учебного поведения ребенка с РАС, комплексное психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах школьного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС осуществляется в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр» (Центр) (г. Екатеринбург). За несколько лет накоплен опыт включения детей с РАС в образовательный процесс совместно с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи. Ниже представлены основные направления деятельности психологической службы Центра по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с РАС.

1. Программно-методическое

Педагоги-психологи Центра принимают активное участие в разработке Адаптированной общеобразовательной программы (АОП) для обучающихся с РАС, в частности, в следующих разделах:

- обследование,
- определение специальных условий психолого-педагогического сопровождения,
- направления и содержание деятельности психолого-педагогического сопровождения (коррекционно-развивающая область),
- работа с родителями (законными представителями) обучающихся.

Кроме этого педагогами-психологами разрабатываются рабочие программы коррекционно-развивающей области внеурочной деятельности учебного плана с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

2. Диагностическое

- Входная диагностика обучающегося с РАС (цель: уточнение особых образовательных потребностей, проектирование содержания направлений психолого-педагогического сопровождения);
- Индивидуальная диагностика ребенка с РАС (углубленное изучение личности обучающегося) (по запросу педагога / родителей);
- Наблюдение, опрос педагогов, родителей по особенностям поведения ребенка с РАС, школьной адаптации, усвоения АООП;
- Диагностика семьи (изучение психологического климата семьи, детско-родительских отношений) (по запросу родителей).

3. Коррекционно-развивающее

Педагоги-психологи проводят подгрупповые и индивидуальные занятия с обучающимися с РАС в соответствии с направлениями и содержанием деятельности, определенными в АООП. Коррекционно-развивающая работа с обучающимися в основном проводится с использованием возможностей сенсорных комнат. В Центре оборудованы «тёмная» и «мягкая» сенсорные комнаты. На занятиях используются: приемы сенсорной интеграции, сенсорные игры, арт-терапевтические упражнения, релаксации, светотерапия, цветотерапия.

Реализация программ в сенсорных комнатах способствует:

- переживанию приятных эмоций, что положительно сказывается на настроении и поведении ребенка;
- возникновению эмоционального контакта со взрослым, появлению в жизни ребенка человека, который понимает его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;
- получению ребенком новой сенсорной информации, что важно для расширения его представлений об окружающем мире;
- внесению в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов, что в целом приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях.

Также педагоги-психологи успешно проводят занятия по типу «круг». Занятие «круг» – это ритмически организованное, не длительное по времени занятие, эмоционально и сенсорно наполненное играми, направленное на стимуляцию активного участия ребенка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей, эмоциональной сферы и возможностей саморегуляции. На таком занятии ребенок с РАС сидит напротив других детей, это помогает ему сосредоточиться на лицах участников, на игровых и подражательных действиях. В ограниченном пространстве круга легче удержаться, а короткие задания позволяют легче регулировать время участия ребенка в занятии [1].

4. Междисциплинарное взаимодействие специалистов

Одним из важнейших и наиболее эффективных средств взаимодействия всех субъектов образования является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). В работе ПМПк принимают участие медицинские работники Центра, представители администрации, классный руководитель, педагоги, специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог). Родители (законные представители) обучающегося также являются обязательными участниками ПМПк. В деятельности специалистов ПМПк выделяются следующие направления работы: диагностическое, коррекционное, просветительское, профилактическое, консультативное, организационное.

Целью ПМПк является обеспечение психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с РАС исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся.

Задачами ПМПк являются:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в Центре) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;

- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в Центре возможностей;
- совместная разработка направлений и содержания коррекционно-развивающей работы АОП;
- оценка результативности проводимых коррекционно-развивающих мероприятий;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень усвоения АОП.

Таким образом, основная задача ПМПк заключается в выработке коллективного решения членов ПМПк и родителей об условиях и содержании реализации АОП, о мерах психолого-педагогического воздействия на обучающегося с РАС. Кроме того, в рамках ПМПк медицинские работники, педагоги, специалисты консультируют родителей образовательного учреждения по вопросам актуального развития обучающегося, профилактики, лечения, а также организации помощи и психолого-педагогической поддержки семьи.

ПМПк проводится 2 раза в год для обучающихся 1 класса, 1 раз в год – для обучающихся 2-9 классов. При возникновении необходимости организация ПМПк может быть произведена по индивидуальному графику.

5. Консультационное

- Консультирование родителей по вопросам обучения, воспитания ребенка с РАС (в соответствии с графиком консультаций);
- Консультирование педагогов по вопросам психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС (в течение учебного дня);
- Консультирование родителей, специалистов, педагогов в рамках работы ПМПк.

6. Просветительское

- Выступление педагогов-психологов на родительских собраниях;
- Выступление педагогов-психологов на педагогических советах, методических объединениях;
- Разработка буклетов, методических пособий на актуальные темы;
- Написание научных статей по различной тематике;
- Распространение информации на информационных стендах, на сайте школы.

Таким образом, представленный опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС приводит к удовлетворению их особых образовательных потребностей, благоприятному протеканию процесса социализации и школьной адаптации, реализации родителями роли субъектов образовательного процесса, эффективному включению детей в образовательное пространство школы.

Список использованных источников:

1. Зарубина, Ю. Г., Константинова, И. С., Бондарь, Т. А., Попова, М. Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. – Теревинф, 2009. – 56 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 04.03.2017).

УДК 796:159.923

ББК Ю984

Григорян Елена Николаевна,

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный

педагогический университет»,

БМА ДОУ «Детский сад №12 «Радуга»,

623702 Россия, Свердловская область, г. Березовский, ул. Шиловская, 4

Elena_n_r@mail.ru

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ СПОРТИВНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассматривается проблема типологических особенностей внутриличностных детерминант спортивных достижений учащихся детско-юношеских спортивных школ. Автор характеризует типы спортсменов, выделенные на основе комбинаций элементов содержательной наполненности личностных детерминант спортивных достижений.

Ключевые слова: юные спортсмены, личностные детерминанты, спортивные достижения, юношеский спорт, спортивные школы, мотивационная сфера, эмоциональные состояния, стрессоустойчивость.

Grigoryan Elena N.,

candidate of psychological Sciences, associate Professor

of the Department of psychology of education,

FGBOU VO "Ural state

pedagogical University",

BMA DOU "Detskiy sad №12 "Rainbow",

623702, Russia, Sverdlovsk region, Berezovsky, St. Shilov, 4

Elena_n_r@mail.ru

TYPOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL DETERMINANTS OF SPORTING ACHIEVEMENTS OF PUPILS OF YOUTH SPORTS SCHOOLS

Abstract. The article discusses the problem of typological characteristics of the intrapersonal determinants of sporting achievements of pupils of youth sports schools. The author characterizes the types of athletes, selected on the basis of combinations of the content elements of personality determinants of achievements in sport.

Key words: young athletes, personal determinants, sports achievements, youth sports, sports schools, motivational sphere, emotional states, stress resistance.

В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса со стороны государства и общества к физической культуре и спорту, что связано, с одной стороны, с достижениями российских спортсменов в некоторых видах спорта и как следствие желанием удерживать лидирующие позиции, с другой стороны с проведением крупных спортивных мероприятий в России.

Спорт высших достижений является элитой и гордостью страны, а его ресурс – детский и юношеский спорт. В современном спорте, выигрывает тот, кто лучше умеет настраиваться, более рационально распоряжается не только своими физическими ресурсами, но и способен сохранить на необходимом уровне нервно - психическую активность. Изучение особенностей личности спортсмена на сегодняшний день является одним из актуальных во-

просов спортивной психологии (Родионова А.В.) [5]. Анализ исследований показал что, особенности личности спортсмена влияют на процесс и результаты спортивной деятельности и являются основным условием для достижения максимально возможного результата (Ильин Е.П., Пуни А.Ц., Стамбулова Н.Б. и др.) [3;4;6].

В условиях, когда физическая, техническая и тактическая подготовленность спортсменов достигла примерно одинакового уровня, результат спортивного поединка определяется психологическими факторами. Психические резервы спортсмена существенно определяют надежность его действий, поведения в сложных условиях соревновательной борьбы и, прежде всего, в спорте высших достижений. В спорте выделяют три деятельностные задачи: обучение, воспитание и достижение определенного результата деятельности – победы в соревновании, то есть достижение успеха, которое возможно лишь при правильном учете индивидуальных особенностей личности спортсмена и при формировании на этой основе специфического технико-тактического стиля его деятельности [1, 2].

Таким образом, значимым представляется поиск личностных детерминант спортсмена, которые обуславливают высокие спортивные результаты.

В проведенном нами исследовании приняли участие подростки, учащиеся детско-юношеских спортивных школ, в возрасте 14-15 лет из них 60 % мальчиков, 40% девочек, 25 % имеют 1 разряд, 75 % имеют 2 разряд.

Анализ литературы позволил нам определить личностные детерминанты спортивных достижений: эмоционально–волевая сфера, включающая самооценку, стрессоустойчивость эмоциональные и волевые компоненты личности и мотивационная сфера личности, включающая различные мотивы.

На основе теоретических представлений о личностных детерминантах спортивных достижений нами был подобран следующий диагностический комплекс. Для диагностики *мотивационной структуры личности* были использованы следующие методики:

➤ Для изучения мотивационной структуры личности нами была использована методика В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности.

➤ Для определения выраженности мотивации достижения мы использовали методику А. Мехрабиан «Диагностика мотивации достижения».

Для изучения *эмоционально–волевой сферы личности* использовались следующие методики:

➤ Для определения волевых свойств личности использовалась методика М.В. Чумакова «Диагностика волевых особенностей личности».

➤ Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда в модификации А. Леоновой, позволяющая определить выраженность базовых эмоций.

➤ Методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла.

➤ Для диагностики степени сопротивляемости стрессу мы использовали методику определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса – Раге (адаптированный вариант для детей и подростков).

➤ Методика «Соревновательные стресс – ситуации» Р. Фрестера, позволяет нам определить стрессогенные соревновательные ситуации.

➤ Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация Прихожан).

Для *диагностики личностных особенностей* нами использовался шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С).

Для выделения типологических особенностей личностных детерминант спортивных достижений статистическая обработка полученных результатов осуществлялась на основе кластерного и факторного анализа.

На первом этапе ко всему массиву исходных данных применялся кластерный анализ (метод Уорда), позволяющий разделить выборку на качественно однородные группы. В результате было выявлено три группы испытуемых, в каждую из которых вошло от 17 до 26 объектов. Расстояние между объектами от 7 до 150. На втором этапе исходные данные испытуемых каждой группы подверглись факторному анализу варимакс-методом с

применением преобразования Кайзера и метода Р. Кеттелла («каменистая осыпь»), что позволило выделить факторную структуру личностных детерминант спортивных достижений для каждой группы.

Каждый из выделенных нами типов спортсменов имеет разную количественную представленность в выборке и описывает различные варианты комбинаций элементов содержательной наполненности личностных детерминант спортивных достижений.

Факторная структура личностных детерминант спортивных достижений учащихся ДЮСШ, вошедших в группу *«инициативный тип»* (25% от всей выборки), представлена пятнадцатью факторами, описываемыми 98,44% от всех дисперсий.

Проведенный анализ факторов позволяет выделить следующие существенные особенности спортсменов инициативного типа.

Спортсмены, вошедшие в данную группу, высоко оценивают свои способности, отличаются высоким уровнем притязания, эгоцентричны, имеют авторитет у сверстников. Таких спортсменов отличает уверенность в себе и своих силах, самостоятельность и независимость в принятии решений. Они собраны, способны к самостоятельной постановке целей и организации действий, направленных на достижение этих целей. Спортсменам свойственно проявление беспечности, самонадеянности, жизнерадостности.

В соревновательной борьбе такие спортсмены ведут себя уверенно, им несвойственно проявление сопереживания, как к себе, так и к сопернику. Испытуемые проявляют предприимчивость, решительность, долго могут выполнять монотонную деятельность. Ради достижения максимального результата, готовы пойти на риск. Такие спортсмены стремятся к самовыражению и к самоутверждению. Они легко вступают в борьбу с сильным соперником. Испытывая чувство неудовлетворенности от исхода соревнования, такие спортсмены будут снова выбирать сильного соперника, для достижения нужного для них результата.

Так, ставя перед собой цели, достижение которых требует больших усилий, они, как следствие, долго переживают итог самого соревнования, не зависимо от того был ли успех или неудача. Исход любого соревнования имеет большое значение, поэтому они сильно переживают всю спортивную борьбу с ее удачами и неудачами. В таких случаях глубокие моральные чувства ответственности и долга помогают спортсмену мобилизовать свои силы.

Спортсмены, вошедшие в данную группу, активны, проницательны, умеют контролировать свои эмоции и поведение, их отличает целенаправленность и сильная воля. В спортивной борьбе безмятежность, хладнокровие, спокойствие в сочетании с уверенностью в себе, дают спортсмену наибольшую возможность в достижении результата.

Факторная структура личностных детерминант спортивных достижений учащихся ДЮСШ, вошедших в группу *«самореализующийся тип спортсменов»* (39% от всей выборки), представлена семнадцатью факторами, описываемыми 90,49% от всех дисперсий.

Спортсмены, вошедшие в данную группу, так же, как и представители инициативного типа, достигают наибольшего авторитета у сверстников, отличаются активностью, собранностью, энергичностью. Они самоуверенны, могут проявлять жесткость и черствость по отношению к окружающим.

Спортсмены характеризуются адаптивным уровнем тревожности, их отличает позитивное отношение к актуальной ситуации, они довольны своей результативностью, настойчивы и упорны в достижении поставленной цели. Они собраны, энергичны, уверены в себе и своих силах. Беспокойство перед соревнованием помогает мобилизовать все силы для достижения желаемого результата.

Спортсмены, вошедшие в данную группу, мотивированны на достижение результата, обладают высокой самооценкой. Умение контролировать свои эмоции и поведение, помогает долго выполнять сложную и монотонную работу.

Не зависящие от мнения группы, или значимого лица спортсмены самостоятельны, не стремятся получить социальное одобрение. Тренировочную деятельность могут осуществлять самостоятельно, без контроля тренера. В соревновательной деятельности самостоятельны, ответственность несут как за принятие решения, так и за его результат.

Спортсмены данной группы получают большое удовлетворение от занятий спортом, победы над соперником и при преодолении препятствий, возникающих на их пути. Для таких спортсменов свойственна мотивация достижения. Потерпев неудачу на соревновании, такие спортсмены чаще всего устраивают матчи «реванши». Они пытаются изменить обстоятельства и добиваться при этом успеха.

Для достижения нужного результата такие спортсмены постепенно идут от одной цели к другой, выполняя последовательно задачи, отвечающие их возможностям. Для таких спортсменов достижения – это способ самовыражения, способ совершенствовать себя и свои результаты.

Самореализующийся тип спортсменов характеризуется ведущей мотивацией к самосовершенствованию. Они обладают высоким уровнем притязаний, ориентированы на социальные установки соревнований (установки престижа, материальных благ). Значимым является собственный престиж, престиж команды, страны. В ситуации соревнования такие спортсмены постоянно беспокоятся за техническое выполнение элементов, испытывая при этом неприятные переживания, страх поражения. Спортсмены, стремящиеся к высокому социальному статусу, отличаются самоуверенностью, жесткостью, рациональностью. В соревновательной ситуации такие спортсмены испытывают сильные переживания, связанные со страхом поражения, с ситуацией неудачи.

Факторная структура личностных детерминант спортивных достижений учащихся ДЮСШ, вошедших в группу «эмоционально-неустойчивый тип (36% от всей выборки)», представлена шестнадцатью факторами, описываемыми 90,49% от всех дисперсий.

В соревновательной борьбе они стремятся добиться победы любой ценой. Достижению высоких спортивных результатов зачастую мешает излишняя эмоциональность. В ситуации непредсказуемости соревновательной борьбы такие спортсмены могут испытывать злость, гнев, что качественно влияет на ее ход.

Спортсмены данной группы эмоционально неустойчивы, импульсивны. Ведущей мотивационной тенденцией, является тенденция к самовыражению и самоутверждению. Такие спортсмены имеют высокий уровень притязаний. В соревновательной борьбе остро реагируют на ситуацию неудачи, или неожиданную для них ситуацию. Они бурно реагируют на ситуации неуспеха, долго находятся под влиянием чувств, вследствие чего, повышается раздражительность и утомляемость.

Такие спортсмены не признают авторитет других людей, а зачастую сами становятся авторитетом для других. Их отличает свободомыслие, энергичность, независимость в принятии решений. Склонны к доминированию в группе, их спортивные результаты всегда должны быть выше результатов остальных.

Спортсмены чувствительны к ситуациям неуспеха. Мотив самоутверждения характеризуется чрезмерной ориентацией спортсменов на оценку своих спортивных результатов. Они не способны различать и правильно интерпретировать собственные эмоции и их влияние на других людей.

Таким образом, на основе факторного и кластерного анализа нами были выявлены и описаны типологические особенности личностных детерминант спортивных достижений.

Список использованных источников:

1. Акимова, Л. Н. Психология спорта : курс лекций / Л.Н. Акимова. – Одесса : Студия «Негоциант», 2008. – 127 с.
2. Баранова, В. Б. Личность спортсмена в социокультурной среде // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 5 – С. 11-14.
3. Ильин, Е. П. Психология воли : Мастера психологии 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 368 с.
4. Ильин, Е. П. Психология спорта : Мастера психологии. – СПб. : Питер, 2008.– 352 с.
5. Родионов, А. В. Психология физической культуры и спорта. – М. : Академия, 2010. – 368 с.
6. Стамбулова, Н. Б. Психологическая структура спортивной деятельности // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / сост. Н.Б. Стамбулов. – СПб. : Питер, 2008. – 390 с.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-72

Гриник Анна Андреевна

магистрант,

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
620017, Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
anna.grinik.94@mail.ru*

Устинова Наталья Александровна,

к.п.н., доцент кафедры психологии образования,

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
620017 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
ustinova-natulya@inbox.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В данной работе обосновывается актуальность изучения затрагиваемой темы, описываются условия развития лидерских качеств у старшеклассников. Показана эффективность программы развития лидерских качеств для старшеклассников.

Ключевые слова: лидерские качества, лидерство, психология лидерства, старшеклассники.

Grinich Anna A.,

Undergraduate,

*FGBO VPO "Ural state pedagogical University"
620017, Russia, Sverdlovsk region, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26
anna.grinik.94@mail.ru*

Ustinova Natalia A.,

*Ph. D., associate Professor in the Department of psychology of education,
FGBO VPO "Ural state pedagogical University"*

*620017, Russia, Sverdlovsk region, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26
ustinova-natulya@inbox.ru*

THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN SENIOR PUPILS

Abstract. In this paper substantiates the urgency of studying of the affected topic, describes how to develop leadership qualities among high school students. The efficiency of the program of development of leadership skills for high school students.

Keywords: leadership qualities, leadership, leadership psychology, high school students.

Проблема развития лидерских качеств у молодежи весьма актуальна в наши дни, что проявляется в заинтересованности общества и правительства. Это подтверждается в документе «Основы государственной молодежной политики РФ до 2025 года», где указываются ожидания общества от молодых людей [3]. А также В.В. Путин на Заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования от 23 декабря 2015 года высказал мнение по поводу того, к чему стоит готовить детей, а именно «к динамичной, быстроменяющейся жизни, учить их овладевать новыми знаниями и умениями, свободно, творчески мыслить» [2]. Что является частью основных качеств лидера.

К развитию таких молодых людей стремится российское образование. Так в Федеральном государственном основном стандарте основного общего образования сказано, что реализация данного документа ориентирована на становление таких личностных характеристик подрастающего поколения, как креативность мышления, готовность к сотрудничеству, социальная активность, ответственность, уважение мнений других людей и успешное взаимодействие с ними, мотивация на образование в течение всей своей жизни [4].

Помимо этого, лидерские качества являются значимым компонентом личности, с помощью которых современные молодые люди могут предпринимать действия по осуществлению своих жизненных целей, в том числе и общественных, социально-значимых целей.

В настоящее время большой интерес представляет вопрос эффективности педагогического сопровождения и поддержки детского лидерства, разрабатываются специальные педагогические технологии формирования личности лидера. Многие учёные работали над созданием методик и программ по формированию и развитию детского лидерства (Т.Е. Вежевич, А.Г. Залевская, О.Н. Капиренкова, А.Л. Уманский и др.). Вместе с тем, степень разработанности данной проблемы остаётся недостаточной, проявляется необходимость в новых психолого-педагогических подходах к процессам формирования и развития лидерских качеств старшеклассников.

В своем исследовании в след за Л.И. Уманским под лидерством мы будем понимать «явление, сущность которого сводится к осуществлению ведущего влияния одних членов группы на других в создании оптимального решения групповой задачи» [1].

Феномен лидерства нами изучался у учеников старшей школы. В процессе анализа литературы мы выяснили, что в группе старшеклассников выбор лидера обусловлен эмоциональной основой. Сам же лидер часто обладает развитыми коммуникативными, волевыми, организаторскими качествами, а также социальной ответственностью. Что в совокупности проявляется в активном проявлении своей позиции, быстрой переключаемости с одного вида деятельности на другой, энергичности, способности адекватно реагировать на вызовы времени, умении сплачивать и направлять группу для достижения общей цели. Одним же из направлений является мотивационно-ценностная включенность группы в социальную среду. В целом, перечисленные выше качества лидера обуславливают его высокую успеваемость.

Психолого-педагогическими условиями развития лидерских качеств у старшеклассников являются:

- индивидуализация процесса, т.е. учет особенностей учащегося, его интересов, проблем и ценностей;
- компетентностный подход учебно-воспитательного процесса;
- поэтапное развитие лидерских качеств;
- взаимосвязь компонентов модели формирования лидерских качеств;
- включение учащихся в реальные ситуации развития лидерства;
- постепенное усложнение вида деятельности;
- вариативность направлений и форм реализации условий;
- направленность на личностный рост и самоактуализацию старшеклассников.

Для создания данных условий была подобрана программа занятий по работе со старшеклассниками, направленная на развитие лидерских качеств, и основанная на работе с личностными качествами учащихся: степень групповой зависимости, степень самоконтроля, степень принятия моральных норм и фактор шизотимии-аффектотимии.

Занятия рассчитаны на 16 академических часов, всего восемь занятий по два академических часа, которые проводились один раз в неделю.

Основными методами по реализации психолого-педагогических условий являлись методы активного социально-психологического обучения: дискуссионные методы (дискуссия, круглый стол, дебаты), игровые методы (ролевая игра) и тренинг. Также была использована такая форма работы, как беседа. Для работы со старшеклассниками применялась индивидуальная, парная и групповая формы работы. Каждое из занятий программы состояло из приветствия, основного содержания занятия, подведения итогов и рефлексии.

Исследование по выявлению уровня развития лидерских качеств у старшеклассников и его развития проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 21 г. Екатеринбурга. В контрольную и экспериментальную группу вошли старшеклассники 15-18 лет, по 14 человек в каждой группе.

По результатам математической обработки данных по выявлению изменения в уровне сформированности лидерских качеств у старшеклассников выяснилось, что подобранная программа является эффективной. Т.к. было проведено сравнение двух зависимых выборок как в контрольной, так и в экспериментальной группе, для этого использовался непараметрический критерий Т-Вилкоксона для двух зависимых выборок.

В экспериментальной группе математическая обработка данных показала, что по показателям (уровень сформированности лидерских качеств, шизотимия – аффектотимия, флегматичность – возбудимость, подчиненность – доминирование, осторожность – легкомыслие, степень принятия моральных норм, застенчивость – авантюризм, самоуверенность – склонность к чувству вины, степень групповой зависимости, степень самоконтроля, степень внутреннего напряжения) есть статистически достоверные различия. В то же время значимых сдвигов по критериям «степень эмоциональной устойчивости», «реализм – сензитивность», «неврастения, фактор Гамлета» и «самоуверенность – склонность к чувству вины» в экспериментальной группе не выявлено. В то время как в контрольной группе значимых сдвигов не выявлено ни по одному из заявленных критериев. Что подтверждает заявленную гипотезу исследования о том, что представленная программа способствует развитию лидерских качеств старшеклассников.

Список использованных источников:

1. Жунусова, Г. М. Сущность понятия "лидерские качества" личности младшего школьника [Электронный ресурс] : материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1187/11329>.
2. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001>.
3. Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/osnovy-gosudarstvennoj-molodezhnoj-politiki-rf-do-2025-goda.html>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф>.

УДК 371.125.8

ББК Ч420.41

Дрозденко Елена Викторовна,

педагог-психолог высшей квалификационной категории

МАОУ лицей №135,

620010, Россия, Свердловская область,

г. Екатеринбург, ул. Альпинистов, 27

elena.shi.87@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА НА ЭТАПЕ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. В статье коротко представлены основные требования образовательных стандартов к участникам образовательного процесса. Представлена актуальность проблемы определения профессиональной позиции школьного педагога-психолога.

Ключевые слова: педагоги-психологи, школьная психологическая служба, профессиональная позиция, профессиональная компетентность, федеральные государственные образовательные стандарты.

Drozdenko Elena V.,

Pedagogue-psychologist of the highest qualification category

IAOU lyceum no. 135,

620010, Russia, the Sverdlovsk region,

Ekaterinburg, Climbers, 27

Elena.shi.87@mail.ru

PROFESSIONAL POSITION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST AT THE STAGE OF INTRODUCTION OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. The article briefly presents the main requirements of educational standards to participants in the educational process. Presents the problem of determining the professional position of school psychologist.

Key words: educational psychologists, school psychological service, professional position, professional competence, federal state educational standards.

В настоящее время ситуация развития образования складывается таким образом, что разрабатываются и внедряются новые образовательные стандарты, предъявляющие высокие требования не только к результатам освоения учащимися новых образовательных программ, развитию универсальных учебных действий и умению применить их при построении дальнейшей образовательной траектории, но и, безусловно, к уровню профессиональной компетентности участников образовательной среды, в том числе и педагогов-психологов, его результатам профессиональной деятельности [4; 5; 6].

Именно на современном этапе развития образования происходит столкновение, переплетение науки и практики психолого-педагогических технологий и исследований, что ведет к взаимной обусловленности психологических явлений и педагогических условий, в свою очередь порождающих сложность и многозначность самого явления практической деятельности педагога-психолога в образовательном процессе, а, следовательно, и самого ее исполнителя – школьного педагога-психолога. И именно от того, какую профессиональную позицию в существующих образовательных условиях займет педагог-психолог, будет зависеть успешность его профессиональной деятельности.

Профессиональная позиция педагога-психолога является одним из ключевых факторов профессиональной компетенции и представляет собой целостное психическое образование, отражающее устойчивую систему отношений, включающее в себя конкретные установки и ориентации, систему личных предпочтений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, отражающиеся в профессиональной деятельности [7, с. 253]. Она же выражает способ профессионального саморазвития и становления.

Мы разделяем мнение И.В. Дубровиной о том, что профессиональная позиция школьного педагога-психолога складывается с системы отношений «педагог-психолог – школьная администрация». По мнению автора, эффективность и функциональность этих взаимоотношений зависит от многих вопросов, которые определяют функциональные обязанности школьного педагога-психолога в конкретном ОУ, таких как [1, с. 270]:

- определены ли границы полномочий психолога при принятии тех или иных решений (что он может делать, не оповещая администрацию);
- определены ли ситуации, в случае возникновения которых психолог может обращаться за помощью и консультацией к директору и другим представителям школьной администрации;
- оговорены ли формы контроля за деятельность психолога, сроки текущей отчетности;
- найдены ли формы участия администрации в текущей сопровождающей работе.

Также формирование позиции педагога-психолога в школе зависит от взаимоотношений с педагогическим коллективом, школьниками и родителями. Наиболее полный анализ позиций взаимодействия представлен в работах М.Р. Битяновой с точки зрения их влияния на статус психолога в школе [1, с. 268-287]:

Хочется отметить, что профессиональная деятельность педагога-психолога достаточно специфична, так как сочетает в себе правовые, социальные, психологические, педагогические, этические аспекты, связанные с необходимостью самостоятельного и обоснованного выбора, подбора и оценки применения диагностических, коррекционно-развивающих методов работы, оказывающих влияние на гармонизацию и сохранение психологического здоровья окружающих людей. Исходя из этого, одной из важнейших задач является формирование у педагогов-психологов образования соответствующей внутренней позиции, через призму перспективного построения работы и саморазвития, способствующей объективному пониманию собственной профессиональной позиции школьного педагога-психолога на этапе внедрения новых образовательных стандартов.

Впервые, понятие внутренней позиции было введено Л.И. Божович и применено к учащимся младшего школьного возраста. Под внутренней позицией она понимает «выступающие в единстве систему реально действующих мотивов по отношению к окружению или какой-либо его сфере, осознание себя, а также отношение к себе в контексте окружающей действительности. Понятие подразумевает единство мотивационного, аффективного и когнитивного компонента. Также ряд авторов (Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Зимняя, В.С. Мухина и др.) считают, что позиция характеризует личность через доминирующие отношения с окружающей действительностью.

Мы уже затрагивали вопрос о том, что введение новых образовательных стандартов существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает *обязательной, конкретной и измеримой деятельность школьного психолога* как полноценного участника образовательного процесса.

На сегодняшний день спектр профессиональных обязанностей психолога в школе значительно расширился и то, какие обязанности поставлены перед психологом системе образования, какие именно будут обозначены в качестве приоритетных самим психологом, будет определять его профессиональную позицию.

Исходя и приведенных теоретических положений, под профессиональной позицией педагога-психолога мы понимаем интегральное свойство личности, проявляющееся посредством построения реализации практического, методического и проектировочного уровней взаимодействия с окружающей средой.

Такое понимание профессиональной позиции школьного психолога является, на наш взгляд, эвристичным, позволяющим решить ряд как методологических, так и более конкретных практических проблем, возникающих в деятельности педагога-психолога в школе.

Список использованных источников:

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Изд-во «Совершенство», 1997. – 298 с.
2. Мухина, В. С. Личность: мифы и реальность. – Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.
3. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРО, 2000. – 776 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922>.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922>.
7. Фещенко, Е. М. Профессиональная компетентность педагога-психолога в новых образовательных условиях [Электронный ресурс] // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-pedagoga-psihologa-v-novyh-obrazovatelnyh-usloviyah>.

УДК 37.013.42:376

ББК Ч466.46

*Егизарян Галина Николаевна,
старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии
Института психологии и педагогики СахГУ
930080 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296
kafedra_opip@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И МЕХАНИЗМ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ

Аннотация. Изучение особенностей представлений детей-инвалидов о системе ценностей, ранжирование ценностей; изучение особенностей семей в которых проживают дети-инвалиды.

Ключевые слова: ценностные ориентации, социально-реабилитационная помощь, школьники, дети-инвалиды, социальная адаптация, социализация детей.

*Egizaryan Galina N.,
Senior lecturer of General pedagogics and psychology
Institute of pedagogy and psychology of Sakhalin state University
930080 Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Lenina str., 296
kafedra_opip@mail.ru*

THE STUDY OF VALUE-THE REQUIREMENT OF THE SPHERE OF DISABLED CHILDREN OF SCHOOL AGE AND MECHANISM OF ASSIST IN THE PROCESS OF ADAPTATION IN SOCIETY

Abstract. Study of the views of disabled children about the system of values, ranking values; a study of the characteristics of families in which the children live with disabilities

Key words: value orientations, social and rehabilitation assistance, schoolchildren, disabled children, social adaptation, socialization of children.

По мере того, как российское общество обретает черты новой реальности, в роли завершающего условия процесса становления такого общества «начинает выступать «человеческий» капитал – образованные и высококвалифицированные люди». Эти обстоятельства обостряют интерес к «феномену человека», его самооценности, независимо от его физических и психических возможностей.

Основой социальной политики по отношению к детям-инвалидам является реабилитационное направление как главное в формировании психофизического, профессионального и социального потенциала личности инвалида для последующей его реализации в различных сферах деятельности.

Образование – одно из ключевых условий профессиональной и социальной реабилитации детей-инвалидов. Отношение к образованию детей-инвалидов – это определённый индикатор: от того, как государство относится к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья, можно судить и о государственной стратегии по обеспечению равных возможностей для инвалидов.

© Егизарян Г. Н., 2017

Опыт показывает, что помощь ребенку с ограниченными возможностями эффективна в том случае, если она адресована именно к нему, а не к абстрактной единице, если в основе помощи положены личные, человеческие отношения.

Взаимоотношения инвалидов и здоровых – мощнейший фактор адаптационного процесса. Как показывает опыт, инвалиды нередко даже имея все потенциальные возможности не могут активно участвовать в жизни общества и реализовать их, потому что остальные граждане не хотят общаться с ними, предприниматели опасаются принимать на работу инвалида зачастую просто в силу устоявшихся негативных стереотипов.

В данном случае, необходимым условием и первым шагом в определении мероприятий психологического аспекта является оценка реабилитационной программы инвалида. Для этого оценивается личность, состояние психических процессов, «внутренняя модель болезни» инвалида. Целью психологической поддержки инвалидов является формирование адекватной самооценки и уровня притязаний в процессе психокоррекционной работы. Своевременное изучение показателей нуждаемости детей-инвалидов в различных видах психолого-педагогической помощи позволило оптимально и качественно подбирать необходимое сочетание методов и способов психолого-педагогической реабилитации с учетом состояния психического и физического здоровья и их индивидуальных предпочтений.

Важно знать не только перечень потребностей, но их особенности, своеобразие у детей-инвалидов с детства, поэтому мы решили провести исследование по изучению детей-инвалидов начиная с младшего школьного возраста.

Для этого был подобран набор тестов наиболее оптимальный для данной категории детей. Применение тестов (адаптированных для детей-инвалидов) осуществлялось через беседу, т.к. именно посредством беседы мы устанавливали доверительные отношения, что позволяло нам в дальнейшем работать – проводить исследование по изучению ценностно-потребностной сферы. Был подобран комплекс диагностик:

«Методика изучения познавательных интересов» (учебных и внеучебных) Т.С. Михальчик, Е.Я. Гурьянова; методика «Закончи предложение» (отношение к нравственным нормам, определяющим некоторые нравственные качества) Фридман, Пушкина, Каплунович; «Методика измерения ценностей личности» (Методы социально-психологических исследований / под ред. М.А. Меньшиковой. – М., 1978); тест «Ценностные ориентации» (диагностика и коррекционная работа школьного психолога / под ред. И.Р. Дубровиной. – М., 1987).

Исследование проводилось на базе областного государственного учреждения - это Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Преодоление».

Среди причин, способствующих возникновению инвалидности у детей, основными являются: ухудшение экологической обстановки, рост детского травматизма, патология течения беременности и родов, отсутствие нормальных условий для здорового образа жизни и бытовой культуры, высокий уровень заболеваемости родителей, особенно матерей, неблагоприятные условия труда женщин, и др.

В течение года нами велась работа по выявлению детей и подростков, имеющих отклонения в умственном или физическом развитии, сбор информации об анамнезе, основном диагнозе, исходном состоянии ребенка или подростка, его реабилитационном потенциале, а также сведениях о его семье. В течение года нами проведено 1249 посещений семей.

Приведем некоторые данные результатов исследования (не все дети приняли участие в исследовании).

Для того чтобы отследить динамику потребностей ребенка, была использована методика «Если бы ты был волшебником».

Для детей младшего возраста было характерно предпочтение в запросах на материальные потребности. В первую очередь это продукты питания (57% – картошка, макароны, яблоки, конфеты и т.д.), предметы (32% – одежда, игрушки, санки, диски и т.д.), наличие благ (9% – машину, катер, компьютер и т.д.).

У детей старшей группы результаты несколько отличаются. На первом месте оказываются предметы (45%), на второе место перемещаются продукты питания (32%), на третьем

месте наличие благ (13%), четвертое место – забота о близких (10%). Определенная динамика присутствует, но одним из сдерживающих факторов, обеспечивающих более интенсивное развитие данной сферы, является дефицит общения детей со сверстниками и другими детьми, а также часто депрессивное состояние близких.

Использовали еще одну диагностику для исследования ценностных ориентаций (1 – альтруистические, 2 – общественно-политические, 3 – нравственные, 4 – признание со стороны окружающих, 5 – саморазвитие, 6 – материальные, 7 – досуг, 8 – учеба, 9 – профессиональная и учебно-профессиональная деятельность, 10 – статус, 11 – семейно-бытовые, 12 – интимное общение, 13 – отношения со старшими, 14 – внешняя привлекательность, 15 – самостоятельность, 16 – творчество, 17 – наличие цели и смысл жизни) результаты которой показывают, что у детей данной категории низкий уровень осмысленности жизни, отсутствие четко выраженных целей в будущем. Дети живут сегодняшним днем. Сам процесс жизни не воспринимается как интересный, наполненный смыслом.

На основании полученных данных были разработаны и реализованы реабилитационные программы: «Своими руками» (вышивка, шитье и вязание мягкой игрушки); «Игротерапия»; «Мир в котором я живу»; театральная студия «Надежда»; «Компьютер и дети с аномалиями двигательного развития»; «Вместе мы сильнее» в сфере отдыха, оздоровления и занятости детей с ограниченными возможностями здоровья. Совместно с управлением социальной защиты и управлением по физической культуре и спорту администрации г. Южно-Сахалинска регулярно проводится городская спартакиада среди детей с ограниченными возможностями здоровья.

Целями и задачами спартакиады являются:

- адаптация детей-инвалидов в обществе средствами физической культуры и спорта;
- ознакомление общественности с возможностями и способностями детей-инвалидов;
- широкое привлечение к регулярным занятиям физической культурой и спортом детей-инвалидов;
- повышение уровня спортивно-технической подготовленности и выявление сильнейших детей-инвалидов.

Всем участникам соревнований вручаются памятные призы.

Дети принимают активное участие в различных культурно-развлекательных мероприятиях, посвященных праздничным дням, театрализация сказок, дни рождения, экологические сказки, КВН, викторины.

В настоящее время идет подготовка материальной базы и методического обеспечения для разработки программы в работе с детьми, имеющими отклонения в психоэмоциональном развитии по зоотерапии (совместно с зоопарком).

Разработана программа социального развития по методике Монтессори-педагогике. Одним из направлений работы является мониторинг семей, имеющих детей-инвалидов, разъяснительная работа, межведомственный информационный обмен и анализ полученных данных, организация семинаров, «круглых столов» по наиболее актуальным вопросам: о реализации нормативно-правовых актов в сфере социальной защиты семей, имеющих детей-инвалидов.

В рамках изучения особенностей семей, в которых проживают дети-инвалиды разработаны тренинги тематика которых, например:

1. Мир выравнивания возможностей. Цель: Построение субъективной модели прошлого, настоящего и будущего для проведения диагностики, определение перспективных целей движения по развитию ребенка и поиску его ориентированного практического применения.

2. Зарубежный опыт – рубеж преодоления. Цель: Знакомство с зарубежным опытом и технологией. Освоение методик игротехник для детей с проблемами в эмоциональной сфере. Учет личностных особенностей определяющих мотивацию ребенка.

3. Занятие-тренинг «Клуб надежных лоцманов». Цель: Разработка программ определяющих приоритетное направление деятельности работы клуба с учетом потребностей родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для семей, имеющих детей-инвалидов, постоянно ведется работа по оказанию консультаций в сфере действующего законодательства, предоставлению педагогической и психологической помощи детям-инвалидам и их родителям, проводится обучение родителей по вопросам реабилитации детей.

Работа ведется по направлениям:

- беседы с родителями по повышению ответственности за воспитание и здоровье ребенка; содействие в организации санаторного лечения для ребенка-инвалида;
- контроль за своевременным прохождением медико-социального переосвидетельствования;
- курсы реабилитации на Дневном отделении Центра (медико-социальная помощь, психолого-педагогическая коррекция; в т.ч. в летний период в лагере дневного пребывания на базе Центра);
- индивидуальные консультации для родителей психологами Центра;
- подготовка сопроводительных документов специалистами Центра (логопед, психолог, педагог) и направление детей на ПМПК для определения уровня развития и программы обучения;
- консультации по социально-правовым вопросам (порядок оказания материальной помощи семье, оформления социальных выплат, льготы семьям, имеющим детей-инвалидов);
- оказание социально-правовой помощи (оформление паспорта, переоформление пенсии на ребенка-инвалида, помощь в сборе документов для получения материальной помощи, льгот). Взаимодействие с Паспортно-визовой службой, ОДН, Центром социальной помощи семье;
- помощь в обеспечении одеждой и обувью детей (сотрудничество с Центром срочной социальной помощи, с общественностью);
- содействие в организации своевременной психиатрической помощи (консультации психиатра, обследование и лечение в стационаре).
- социо-культурная реабилитация детей (приглашение к участию в праздничных мероприятиях, посещение театра, экскурсий, спортивные праздники). Все дети приглашены на новогодние развлекательные мероприятия.

Чувствуя внимание и всяческую поддержку, под постоянным контролем специалистов, некоторые родители начинают сотрудничать, постепенно выходят из кризисной ситуации. В тех случаях, когда родители не осознают всей меры ответственности за воспитание и нравственное и физическое развитие ребенка-инвалида, продолжают вести прежний образ жизни, приходится настаивать на изъятии детей из семьи и жизнеустройстве в социальные учреждения. Становление ценностно – потребностной сферы ребенка – инвалида находятся в определенной зависимости от родительского окружения.

Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми возможностями. Специалисты должны помочь родителям составить адекватное представление о потенциальных возможностях больного ребенка, раскрыть его перспективы, построить научно обоснованную систему занятий.

Вопрос по обеспечению защиты законных прав и интересов детей-инвалидов постоянно находится на контроле органов государственной власти и местного самоуправления Сахалинской области.

Постоянно проводится работа по укреплению материально-технической базы учреждений.

Все проводимые мероприятия реабилитационного характера позволяют добиваться хороших результатов в оздоровлении детей с ограниченными возможностями.

В то же время необходимо продолжить работу по развитию форм и методов оказания помощи семьям, имеющим таких детей (услуг специалистов по лечению детей-инвалидов, консультативной помощи и др.), по организации реабилитации репродуктивного здоровья женщин и мужчин. Следует улучшить качество и формы профессионального обучения детей-инвалидов, развивать систему домашнего труда.

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья поставлена главная цель - повышение статуса таких детей в обществе и сохранение приоритетов их интересов.

Список использованных источников:

1. Алмазов, Б. Н. К оценке психической средовой адаптации трудновоспитуемых учащихся. Часть 2. Отдельные варианты девиантного развития характера // Свердловск : Свердловское областное отделение педагогического общества РСФСР, 1989. – 37 с.
2. Беличева, С. А. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями: учебное пособие / ред. С. А. Беличева. – М. : Социальное здоровье России, 1997. – 212 с.
3. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учебное пособие. – 4-е издание. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
4. Киселева, М. Г. Если ребенок болеет. Психологическая помощь тяжелобольным детям и их семьям. – М. : ГЕНЕЗИС, 2016. – 176 с.

УДК 376
ББК Ч450

*Егизарян Галина Николаевна,
Старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии
Института психологии и педагогики СахГУ
930080 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296
kafedra_opip@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКУЮ ЖИЗНЬ

Аннотация. Развитие познавательной активности в процессе обучения призвано обеспечить детям с ограниченными возможностями здоровья доступ к знаниям, культурно-историческому наследию, накопленному человечеством, подготовить их к профессиональной деятельности, сделать взаимоотношения с окружающими людьми более доступными и цивилизованными.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, социальная адаптация, социализация детей, социальная компетентность, адаптивные возможности.

*Egizaryan Galina N.,
Senior lecturer of General pedagogics and psychology
Institute of pedagogy and psychology of Sakhalin state University
930080 Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Lenina str., 296
kafedra_opip@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES AS A MEANS OF INTEGRATION INTO THE SOCIO-ECONOMIC LIFE

Abstract. The development of cognitive activity in the learning process is designed to provide children with disabilities access to knowledge, cultural and historical heritage accumulated by humanity, to prepare them for professional activities, to make relationships with other people more accessible and civilized.

Key words: cognitive activity, cognitive activity, children with disabilities, limited health opportunities, social adaptation, socialization of children, social competence, adaptive opportunities.

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

Господствующее в обществе отношение к инвалидности влияет в свою очередь на отношение инвалидов к самим себе. Одновременно оно затрудняет взаимовлияние и совместную деятельность людей с физическими недостатками и без них. Парадная сторона общества опирается на ценности равноправия и солидарности. Но по отношению к инвалидности обнаруживается вторая действительность.

В нас глубоко укоренилось понятие о человеке, который превозносит силу, красоту, здоровье, уровень жизни и хорошее положение. Это относится к группам, которые помечены каким-то социальным клеймом. К людям с физическими недостатками, кроме всего прочего, относятся формально. Они представляются в первую очередь инвалидами, а только во вторую очередь – людьми. Отношения часто носят попечительский характер. Физически ущербная личность представляется объектом ухода обслуживания. За нее и помимо нее принимаются решения. При этом не возникает мысль, что у людей с ограниченными возможностями здоровья имеется такое же право и обязанность нести за себя ответственность, как и у прочих граждан. В обществе все еще нет ясного представления об этом. В свою очередь роль инвалида предписывает, что он должен уметь приспособливаться, быть терпеливым, благодарным и послушным. На основании их увечности людям приписывают одни особенности, и забывают о других. Физически ущербный человек остается без индивидуальности, без способностей, мыслей и чувств.

После получения увечья человек вынужден пересмотреть систему ценностей и свое мировоззрение, чтобы смочь воспринять себя инвалидом.

Вот почему обсуждение проблем инвалидности и инвалидов – это обсуждение общезначимой, общечеловеческой проблемы.

Взаимоотношения инвалидов и здоровых – мощнейший фактор адаптационного процесса. Как показывает опыт, инвалиды нередко даже имея все потенциальные возможности не могут активно участвовать в жизни общества и реализовать их, потому что остальные граждане не хотят общаться с ними, предприниматели опасаются принимать на работу инвалида зачастую просто в силу устоявшихся негативных стереотипов.

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

Опыт показывает, что помощь ребенку с ограниченными возможностями эффективна в том случае, если она адресована именно к нему, а не к абстрактной единице, если в основе помощи положены личные, человеческие отношения.

Существует очень сложная проблема обучения детей-инвалидов, особенно с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. От помещения их в адекватную среду развития, среду обучения, может кардинально зависеть их интеллектуальный уровень. Часто они могут учиться, но по специальным индивидуальным планам, и специально подготовленными педагогами, знающими, как надо с такими детьми работать. Однако у нас в стране нет развитой системы обучения таких детей. Закон теоретически гарантирует их право на учебу, но реализовать его порой бывает очень трудно или не возможно.

Незащищенность детей с ограниченными возможностями здоровья связана с наличием психологического фактора, формирующего их отношение к обществу и затрудняющего адекватный контакт с ним. Психологические проблемы возникают при изолированности инвалидов от внешнего мира, как вследствие имеющихся недугов, так и в результате неприспособленности окружающей среды для них, при разрыве первичного общения, при наступлении одиночества. Всё это ведет к возникновению эмоционально-волевых расстройств, развитию депрессии, изменения поведения.

Проблема обучения, воспитания остается сложной, поэтому современная школа должна стремиться к тому, чтобы изменить сложившуюся ситуацию с обучением и воспитанием детей-инвалидов в лучшую сторону. Сказывается теоретическая ограниченность подходов к развитию специального образования.

Чтобы преодолеть негативные тенденции в подготовке названной категории к интеграции в общество, требуется разработка новых теоретических подходов к их обучению.

Важное место подготовки детей-инвалидов к интеграции в социальную среду занимает проблема развития их познавательной активности.

Формирование познавательной активности у детей с ограниченными возможностями - центральное звено во всей системе коррекционно-образовательной работы специальных школ. Это объясняется значением познавательной деятельности, вернее процесса овладения ею, для психического развития ребенка, для усвоения им социального опыта, т.е. подготовка таких детей к полноценной жизни в обществе. При формировании различных видов познавательной деятельности происходит, как принято говорить, "очеловечивание" ребенка.

Развитие познавательной активности в процессе обучения призвано обеспечить детям с ограниченными возможностями здоровья доступ к знаниям, культурно-историческому наследию, накопленному человечеством, подготовить их к профессиональной деятельности, сделать взаимоотношения с окружающими людьми более доступными и цивилизованными.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья нуждается в особом подходе, т.к. у детей с глубоким нарушением интеллекта грубо нарушены все стороны психики: восприятие, внимание, память, речь, мышление, эмоционально-волевая сфера.

Для этих детей характерно поверхностное глобальное восприятие, т.е. восприятие предмета в целом. Они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

Внимание детей с глубокой умственной отсталостью всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Привлечь внимание детей возможно только с помощью ярких картинок, предметов, однако длительно сосредоточить их на чем-либо чрезвычайно трудно. Для развития внимания необходимо создать благоприятные условия, соблюдать специфику работы: частая смена видов деятельности, дозированное преподнесение материала и т.д. Большинство детей активно включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида основной деятельности на другой.

Наиболее резко недоразвитие детей-инвалидов проявляется в познавательной деятельности, в их мышлении. Детей чрезвычайно затрудняет самостоятельное использование имеющихся у них знаний.

Для развития познавательной активности необходим отбор такого учебного материала, который привлекает их внимание, вызывает эмоциональную реакцию.

С особой полнотой недостатки мышления детей проявляются при обучении их грамоте и счету. Их необходимо учить чтению с последующим воспроизведением прочитанного. В результате обучения характер деятельности детей по выполнению основных практических задач значительно изменяется: действия становятся более целенаправленными, осмысленными, организованными; дети быстрее понимают задание, его исполнение становится более четким. Это говорит об определенных потенциальных возможностях умственного развития детей.

Познавательная активность детей-инвалидов развивается и проявляется в процессе специально организованном обучении, главным образом в ходе доступной практической деятельности, при этом дети способны овладеть навыками общения, развивается коммуникативная функция речи. Успехи в развитии познавательной активности должны сопровождаться похвалой учителя.

Правильный подход в обучении ребенка, повседневное приучение к выполнению основных заданий приводит к тому, что ребенок постепенно включается в самостоятельную деятельность, становится самостоятельно обслуживающим себя человеком.

Развитие познавательной активности детей-инвалидов должна помочь их социальной адаптации, приспособлению к жизни и возможной интеграции в общество. Необходимо, используя все познавательные способности детей, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, жить в нормальных средовых условиях.

Для достижения поставленных целей необходимо с раннего детства заложение основ познавательной деятельности воспитанников. Работа должна быть направлена на развитие речи, предметной деятельности, игры, навыков самообслуживания, целенаправленных дей-

ствий, на упорядочение поведения – необходимо развивать навыки культурного поведения в общении с людьми, контактности – учить их коммуникабельности. Они должны уметь выражать просьбу, адекватно реагировать на обращение, уметь защитить себя или избежать опасности. При этом основой обучения должна стать организация постоянной активной предметно-практической деятельности детей на всех занятиях. Практическая деятельность в ее простых видах понятна и доступна детям. Здесь должно быть все дано в наглядном, легко воспринимаемом виде. В ходе обучения у детей вырабатываются навыки самообслуживания.

Необходимо дать подросткам знания и представления о различных предприятиях окружающей их жизни. Выработать навыки поведения и общения с людьми. Воспитанники должны научиться ориентироваться в ближайшем окружении, т.е. знать адрес своего дома. Результаты развития познавательной активности в различных видах деятельности будут в значительной степени определять уровень социальной адаптации детей-инвалидов в их дальнейшей жизни, успешной интеграции в среду здоровых людей.

Список использованных источников:

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 235 с.
2. Никитин, В. А. Социальная педагогика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.

УДК 159.922.736.4:316.624

ББК Ю941.5-8

Есиргенова Венера Жумабековна

Старший преподаватель

кафедры педагогики и психологии

Аркалыкского государственного

педагогического института им. Ы. Алтынсарина

Республика Казахстан, Костанайская область,

г. Аркалык, ул. Ауельбекова, 17

vita_arka@mail.ru

Абузарова Жанна

студент 4 курса специальности

5B010300 – Педагогика и психология

кафедры педагогики и психологии

Аркалыкского государственного

педагогического института им. Ы. Алтынсарина

Республика Казахстан, Костанайская область,

г. Аркалык, ул. Ауельбекова, 17

vita_arka@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье характеризуются причины суицидального поведения подростков.

Ключевые слова: детские суициды, суицидальное поведение, подростки, девиантология, девиантное поведение, самоубийство.

Esirgenova Venera Zh.,

Senior Lecturer

Department of Pedagogy and Psychology

Arkalyk State

Pedagogical Institute named after I. Altynsarin

Republic of Kazakhstan, Kostanay region,

Arkalyk, Aueilbekova str., 17

vita_arka@mail.ru

Abuzarova Zhanna

4th year student of specialty

5B010300 - Pedagogy and Psychology

Department of Pedagogy and Psychology

Arkalyk State

Pedagogical Institute named after I. Altynsarin

Republic of Kazakhstan, Kostanay region,

Arkalyk, Aueilbekova str., 17

vita_arka@mail.ru

CHARACTERISTICS OF THE CAUSES OF SUICIDAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Abstract. This article describes the causes of suicidal behavior of adolescents.

Key words: child suicides, suicidal behavior, adolescents, deviantology, deviant behavior, suicide.

Тема суицидального поведения является очень актуальной в настоящее время. Особенно часто суицид совершают подростки. Есть различные мнения почему суицид стал таким распространенным среди молодежи. Здесь можно рассмотреть и влияние сверстников, положение в семье, неразделенную любовь и еще многие другие факторы завершения молодых жизней. В своей статье я хочу более широко рассмотреть некоторые из них.

Суицидальное поведение есть следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта (2, с.29).

У всех суицидентов, независимо от их диагностической принадлежности, обнаруживаются объективные и субъективные признаки социально-психологической дезадаптации личности.

Объективно дезадаптация проявляется изменением поведения человека в среде ближайшего социального окружения, ограничением возможности успешно справляться со своими социальными функциями или патологической трансформацией поведения.

Субъективным выражением дезадаптации является широкая гамма психоэмоциональных сдвигов от негативно окрашенных психологических переживаний (тревоги, горя, душевной боли, обиды, стыда, возмущения, злобы, гнева) до клинически и выраженных психопатологических синдромов (астении, дистимии, депрессии, дисфории и т. п.) [2, с. 51].

Возможно, что преждевременное рассмотрение социально-психологической дезадаптации подростков могло бы предотвратить акт суицида. Большинство суицидентов являются скрытыми, т.е. скрывают свои проблемы и намерения их решить. Поэтому увидеть, казалось бы, в обычных подростках предпосылки каких-либо нарушений обязанности не только психологических служб образовательных учреждений, но и самих родителей. Родители – самые близкие люди, которые должны интересоваться жизнью своего ребенка, особенно если он представитель переходного возраста.

Суицидальное поведение может являться средством манипуляции с целью оказать давление на семью, окружающих и вернуть таким образом утраченную позицию. Такие попытки обычно бывают незавершенными. Они могут быть хорошо продуманными и спланированными с целью надавить на определенный круг людей. Но иногда попытки суицида могут быть и спонтанными.

В других случаях, когда подросток осознает необратимость прежней позиции в общении и вместе с тем не чувствует в себе сил для продолжения жизни, возможен истинный суицид.

Суицидальное поведение отличается от многих других аутодеструктивных явлений по эмоциональному настрою. У суицидентов наблюдается довольно часто пассивное отстранение себя от всех удовольствий жизни, острое переживание жизненного провала. Подростки могут ощущать себя никому не нужными. Часто им может казаться, что их проблема настолько велика и им никто не в силах помочь. Отсюда и такое радикальное решение проблемы [1, с. 18].

Среди различных видов поведения, квалифицируемого как формы, можно выделить два явления, действительно родственных в определенном смысле суициду. Это злоупотребление алкоголем и наркотизация. Однако их роднит с суицидом не только сам факт саморазрушения и тем более не стремление к смерти, а их принадлежность к классу социальных отклонений.

У подростков часто наблюдается стремление ощущения взрослости. Некоторые из них ошибочно думают, что пить и курить – значит быть взрослым. Именно поэтому увеличивается количество употребляющих алкоголь, курение, а иногда и наркотики.

По признаку целевой направленности и мотивации отклоняющееся поведение дифференцируется на три группы:

- 1) отклонения корыстной ориентации;
- 2) отклонения агрессивной ориентации, вызванные мотивами мести, неприязни, вражды, неуважения к человеку,

3) отклонения социально-пассивного типа, связанные с психологией отчуждения от интересов общества и коллектива.

Злоупотребление спиртными напитками, наркотизация, как и самоубийство, совершенно справедливо рассматриваются как отклонения социально-пассивного типа, поскольку эти явления представляют собой действительно форму ухода от активной жизни и отказ от решения личных и социальных проблем.

Различаются две категории суицидентов. Первую категорию составляют лица с низким уровнем социализации. Для них характерна не только социально-психологическая дезадаптация, т.е. нарушения в сфере межличностных отношений, но и социальная неприспособленность к требованиям общества, которая проявляется в неумении или нежелании строить свое поведение в соответствии с социальными нормами. Социальный статус их, как правило, невысок.

Мы все живем в социуме, где низкий уровень социализации может перерасти в проблему особенно для подростка. Суицид часто является последним шансом в ряду других форм девиантного поведения, свойственного лицам этой группы.

Психологический кризис, предшествующий суициду, характеризуется ситуационными реакциями оппозиции и дезорганизации. Человек нередко кончает с собой на высоте злобной агрессивной реакции. Суициденты этой категории и составляют основной контингент лиц, совершающих самоубийства, которые должны быть отнесены к социальным отклонениям агрессивной ориентации.

Вторую категорию составляют лица с достаточно высоким уровнем социализации.

Многие из них достигли высокого социального статуса, поведение их в анамнезе не выходило за рамки соблюдения конвенциональных норм. Лишь с момента совершения суицидального поступка такие лица попадают в разряд “девиантов”. В генезе совершаемого ими суицида лежит прежде всего социально-психологическая дезадаптация. Эти лица психологически декомпенсированы и астенизированы, что связано с переживанием ими сложных конфликтов, для решения которых оказалось недостаточно их жизненного опыта. Психологический кризис в пресуицидальном периоде протекает в форме пессимистических ситуационных реакций, а также реакций эмоционального дисбаланса, реакций отрицательного баланса и реакций демобилизации. Данная категория совершает суициды, характеризуемые как отклонения социально-пассивного типа [1, с. 77].

Люди, всерьез думающие о самоубийстве, так или иначе дают понять окружающим о своем намерении. Самоубийства не возникают внезапно, импульсивно, непредсказуемо или неизбежно. Они являются последней каплей в чаше постепенно ухудшающейся адаптации. Среди тех, кто намерился совершить суицид, больший процент составляют подростки. Если оставить этот вопрос не рассмотренным, то попытки суицида будут только увеличиваться. Детям в подростковый период нужно немного помочь, поддержать и направить по правильному пути. Они наше будущее. Каждый из них – важен...

Список использованных источников:

1. Исаев, Д. С., Шерстнёв, К. В. Психология суицидального поведения. Методические рекомендации для студентов по спецкурсу “Суицидология”. – Самара, 2000.
2. Амбрумова, Г., Тихоненко, В. А. Диагностика суицидального поведения. Методические рекомендации. – 1980.

УДК 378.147:37.015

ББК Ю962.3

Жидкова Наталья Станиславовна,
*студентка 3-го курса факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева»,
430007 Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13
zhidkova_natalya_2014@mail.ru*

Алаева Мария Васильевна,
*старший преподаватель кафедры специальной
и прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева»,
430007 Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13
masha123-85@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявления учебного стресса в студенческом возрасте. Авторы обозначают определение понятия «стресс», его виды, приводят результаты собственного исследования по изучению стресса у студентов вуза.

Ключевые слова: учебные стрессы, стрессовые состояния, студенты, стрессоустойчивость, психология студентов.

FEATURES MANIFESTATIONS OF STRESS IN THE STUDENT AGE

Zhidkova Natalia S.,
*Student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute,
430007, Russia, Mordovia, Saransk, Studencheskaia str., 13
zhidkova_natalya_2014@mail.ru*

Alaeva Maria V.,
*senior lecturer the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute,
430007, Russia, Mordovia, Saransk, Studencheskaia str., 13
masha123-85@mail.ru*

Abstract. The problem of existence of academic stress in the student age. The authors refer to the definition of «stress» concept, its types, report the results of its own studies on stress in university students.

Key words: training stresses, stressful conditions, students, stress resistance, psychology of students.

Одним из наиболее распространенных состояний, встречающихся практически во всех сферах человеческой жизни, является стресс. Впервые данное понятие появилось в трудах Г. Селье и интерпретировалось им как психическое напряжение, возникающее у человека под давлением трудных условий [по 1]. На сегодняшний день существуют различные под-

ходы к обозначению стресса и его видов. Так, например, стресс – это:

– воспринимаемый существенный дисбаланс между требованием и возможностью прогнозирования реализации этого требования в условиях, когда выполнить его невозможно (П. Мак-Грат);

– связь человека со средой, которая оценивается им как обременяющая или превышающая его ресурсы и подвергающая опасности его благополучие (Т. Лазарус, Ф. Фолкмен);

– психологическое состояние, которое является частью более широкого процесса взаимодействия между индивидуумами и их рабочей средой и отражает этот процесс (Д. Кокс) [по 2].

Современные подходы к пониманию видов стрессов (В. В. Бодров, Д. Н. Исаев, Ю. В. Щербатых) подразделяют его на:

– эмоциональный (состояние ярко выраженного психоэмоционального переживания человеком конфликтных жизненных ситуаций);

– организационный (напряжение адаптационных механизмов личности в ответ на определенную организационно-производственную ситуацию);

– учебный (характеризуется избыточным напряжением тела, снижением эмоционального и интеллектуального потенциала) и др.

К тому же в медицине, физиологии и психологии выделяют положительную (эустресс) и отрицательную (дистресс) его формы [1].

Обучение в высшем учебном заведении для большинства студентов является периодом повышенного нервного напряжения. Предпосылками этому становятся недостаток сна, большой объем новой информации, необходимость ликвидации пропусков, угроза неуспеваемости, дефицит времени, сложности в общении с преподавателем(ями), необходимость правильно организовывать свой учебный день, принимать верные решения в различных ситуациях – всё это и многое другое требует от студента большой выдержки, внутренней стойкости. У многих из них на фоне такой нагрузки и повышенных требований появляется эмоциональное перенапряжение. Преобладающий в жизни студента учебный стресс в большей степени проявляется во время экзаменационной сессии. Длительное воздействие указанных и иных причин приводит к накоплению напряжения, что в итоге оказывает негативное влияние на организм. В связи с этим актуальность своевременного выявления стресса и его причин с учетом тенденций развития современного образования повышается.

С целью определения особенностей учебного стресса у студентов организовано и проведено исследование, в котором приняли участие 46 обучающихся Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева г. Саранска, средний возраст испытуемых составил 18,5 лет. Диагностическими материалами послужили следующие методики: «Опросник, определяющий склонность к развитию стресса» Т. А. Немчин и Дж. Тейлора, «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых.

С помощью методики «Опросник, определяющий склонность к развитию стресса» Т. А. Немчин и Дж. Тейлора установлено, что чуть больше половины студентов имеет эустресс (57 %). Данный вид, несмотря на положительное его влияние, является начальной стадией стресса. При последующих воздействиях неблагоприятных факторов он может перейти в дистресс. В группе выявлены студенты с выраженным дистрессом – 26 % от выборки. Для оставшихся 17 % студентов характерна низкая тревожность и высокая стрессоустойчивость.

Данные, полученные в ходе исследования проявлений стресса с помощью методики «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых, систематизированы и распределены по таблицам. Результаты исследования причин стресса у студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты исследования причин стресса студентов

Причина стресса	Сред. балл
Большая учебная нагрузка	6
Жизнь вдали от родителей	4,8
Нерегулярное питание	4,6

Стеснительность, застенчивость	4,6
Строгие преподаватели	4,5
Страх перед будущим	4,3
Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	4,2
Проблемы в личной жизни	4
Излишне серьезное отношение к учебе	4
Неумение правильно организовать режим дня	3,8
Нежелание учиться или разочарование в профессии	3,7
<i>Непонятные, скучные учебники</i>	3
<i>Конфликт в группе</i>	2,7
<i>Отсутствие учебников</i>	2
<i>Проблемы совместного проживания с другими студентами</i>	1,8

Согласно данным таблицы 1, наиболее существенными причинами, вызывающими стресс у студентов, являются большая учебная нагрузка, жизнь вдали от родителей, нерегулярное питание, стеснительность, строгие преподаватели и страх перед будущим. Наименьшее влияние оказывают проблемы совместного проживания с другими студентами, отсутствие учебников, конфликт в группе, скучные учебники.

В ходе исследования установлено, что уровень постоянного стресса за последние 3 месяца учебы незначительно возрос у 18 (39 %) студентов и значительно возрос у 10 (22 %) студентов. Это может быть связано с нагрузками в учебе, предстоящей сессией, страхом перед будущим или какими-либо личными проблемами. У 10 (22 %) человек уровень стресса за последние месяцы не изменился, у 4 (8,5 %) – незначительно уменьшился, у оставшихся 8,5 % – значительно уменьшился.

Далее в таблице 2 представлены особенности проявления стресса у студентов.

Таблица 2.

Проявления стресса у студентов

Формы проявления стресса, связанного с учебой	Сред. балл
Плохое настроение, депрессия	5
Низкая работоспособность, повышенная отвлекаемость	4,7
Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	4,7
Раздражительность, обидчивость	4,5
Головные боли	4,5
Плохой сон	4,4
Невозможность избавиться от посторонних мыслей	4,2
Потеря уверенности, снижение самооценки	3,9
Страх, тревога	3,8
Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	3,8
Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	3,7
Учащенное сердцебиение, боли в сердце	3
<i>Нарушение социальных контактов, проблемы общения</i>	2,6
<i>Затрудненное дыхание</i>	2,6
<i>Проблемы с желудочно-кишечным трактом</i>	2,6
<i>Напряжение и дрожание мышц</i>	2,5

Как видно из таблицы 2, у студентов стресс выражается по-разному. Так, у большинства из них стресс проявляется в таких формах, как плохое настроение, низкая работоспособность, спешка, раздражительность, головные боли, плохой сон. К группе редко встречающихся форм стресса ими отнесены напряжение и дрожание мышц, проблемы с желудочно-кишечным трактом, затрудненное дыхание, нарушение социальных контактов.

В ходе исследования удалось установить приемы снятия стресса, используемые сту-

дентами (см. табл. 3).

Таблица 3.

Приемы снятия стресса

Способы снятия стресса	Кол-во человек
Сон	36
Общение с друзьями или любимым человеком	28
Прогулки на свежем воздухе	25
Вкусная еда	22
Телевизор	14
Перерыв в работе или учебе	13
Физическая активность	6
Поддержка или совет родителей	5
Сигареты	4
Секс	3
Алкоголь	2

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что основным способом снятия стресса является сон. Далее студенты отмечают общение с друзьями, прогулки на свежем воздухе, вкусную еду. Исследование показало, что мало кто из студентов прибегает к вредным для здоровья приемам снятия стресса. Чаще всего они выбирают физическую активность вместо алкоголя и сигарет.

Признаки проявления стресса у студентов, установленные в ходе исследования, представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Признаки экзаменационного стресса

Волнение перед экзаменом и признаки экзаменационного стресса	Сред. балл
Волнение	7,7
Учащенное сердцебиение	6
Головные или иные боли	4
Скованность, дрожание мышц	3,6
Затрудненное дыхание	3
Сухость во рту	2,7

Согласно результатам таблицы 4, средний показатель экзаменационного волнения в группе – 7,7 балла по 10-бальной системе. Наиболее часто встречаемыми признаками экзаменационного стресса являются учащенное сердцебиение и головные боли, менее встречаемыми – сухость во рту и затруднительное дыхание.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что чуть больше половины студентов имеет эустресс. Чаще всего к появлению стрессового состояния у студентов приводят большая учебная нагрузка, жизнь вдали от родителей, нерегулярное питание, стеснительность, строгость преподавателей и страх перед будущим. К наиболее частым проявлениям стресса у студентов относятся плохое настроение, низкая работоспособность, раздражительность, головные боли, плохой сон. Основными способами, с помощью которых студенты снимают стресс, являются сон, общение с друзьями и (или) прогулки на свежем воздухе.

Список использованных источников:

1. Ахвердова, О. А., Козлова, Э. М. Психология стресса : учеб. пособие. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – 374 с.
2. Серебрякова, Т. А. Психология стресса : учеб. пособие. – Н. Новгород : ВГИПУ, 2007. – 143 с.

УДК 37.015:81'23

ББК Ю962.14+Ю941.5-99

Жуина Алена Игоревна

*студентка 3 курса факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева»,
430030 Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д.13а
alenska21seil@yandex.ru*

Жуина Диана Валериевна

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им
М. Е. Евсевьева»,
430030 Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д.13а
akmeozentr@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СТОРОНЫ ОБЩЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ ШКОЛ

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем психологии – проблеме развития коммуникативной стороны общения современных подростков. Авторами раскрывается содержание понятия «общение», обозначена его структура и функции, описаны результаты собственного исследования по изучению и формированию коммуникативной стороны общения учащихся языковых и не языковых школ.

Ключевые слова: общение детей, коммуникативные навыки, коммуникативные умения, школьники, коммуникативная компетентность, межличностное общение, речевая деятельность.

Zhuina Alena Igorevna

*3rd year student of the Faculty of Foreign Languages
Mordovia State Pedagogical Institute,
430030 Russia, Republic of Mordovia, Saransk, st. Student, d.13a
alenska21seil@yandex.ru*

Zhuina Diana Valerievna

*Ph.D., Associate Professor, Department of Applied Psychology and Special
Mordovia State Pedagogical Institute,
430030 Russia, Republic of Mordovia, Saransk, st. Student, d.13a
akmeozentr@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE ASPECT OF COMMUNICATION STUDENTS LINGUISTIC AND NONLINGUISTIC SCHOOLS

Abstract. The article is devoted to one of actual problems of psychology - the problem of the development of the communicative side of communication of modern teenagers. The author reveals the contents of the concept of communication is indicated by its structure and functions, describes the results of his own research on the research and development of the communicative side communication language learners and language schools.

Key words: communication of children, communicative skills, communicative skills, schoolchildren, communicative competence, interpersonal communication, speech activity.

Начало XXI века характеризуется бурным и плодотворным развитием международных связей во всех сферах жизнедеятельности общества. Поэтому проблема изучения особенностей коммуникации стала особенно актуальной. Иностранный язык в настоящее время становится атрибутом любой профессии в различных сферах производственной деятельности. Это обуславливает введение дополнительных часов на изучение иностранного языка во всех образовательных учреждениях.

Изучение иностранного языка в языковой и неязыковой школах имеет ряд определенных отличий, главным из которых является то, что в не языковых образовательных учреждениях процесс практического овладения иностранным языком представляет собой специальное доучивание «в соответствии с характером последующей профессиональной деятельности», в рамках которого ему отводится роль вторичного средства письменного и устного общения [1, с. 83]. Другими словами, в практике обучения иностранному языку доминирует принцип профессиональной направленности, который последовательно реализуется в отборе учебного материала для занятий и приема обучения, формирующих профессионально-значимые для будущего специалиста действия и операции [5, с. 77].

Кроме того, для неязыковой школы задача развития коммуникации при обучении иностранному языку является особенно сложной, поскольку в течение ограниченного учебными рамками периода нужно научить учащихся говорить и понимать речь носителей языка. Именно поэтому, при изучении иностранного языка в языковых и неязыковых образовательных учреждениях должны учитываться новейшие данные психологической и педагогической науки [4, с. 185].

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковой школе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение вопросов синтаксиса научного стиля [7, с. 57]. В современных условиях необходимо переместить акцент на развитие навыков именно речевого общения, в частности, на профессиональные темы и ведение научных дискуссий [6].

Анализ опыта преподавания и исследований, проведенных в этой области дают основание утверждать, что процесс обучения иностранному языку должен включать в себя следующие этапы:

- учет коммуникативных признаков для большинства типов текстов и средств выражения этих признаков, т.е. коммуникативных моделей;
- определение наиболее важных коммуникативных признаков и моделей устной речи и выработки системы упражнений для их активной тренировки;
- анализ различных коммуникативно-ориентированных видов текстов;
- отбор отдельных видов текстов и определение их основных коммуникативных особенностей;
- отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;
- выработка и доведение до автоматизма у ученика учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;
- организация устной коммуникации от монолога к диалогу и, наоборот, с применением различных видов ролевых игр [3, с. 124].

Следует заметить, что в обучении непременно должны широко использоваться современные дидактические принципы наглядности, что достигается путем использования на занятиях различных аудио- и мультимедийных средств [2, с. 103].

Для изучения особенностей коммуникативной стороны общения у учащихся языковых и неязыковых школ с последующим развитием навыков коммуникации был проведен эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), в котором приняли участие учащиеся 9-х классов МОУ «Гимназия №20» г. Саранска (25 человек) и МОУ «Лицей № 4» г. Саранска (25 человек). Особенности коммуникативной стороны общения диагностировали опросником КОС-2 и подтверждались методом математической статистики – t-критерием Стьюдента для независимых и зависимых выборок.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели коммуникативной стороны общения подростков языковой и неязыковой школы, %

Уровни развития	Языковая школа (Гимназия №20)	Неязыковая школа (Лицей №4)
	кол-во (%)	кол-во (%)
Высший уровень	4 (16%)	2 (8 %)
Высокий уровень	10 (40%)	2 (8 %)
Средний уровень	11 (42%)	17 (68 %)
Низкий уровень	0 (0%)	4 (16 %)

Согласно данным таблицы 1, у значительной части учащихся языковой школы отмечается средний уровень развития данных способностей (11 чел. – 42 %). Чуть меньшее количество подростков показали высокий уровень развития коммуникативных способностей (10 чел. – 40 %). Сформированность коммуникативной стороны общения у 4 учащихся (16 %) соответствует высшему уровню. Низкий уровень развития коммуникативной стороны общения выявлен не был.

У учащихся неязыковой школы, согласно данным таблицы 1, в основном преобладает средний уровень коммуникативной стороны общения (17 чел. – 68%). У 4 подростков (16%) выявлен низкий уровень коммуникативной стороны общения. Высокий и высший уровни развития коммуникативной стороны общения проявился у 4 испытуемых (по 2 чел. – 8% соответственно).

Таким образом, можно говорить о том, что без специального целенаправленного обучения иностранным языкам уровень развития коммуникативной стороны общения не достигает высоких показателей.

На основании полученных данных мы отобрали подростков с низким уровнем развития коммуникативной стороны общения для проведения с ними дальнейшей работы по развитию навыков коммуникации с помощью тренинговой программы. Программа по формированию коммуникативной компетентности подростков включала 13 занятий с периодичностью проведения 2 раза в неделю. Задачами данной программы являлись: способствовать осознанию и пониманию участниками ценности каждой личности, осознанию собственной потребности и способности к общению; способствовать раскрытию индивидуальных возможностей участников, их углубленному самораскрытию и повышению самооценки; обучить участников налаживанию контакта с людьми, умению правильно задавать вопросы; отработать навыки вербального и невербального общения, навыки разрешения конфликтной ситуации; формировать способность к гармоничному и поддерживающему общению; обучить участников идентификации собственных эмоциональных состояний и состояний других людей; способствовать преодолению социальных страхов, формирование навыков уверенного взаимодействия.

Для отслеживания полученных в процессе обучающего эксперимента изменений проведен контрольный срез. Ниже приведены результаты контрольного этапа эксперимента. Данные по методике КОС-2 представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели сформированности коммуникативной стороны общения подростков ЭГ на контрольном этапе эксперимента (методика КОС-2), %

Уровни развития	Показатели	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высший уровень	–	–

Высокий уровень	–	–
Средний уровень	–	4 (16 %)
Низкий уровень	4 (16 %)	0 (0 %)

Данные таблицы 2 свидетельствуют о качестве проведенной работы. Так, после обучения в экспериментальной группе количество испытуемых с низким уровнем развития коммуникативной стороны общения не выявлено. Появились учащиеся со средним (16 %) уровнем развития навыков коммуникации.

С целью определения эффективности примененной нами программы осуществлен математический подсчет данных с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Мы сравнили результаты экспериментальной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (см. табл. 3).

Таблица 3.

**Различия показателей развития коммуникативной стороны общения ЭГ
на этапе контрольного эксперимента**

Методики	Среднее значение выборки		Σ квадратов отклонений		t _{эмп}
	V ₁	V ₂	V ₁	V ₂	
КОС-2	7,5	11,6	4,5	110,4	3,7**

Примечание: n = 10, p > 0,05 (2,1)*, p > 0,01 (2,88)**

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что на этапе контрольного эксперимента выявлены достоверные различия.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о том, что развитию коммуникативной стороны общения подростков способствует специально организованная тренинговая работа, это статистически подтверждается с помощью t – критерия Стьюдента. Так, после реализации программы изменились показатели экспериментальной группы:

- количество испытуемых с низким уровнем развития коммуникативных способностей и умений не выявлено;
- повысилась компетентность испытуемых в общении до уровня среднего.

Список использованных источников:

1. Алмаева, В. В. Психология общения. – Томск : ТУСУР, 2014. – 235 с.
2. Андронкина, Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности. – СПб. : Речь, 2009. – 125 с.
3. Жуина, А. И. Изучение особенностей общения учащихся языковых и неязыковых образовательных учреждений // Материалы IX Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум – 2017». – М. : МАКС Пресс, 2017. – С. 121-124.
4. Жуина, А. И. Особенности коммуникативной стороны общения учащихся языковых и неязыковых образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : сборник научных трудов по материалам VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых, 9 ноября 2016 г., г. Саранск / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 183-186.
5. Жуина, Д. В., Николаева Е. Н. Сравнительный анализ коммуникативной стороны общения подростков с разным уровнем самооценки // Актуальные проблемы и перспективы современной психологии. – 2012. – № 1. – С. 76-78.
6. Париева, Т. М., Трущенко, И. Н. Развитие навыков устной речи при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 19-2. – URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-navykov-ustnoy-rechi-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovykh-vuzov>.

7. Ральникова, И. А. Социально-психологический тренинг развития коммуникативно-организаторских умений как способ психологического сопровождения // Психология обучения. – 2009. – № 4. – С. 56-58.

УДК 331.53:159.99-057.875

ББК Ю922+Ю962.3

Жуина Диана Валериевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры специальной и прикладной психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им

М. Е. Евсевьева»,

430030, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д.13а

akmeozentr@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современной психологии – проблема трудоустройства выпускников педагогического вуза. Автор раскрыл основные проблемы трудоустройства выпускников по специальности, описал результаты анкетирования выпускников и сформулировал предложения по возможному устранению обозначенных проблем.

Ключевые слова: трудоустройство, выпускники вузов, педагогические вузы, студенты-педагоги, психология студентов.

Zhuina Diana V.,

Ph.D., Associate Professor, Department of Applied Psychology and Special

Mordovia State Pedagogical Institute,

430030, Republic of Mordovia, Saransk, st. Student, d.13a

akmeozentr@yandex.ru

THE EMPLOYMENT PROBLEMS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL GRADUATES AND THEIR SOLUTIONS

Abstract. In the article the actual problem of modern psychology - pedagogical problem of employment of university graduates. The author showed the basic problem of employment of graduates in the specialty, he described the results of a survey of graduates and made suggestions for the possible elimination of the identified problems.

Key words: employment, graduates of higher education institutions, pedagogical universities, students-teachers, psychology of students.

Положение молодежи на российском рынке труда обуславливается двумя важнейшими обстоятельствами:

– во-первых, молодые люди составляют около 35% трудоспособного населения России,

– во-вторых, они – будущее страны.

Несмотря на эти обстоятельства, на сегодняшний день довольно остро стоит вопрос о трудоустройстве недавно выпустившихся студентов. Работодатели не хотят брать молодых на работу, так как у них нет опыта, а производственные практики в ВУЗах не дают нужного опыта.

Как отмечают в своей статье А.А. Шумейко и О.В. Юханова, в Федеральном законе «О молодежи» сказано, что молодежью являются лица, проживающие на территории Российской Федерации физические лица (граждане Российской Федерации, а в случаях предусмотренных законодательством Российской Федерации так же иностранные граждане и лица без гражданства) в возрасте от 14 до 30 лет [4].

По данным Росстата за май 2015 года наибольшее число безработных отмечается среди молодежи от 15 до 24 лет. Кроме того, данные Росстата говорят о том, что за последние два года безработица среди молодежи выросла.

В чем же *причины* такого положения дел на рынке труда?

Во-первых, во многом это обусловлено *переходом на европейскую систему образования*. Если раньше ВУЗы выпускали специалистов, то сейчас идет волна выпускников-бакалавров. Работодатели считают бакалавриат незаконченным высшим образованием, так как на эту программу образования выделено меньше часов, чем на специалитет (вместо имеющих ранее 5 лет сейчас только 4 года). Кроме того, большинство работодателей отмечают, что из профессиональных качеств выпускников вузов они ценят, прежде всего:

- качество (фундаментальность) образования, уровень профессиональных знаний, умений, навыков,
- способность к восполнению и применению своих знаний, в том числе в смежных и других областях, что выражается в способности к самообразованию, в общей эрудиции, в разносторонности и широте знаний, в наличии дополнительной профессиональной подготовки [1].

Во-вторых, еще одной проблемой при трудоустройстве является *отсутствие опыта работы*. В отчете «Занятость и безработица в Российской Федерации в мае 2015г. (по итогам обследования населения по проблемам занятости)» было выделено число безработных по наличию опыта работы. В численности безработных 28,3% составляют лица, не имеющие опыта трудовой деятельности [2].

В-третьих, проблемой безработицы является *невостребованность полученной специальности на рынке труда*. Так, буквально три-четыре года назад во многих образовательных организациях наметилась тенденция к сокращению ставок психологов и логопедов. К счастью, министр образования РФ Ольга Васильева в своем недавнем выступлении отметила, что школам необходимо вернуть психологов и логопедов. И работа в этом направлении уже начата [3].

В-четвертых, многие молодые люди с высшим образованием в погоне за высокой заработной платой пополняют ряды уличных и базарных торговцев, продавцов-консультантов, официантов и пр., т. е. происходит ощутимый *отток молодежи в сферу теневой экономики*. Труд студентов выгоден предпринимательским структурам, которые таким образом имеют возможность избежать дополнительных расходов, связанных с налогообложением, с социальным страхованием работника, а также манипулировать оплатой труда. Студент же, будучи временным работником, не уделяет должного внимания этой стороне дела. Создавшаяся ситуация может являться источником дискриминации студентов на рынке труда. Такое положение будет иметь место до тех пор, пока студент как временный работник не будет реально обеспечен правовыми нормами, пока не будет реализовываться на практике трудовое законодательство в отношении временных, контрактных, частичных и т.п. работников.

Эффективное решение проблем трудоустройства выпускников и обеспечения организаций региона кадрами квалифицированных специалистов зависит от многих факторов, в том числе от:

- качества подготовки специалистов в вузах,
- развития программ опережающей подготовки, учитывающих тенденции перспективного развития промышленности и экономики в целом,
- структуры и объема подготовки специалистов с высшим образованием в регионе, их соответствия текущей и перспективной потребности в них реальной экономики,
- обучения навыкам предпринимательства, развития в вузах малых и средних предприятий,
- развития процессов интеграции деятельности вузов, других учреждений профессионального образования и предприятий в сфере науки, образования и в других сферах взаимных интересов,
- профориентации студентов для работы на предприятиях и воспитания у них востребованных рынком труда личностных и профессиональных компетенций,

- развития студенческой инициативы в сфере профориентации студентов, трудоустройства выпускников и их адаптации к рынку труда,
- адаптации и закрепления молодых специалистов на предприятиях, развития наставничества, социальных программ поддержки молодых специалистов,
- создания условий для самореализации молодёжи, поддержки молодёжных инициатив, успешного творческого, профессионального и служебного роста молодых специалистов и т.д. [3].

Исходя из актуальности рассматриваемой проблемы, было проведено анкетирование студентов-выпускников МГПИ. Всего в анкетировании приняло участие 115 человек. Результаты анкетирования были получены следующие: студенты выпускных курсов выделяют аналогичные трудности и проблемы трудоустройства (переход на европейскую систему (бакалавр), отсутствие опыта работы, невостребованность профессии на рынке труда (отсутствии вакансий)). Отраднее то, что более половины выпускников (62 %) намерены трудоустроиться по специальности. Практическое большинство выпускников (89, 6%) хотели бы трудоустроиться официально.

Что касается организации в вузе помощи студентам в трудоустройстве, то абсолютное большинство выпускников отмечает, что пройденные ими программы дополнительного образования, курсы повышения квалификации и курсы переподготовки, производственные практики помогли им в личностно-профессиональном развитии и становлении как будущих профессионалов.

На основании имеющихся результатов, были сформулированы пути решения указанной проблемы:

- во-первых, вузу следует налаживать тесное взаимодействие с различными предприятиями и организациями (например, заключать договора не только о возможности прохождения практик, но и о стажировках своих студентов в данных организациях). Теоретическая база, которую дает высшее учебное заведение, подкрепленная обилием практики – это залог успешной подготовки грамотного молодого специалиста.

- во-вторых, нужно развивать такую практику, при которой место стажировки студента в дальнейшем может стать его местом работы по окончании учебного заведения. Для этого стоит, на наш взгляд, в первую очередь поощрять студентов с хорошей успеваемостью и тех, которые проявили себя с положительной стороны во время стажировки в той или иной организации.

- в-третьих, целесообразно поощрять научные разработки студентов и их внедрение в производство. А студентам, разработавшим такой проект обеспечить трудоустройство в той организации, для которой предназначен проект.

Список использованных источников:

1. Жуина, Д. В. Психолого-педагогическое сопровождение карьерного становления студентов вуза : II глава // Научно-методическое сопровождение практико-ориентированной подготовки педагога в условиях модернизации образования : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 246 с.
2. Жуина, Д. В. Акмеология профессиональной деятельности : учебник / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 233 с.
3. Zhuina, D. V. The acmeological center: the results of its activity of fostering competitive specialists [Электронный ресурс] // Life Science Journal. – 2014. – № 11 (8). – С. 539-541. – URL: <http://www.lifesciencesite.com>.
4. Шумейко, А. А., Юханова, О. В. Система трудоустройства и успешной адаптации на региональном рынке труда студентов и выпускников гуманитарно-педагогического вуза как результат их эффективной профессиональной подготовки и готовности к практической деятельности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-trudoustroystva-i-uspeshnoy-adaptatsii-na-regionalnom-rynke-truda-studentov-i-vypusknikov-gumanitarno-pedagogicheskogo-vuza-kak#ixzz4ywn3txh5>.

УДК 371.125.8

ББК 446.4

Золотых Вера Владимировна,
заведующая психологической службой
ГБУ СО "ЦППМСП "Ресурс"

620142 Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31
psysluzhbaresurs@gmail.com

**ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
В ЦЕНТРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ,
МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ
(НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ОТДЕЛА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ)**

Аннотация. Статья посвящена вопросам внедрения профессионального стандарта педагога-психолога в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Представлены результаты анализа документов таких, как должностные инструкции, эффективный контракт на предмет соответствия требованиям профессионального стандарта. Представлена оценка степени готовности специалистов отдела психологической службы Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи к реализации профессиональной деятельности. Отмечены трудности, с которыми сталкиваются педагоги-психологи в реализации своей профессиональной деятельности в соответствии с трудовыми функциями, изложенными в профессиональном стандарте.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, педагоги-психологи, эффективный контракт, должностные инструкции, направления работы.

Zolotykh Vera V.,
Head of Psychological Service
GBU SO "CPPMCP" the Resource "
620142 Russia, the city of Ekaterinburg, Machine, 31
Psysluzhbaresurs@gmail.com

**THE INTRODUCTION OF PROFESSIONAL STANDARD-PSYCHOLOGIST
AT THE CENTER FOR PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL,
HEALTH AND SOCIAL CARE (FOR EXAMPLE,
SPECIALIST PSYCHOLOGICAL SERVICES DEPARTMENT)**

Abstract. The article is devoted to the introduction of professional standard-psychologist at the Center for psycho-pedagogical, medical and social assistance. It presents the results of the analysis of documents such as job descriptions, effective contract for compliance with the requirements of the professional standard. It provides an assessment of the readiness of experts department of psychological services of the Centre psycho-pedagogical, medical and social assistance to the realization of professional activity. Noting the difficulties faced by educational psychologists in the implementation of their professional activities in accordance with labor responsibilities outlined in the professional standard.

Keywords: professional standards, pedagogical psychologists, an effective contract, job descriptions, directions of work.

Профессиональная деятельность педагога-психолога в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи определена основным контингентом, получающим эту помощь – это семьи с детьми, имеющими особые образовательные потреб-

ности, детьми, имеющими статус «ребенка-инвалида», а значит, требующими особого подхода в организации и содержании образовательного процесса, его индивидуализации, установлении контакта.

Профессиональный стандарт педагога-психолога, применимый для Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи определяется кодом «В» в описании обобщенных трудовых функций: оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления. Включает в себя такие трудовые функции как: психологическое просвещение, профилактика, коррекция, консультирование и диагностика.

В отделе психологической службы Центра на сегодняшний день работают 5 педагогов-психологов, руководит отделом заведующая психологической службой, которая в том числе выполняет обязанности педагога-психолога. Специалисты службы локально внедрены в каждое отделение Центра – это Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия, инклюзивное дошкольное отделение, отделение дополнительного образования с использованием дистанционных образовательных технологий (для детей-инвалидов), отделение психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Мероприятия по внедрению профессиональных стандартов реализуются в Центре «Ресурс» в соответствии с планом, утвержденным Приказом директора Центра Т.М. Журавлевой от 15.08.2016 года.

Из прошедших мероприятий, касающихся внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» следует отметить изучение приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», ознакомление с приказом и содержанием профессионального стандарта педагогов-психологов Центра. Работа отдела кадров со штатным расписанием в части сверки наименований должностей работников с наименованиями должностей соответствующих профессиональным стандартам, формирование проекта штатного расписания, с учетом необходимых изменений.

В настоящее время в соответствии с планом Центра ведется работа по актуализации и внесению изменений в трудовые договоры, должностные инструкции и другие локальные акты с учетом профессиональных стандартов.

На данный момент должностная инструкция педагога-психолога готова для согласования и утверждения, после чего они будут представлены для ознакомления специалистам отдела психологической службы в срок до 30.12.2016 года. Кроме того, до 01.01.2017 года будет составлен план-график организации переподготовки и повышения квалификации сотрудников Центра, в том числе психологической службы. По результатам предварительного анализа все специалисты имеют высшее психологическое образование (специалитет): 2 из них по специальности «Педагог-психолог», 3 – «Психолог. Преподаватель психологии», 1 – «Специальный психолог». Кроме того, заведующая отделом психологической службы имеет 2-е высшее образование по специальности «Клинический психолог». Эти данные свидетельствуют о том, что педагоги-психологи Центра условно соответствуют требованиям должности.

По результатам самоанализа (анкетирования) наибольшие затруднения у специалистов психологической службы Центра вызывает трудовая функция, касающаяся психологического просвещения субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ОВЗ, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Данная функция требует от специалиста не только знаний по вопросам психического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и владения навыками преподавания, проведения дискуссий, презентаций, что вызывает наибольшие затруднения. Еще одним затруднением, отмеченным

специалистами службы в области трудовых функций является консультирование родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с обучающимися, воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья. особенность консультирования родителей связана с тем, что количество встреч, как правило ограничено (1-2 встречи) с необходимостью формулирования конкретных рекомендаций по процессу воспитания, построения отношений с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, что несколько отличается от психологического консультирования в его «классическом» понимании, где количество встреч может быть от 10 и выше, где мы стремимся к тому, чтобы субъект, получающий консультацию, приходил сам к необходимым решениям, осознав свои трудности с помощью особого терапевтического контакта и специфических психологических техник ведения беседы. Данные трудности будут учтены в разработке персонализированной траектории профессионального развития каждого специалиста.

Уставом Центра определены основные и дополнительные виды деятельности, а также виды реализуемых программ, что в целом соотносится с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и требует реализации всех перечисленных в нем трудовых функций. На сегодняшний день, эти функции в той или иной степени отражены в формах работы специалистов – это индивидуальные консультации учащихся, родителей, педагогов, проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, группы детско-родительского взаимодействия, группы родительской поддержки, методические семинары для педагогов-психологов образовательных организаций и пр. Однако остается большой трудностью внедрение иных форм взаимодействия педагога-психолога и преобладающими остаются индивидуальные коррекционные занятия с детьми с ОВЗ. На наш взгляд – это не самый эффективный способ оказания помощи детям данной категории, так как наиболее частым запросом являются проблемы в социализации, интеграции в образовательную среду и в общество сверстников, что на наш взгляд разумнее корректировать в групповой работе, либо посредством рекомендаций педагогам, родителям и др. взрослым, окружающим ребенка, непосредственно в образовательной среде, а не изолировать его в кабинете, не имея при этом объективных данных о трудностях, возникающих у данного ребенка в коллективе. Трудности, на наш взгляд, заключаются в том, что регламентировать и контролировать деятельность педагога-психолога, имеющего в циклограмме расписание 18 часов индивидуальных занятий у себя в кабинете намного проще, чем отследить деятельность педагога-психолога в «полевых» условиях, где практически невозможно вычислить количество часов потраченных на оказание помощи ребенку и всему коллективу (группы, класса или образовательного учреждения в целом).

В плане Центра до 01.01.2017 года разработать и утвердить Положение о проведении аттестации педагогов Центра на соответствие занимаемой должности с учетом профессиональных стандартов. До 15.01.2017 года должно пройти ознакомление педагогов, в том числе и педагогов-психологов с положением о порядке аттестации педагогов Центра. Специалистом отдела кадров, совместно с юристом до 01.01 2017 года должны быть внесены изменения в трудовые договоры в соответствии с профессиональным стандартом, а также рекомендациями по оформлению трудовых отношений с работниками государственного учреждения при введении эффективного контракта. На сегодняшний день 1 педагог-психолог имеет высшую категорию, 3 педагога-психолога – 1 квалификационную категорию, и 1 специалист еще не прошел процедуру аттестации, так как был трудоустроен в сентябре 2016 года, соответственно этому специалисту необходимо будет проходить процедуру аттестации на соответствие занимаемой должности.

Эффективный контракт – это трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных услуг. Эффективный контракт с педагогом-психологом должен содержать в себе должностные обязанности в соответствии с профессиональным стандартом. В силу того, что педагоги-психологи Центра уже состоят в

трудовых отношениях, на каждого специалиста будет оформлено дополнительное соглашение к трудовому договору об изменении условий трудового договора, о чем предварительно специалисты были уведомлены за 2 месяца. Трудовые обязанности педагогов-психологов Центра полностью совпадают с трудовыми функциями определенными профессиональным стандартом и предусмотрены видами деятельности, закрепленными Уставом Центра. Критерии эффективности деятельности педагогов-психологов были разработаны совместно с руководителем отделения психолого-педагогического сопровождения и являются общими для всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение в Центре.

Специалистами психологической службы с сентября 2016 года, помимо обязательной групповой супервизии, была введена в план совместной методической работы, такая форма взаимодействия, как «Психологические чтения». Один раз в месяц специалисты службы собираются для того, чтобы обсудить изученную в течение месяца литературу (книги, статьи). Тематика данного мероприятия как раз определена профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и направлена на актуализацию знаний, необходимых для реализации трудовых функций закрепленных профессиональным стандартом. Данное мероприятие является открытым для педагогического коллектива Центра и предполагает возможность быть свидетелями данного обсуждения всем интересующимся тематикой педагогам. Уже были обсуждены такие темы, как культурно-исторический и деятельностный подход в образовании и психолого-педагогическом сопровождении, метапредметные и личностные результаты образования, субъектность и индивидуализация обучения. Данное мероприятие предполагает не просто декларативное изложение прочитанного, но и попытку соединить теоретические аспекты, представленные в литературе, с практической точкой зрения, используя имеющийся у специалистов опыт в качестве примеров и разборов конкретных ситуаций.

Трудности, которые возникают в работе по большей части связаны с регламентацией деятельности педагога-психолога: распределением рабочего времени, особенно это касается трудовых функций, которые невозможно спланировать заранее, так как они зависят от имеющегося запроса. Например, консультирование родителей и педагогов, просветительская работа, которая по плану может быть один или два раза в месяц, но внести ее в циклограмму деятельности специалиста на постоянной основе становится затруднительным.

Возникают вопросы, чем должно определяться соотношение количества часов в неделю, которое специалист может потратить на реализацию той или иной трудовой функции, сколько часов работы может быть выделено для одного субъекта образовательного процесса, может ли специалист сам принимать решение об объеме требуемых работ в отношении субъектов образовательного процесса и каким образом это должно быть отражено в его недельной нагрузке.

Кроме того, вопрос, связанный с ведением документации педагога-психолога, также остается открытым. Последний регламентирующий этот вопрос документ был издан в 1999 году в качестве приложения к инструктивному письму по распределению рабочего времени педагога-психолога. На сегодняшний день реальность такова, что текущая документация, программы и прочие отчетные документы в образовательных организациях и в Центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи во многом приравниваются к педагогической деятельности, однако, на наш взгляд имеют свою специфику, которая никак не отражена и не учитывается при контроле деятельности педагога-психолога.

Открытым остается вопрос об эффективности деятельности педагога-психолога – чем кроме формальных признаков таких, как количество проведенных занятий, количество внедренных программ, количество детей, родителей, педагогов, получивших помощь, можно было бы измерить качество оказываемых педагогом-психологом услуг, а отсюда эффективность деятельности каждого отдельного специалиста. В отличие от педагогов, дефектологов, логопедов, где качеством выполненной работы могут служить количество приобретенных ребенком навыков, специфика работы педагога-психолога такова, что он работает с процессами зачастую неподдающимися измерению и эффект от его работы может наступить не сразу, а по истечении какого-то времени.

И еще один вопрос, касающийся измерения качества работы специалиста – это откры-

тые занятия или видеозаписи занятий, необходимые для оценки компетентности педагога-психолога руководителями. На сегодняшний день, на наш взгляд, наиболее этичной является работа в формате супервизии, где специалист профессиональным языком излагает суть того, что он как профессионал делает на том, или ином занятии, с какими трудностями сталкивается, и какую помощь хотел бы получить, таким образом, не нарушая конфиденциальности оказываемой психологом помощи. Несмотря на то, что мы не являемся психотерапевтами, психологические занятия в той или иной степени направлены на работу с личностью, а содержание этих занятий – достаточно сложный материал, не всегда способный передать весь спектр отношений выстроенных между педагогом-психологом и субъектом, получающим помощь, а от того оценить профессионализм педагога-психолога по открытому занятию или видеозаписи на наш взгляд может являться проблематичным. Однако данный вид контроля деятельности педагога-психолога на сегодняшний день также никак не регламентирован.

Вывод: профессиональная деятельность специалистов отдела психологической службы Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи уже на сегодняшний день ведется по всем направлениям трудовых функций, обозначенным профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» обозначенным под кодом «В». Образование всех педагогов-психологов службы соответствует требованиям профессионального стандарта. В Центре в соответствии с планом работы по внедрению профессиональных стандартов, утвержденным приказом директора проведена работа по анализу документов, регламентирующих трудовые отношения, на данный момент ведется работа. Трудности, возникающие у специалистов службы, в основном связаны с регламентацией деятельности педагога-психолога, ведением документации, а также оценкой качества и эффективности деятельности педагога-психолога, что является дальнейшим предметом обсуждения и сотрудничества профессионального сообщества в рамках принятия мер по внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Список использованных источников:

1. Алехина, С. В. Роль психолога в меняющихся условиях общего образования [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
2. Васягина, Н. Н. Аprobация и внедрение профессионального стандарта «педагог-психолог» в Свердловской области [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
3. Васягина, Н. Н. Профессиональный стандарт педагога-психолога как инструмент профессионального развития [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
4. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог. Психолог в сфере образования» [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
5. План мероприятий («дорожная карта») по аprobации и внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог. Психолог в сфере образования» [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
6. Забродин, Ю. М. Профессиональный стандарт как основа повышения качества психолого-педагогической деятельности [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
7. Забродин, Ю. М. Профстандарт педагога – психолога задачи аprobации [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).

8. Максимова, Л. А. Повышение квалификации как механизм профессионального развития педагога-психолога в условиях внедрения профессионального стандарта [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).
9. Минюрова, С. А. Профессиональный стандарт как механизм повышения качества деятельности в сфере образования [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО УрГПУ. – URL: <http://uspu.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie/setevoe-partnerstvo/item/3290-pedagog-psiholog.html> (дата обращения 12.12.2016).

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-99

Игнатъкова Маргарита Владимировна,

Студент,

*Уральский государственный педагогический университет,
620017 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
milashkant@mail.ru*

Казаева Евгения Анатольевна,

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры Психологии образования Уральского
государственного педагогического университета,*

*620017 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
kazaevaevg@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ КОЛЛЕКТИВА СВЕРСТНИКОВ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье отражена актуальность такой проблемы как социализация личности в подростковом возрасте. Рассмотрены основные мнения социальных психологов. Большое внимание уделено такому институту социализации личности подростка как коллектив сверстников. Описано исследование по выявлению взаимосвязи сплоченности коллектива с успешностью социализации личности подростка.

Ключевые слова: социализация личности, подростки, личность подростка, детские коллективы, межличностное общение, межличностные отношения, социализация личности.

Ignatkova Margarita V.,

*Student of the Institute of Psychology of the Ural State Pedagogical University,
620017 Russia, Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Cosmonautiv Avenue, 26
milashkant@mail.ru*

Kazaeva Evgeniya A.,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Educational Psychology of
the Ural State Pedagogical University,
620017 Russia, Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Cosmonautiv Avenue, 26
kazaevaevg@mail.ru*

INFLUENCE OF THE COLLECTIVE OF THE PEOPLE ON SOCIALIZATION OF THE PERSON IN THE TEENAGER AGE

Abstract. This article reflects the relevance of such a problem as the socialization of the individual in adolescence. The main opinions of social psychologists are considered. Much attention is paid to such an institution for the socialization of the adolescent's personality as a peer group. A study is described to identify the relationship between the cohesion of the collective and the success of socialization of the adolescent's personality.

Key words: socialization of the person, teenagers, the person of the teenager, children's collectives, interpersonal dialogue, interpersonal relations, socialization of the person.

Становление личности, как утверждают социальные психологи, есть процесс социализации человека, который состоит в освоении им родовой, общественной сущности. При этом такое освоение всегда осуществляется в конкретных исторических обстоятельствах жизни

человека. Становление личности связано с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими людьми. Сформированная личность есть субъект свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социуме.

Процесс социализации происходит на протяжении всей жизни человека, проходя ряд стадий (первичная социализация, стадия индивидуализации, стадия интеграции, трудовая стадия, послетрудовая стадия). Первичной стадией социализации является обучение и воспитание ребенка. Здесь главными агентами социализации выступают родители или люди, постоянно заботящиеся или обучающиеся с ребёнком. Именно в этот период у ребёнка закладывается отношение к обществу, к окружающему миру и жизни в целом.

Можно сказать, что социализация – это начавшийся в младенчестве и продолжающийся всю жизнь процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей. Поэтому удлинить или сократить процесс социализации нельзя. Он продолжается всю жизнь.

Как известно, в подростковом возрасте наиболее значимыми становятся взаимоотношения со сверстниками, принадлежность к определенной группе. Именно при таком взаимодействии наибольшую роль в формировании личности оказывают члены группы, в которую входит ребенок. Отсюда можно предположить, что и социализация личности зависима от коллектива сверстников, в котором находится подросток.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что проблема социализации личности сегодня стоит столь же остро, как и много десятилетий назад, ввиду постоянных изменений социальных норм, ценностей и установок. Так как личность человека по большей части формируется в детском возрасте, то необходимо более подробно рассматривать особенности этого формирования.

Как известно, существующие определения личности, так или иначе, обуславливаются двумя противоположными взглядами на ее развитие. С одной стороны, каждая личность формируется и развивается в соответствии с ее врожденными качествами и способностями, а социальное окружение играет весьма незначительную роль. С другой стороны, полностью отвергаются врожденные черты и способности личности, считается что личность – это продукт, который формируется в ходе социального опыта. Г.М. Андреева определяет понятие личность, как целостность социальных свойств человека, продукт общественного развития и – включения индивида в систему социальных отношений посредством активной деятельности общения [1].

Любой вид социальной адаптации требует от человека определенных способностей. Характер и степень адаптации либо дезадаптации личности зависит во многом от биологических, физиологических, психических свойств человека и его социального окружения.

Понятия "формирование личности" и "социализация" пересекаются, но они не идентичны. Отличие социализации от формирования личности состоит в том, что в формировании на первый план выступают внутренние силы самодвижения, саморазвития по пути духовного роста. Социализация – это условие и основа социального развития личности. Социализация и формирование личности – процессы параллельные, и тесно связанные на ранних стадиях жизни человека.

Сам процесс социализации непрерывен и продолжается в течение всей жизни человека. Ученые, исследуя проблему смены поколений, заметили, что преемственность поколений, передача социального опыта происходит на протяжении всего исторического времени. Но существует особенность в том, что она избирательна. Одни знания, нормы, ценности усваиваются и передаются следующим поколениям, а другие в процессе исторического развития отвергаются или изменяются [2].

Изучая возрастные особенности социализации, многие авторы подчеркивают значительные различия в специфике протекания процесса социализации в различные возрастные периоды.

Так, например, по мнению А.В. Петровского [3], в подростковом возрасте наиболее активно осуществляется индивидуализация: «Процесс и результат социализации включает в себе внутренний до конца неразрешимый конфликт между идентификацией личности с обществом и ее обособлением, то есть успешная социализация предполагает эффективную

адаптацию человека к обществу, с одной стороны, и его саморазвитие, активное взаимодействие с обществом, с другой. Наиболее подробно эти противоречия описывает А.В. Петровский, рассматривая фазы жизненного пути человека: детство как адаптацию, отрочество как индивидуализацию и юность как интеграцию, отмечая, что вторая фаза вызывается противоречием между достигнутым результатом адаптации и потребностью в максимальной реализации своих индивидуальных способностей («потребностью персонализации»), третья же фаза – противоречием между данной потребностью личности и стремлением группы принять только часть ее индивидуальных особенностей».

К основным **факторам социализации подростка** относятся особенности воспитания и проведения досуга в семье, отношение к чему-либо, приоритеты, установки, ценности в семье подростка; неформальное окружение, компания; школа, отношение подростка к системе ценностей, прививаемых школой и т.п. Другими словами основными *институтами социализации* подростка являются семья, неформальная группа и школа.

Обобщая особенности социализации подростков, Д.И. Фельдштейн пишет: «Выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет собой сложный процесс личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания. Уровень возможностей подростка, условия и скорость его социального развития связаны с осмыслением подростком себя и своей принадлежности к обществу, степенью выраженности прав и обязанностей, степенью овладения миром социальных вещей и отношений, насыщенностью дальних и ближних связей, их дифференциацией. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям».

Общение со сверстниками имеет большое значение для социализации подростка. В процессе общения со сверстниками у подростка формируются навыки социального взаимодействия, вырабатываются конструктивные способы поведения и взаимоотношений, осуществляется приобщение к социальным ценностям и нормам, увеличивается набор социальных ролей, в том числе свойственных зрелому возрасту, происходит социальное сравнение, формируется самосознание подростка. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные совместные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает уже будучи интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.

Многие исследователи считают, что ведущая деятельность подросткового возраста – интимно-личностная. Происходящие в начале подросткового возраста специфические сдвиги в развитии определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний, требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию отношений со сверстниками вглубь. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым». Подросток испытывает потребность в понимании, хочет иметь возможность кому-то полностью доверять.

Таким образом, общение подростка со сверстниками крайне важно для его психического развития и социализации. В процессе общения со сверстниками подросток приобретает навыки социального взаимодействия «на равных», необходимые в его последующей взрослой жизни.

Для того чтобы подробнее изучить влияние коллектива сверстников на социализацию личности подростка нами было проведено исследование на базе МАОУ СОШ №178 с углубленным изучением отдельных предметов города Екатеринбургa.

В исследовании принимали 43 учащихся из шестого «Б» и «Г» классов, средний возраст которых составлял двенадцать с половиной лет. В выборку вошли два класса, с установившимися социальными связями в них, которые позволили проследить взаимоотношения в группе сверстников.

В нашем исследовании были применены три таких методики, как социометрия, анкета «Оценка отношений подростка с классом» и тест «Для изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова».

Изучив состояния эмоционально-психологических отношений в 2х разных коллективах, мы можем увидеть, что в любом коллективе существует иерархичная система связей, в которой выделяются лидеры, принимаемые и пренебрегаемые. В каждом из классов были выявлены неизменные звезды, принимаемые и отвергаемые, изгой.

По данным методики «Оценка отношений подростка в классе» можно отметить, что большая часть 6«Б» и 6«Г» классов определяют по 2 – прагматическому – типу. Таким образом, для большинства подростков коллектив сверстников является средством, способствующим достижению тех или иных индивидуальных целей. Подростков, воспринимающих группу по 1 – индивидуалистическому типу в 6«Б» классе немного выше, чем в 6«Г»: 25% и 21%, соответственно. Такие дети воспринимают коллектив сверстников как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Остальные подростки, определяют группу как самостоятельную ценность по 3 типу: 28% в 6«Б» и 32% в 6«Г». Коллективистический тип восприятия индивидом группы предполагает потребность в групповых формах работы, для таких подростков на первый план встают проблемы группы и отдельных ее членов, стремление внести вклад в групповую деятельность.

Анализируя данные по третьей «методике для изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова» было выявлено, что большая часть в обоих классах имеют высокий уровень социализации, 62% - 6«Б», 71% - 6«Г», что свидетельствует о положительном развитии личности подростков. Средний уровень социализации личности в процентном соотношении составил 28% и 21% у 6«Б» и 6«Г» классов соответственно, что также говорит о положительной тенденции формирования социализации подростков. Также были выделены определенные обучающиеся, имеющие низкий уровень социальной адаптивности – 10% и 8%. У подростков с низким уровнем социализированности нередко проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, часто это приводит к конфликтам, снижению учебной мотивации.

Проведя общий сравнительный анализ полученных данных по трем методикам, можно прийти к выводу о том, что существует взаимосвязь эмоционально-психологических отношений малой группы с восприятием данной группы индивидом и уровнем его социализированности. Путем эмпирического исследования была выявлена тенденция: чем выше уровень сплоченности коллектива, тем выше уровень положительного восприятия коллектива индивидом и также выше уровень его социальной адаптированности.

Подросток не всегда может самостоятельно найти удовлетворяющее его место в коллективе, ведь это не так просто. Нужно помочь подростку разобраться в себе, подсказать, что в нем хорошего, чем он может быть полезен своим товарищам, в чем может помочь им, подсказать ему пути преодоления недостатков. Одна из основных особенностей подросткового возраста – тяга к общению, к коллективу, к совместной деятельности с товарищами. Это стремление подростка важно направлять в нужное русло, и роль направляющего должен принять на себя взрослый.

Проблема социализации личности в коллективе всегда являлась актуальной, так как развитие человека не будет достаточно полноценным, если оно происходит вне коллектива людей. Особенно остро эта проблема проявляется в подростковом возрасте, так как поведение подростков по самой сути своей является коллективно-групповым, а общение со сверстниками принимает в этом возрасте характер первоочередной необходимости. Общение подростков в коллективе активизирует их социальное созревание. В коллективе проявляется процесс взаимного обогащения, развития его участников. Каждый член коллектива, с одной стороны, привносит свой индивидуальный опыт, способности, интересы, с другой стороны, активно впитывает в себя что-то новое от других.

Чрезвычайно важно для учителя, воспитателя, психолога, социального педагога увидеть, диагностировать нарушения межличностных отношений и провести своевременную их коррекцию.

Список использованных источников:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 365 с.
2. Белинская, Е. П. Проблемы социализации: история и современность : учеб. пособие. – М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 216 с.
3. Петровский, А. В., Абраменкова, В. В., Зеленова, М. Е. и др. / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.

УДК 376.54

ББК Ч400.264

Короткова Елена Сергеевна,

Магистрант

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

ohoha@ya.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье говорится о психолого-педагогических особенностях процессов воспитания и обучения одаренных детей. Выявлены проблемы одаренных детей в условиях образовательного учреждения и дома. Рассмотрены возможности образовательных учреждений в создании условий для развития потенциала и самореализации одаренного ребенка.

Ключевые слова: детская одаренность, одаренные дети, обучение одаренных детей, воспитание одаренных детей, развивающее обучение.

Korotkova Elena S.,

Undergraduate

Ural state pedagogical University

620017, Russia, Yekaterinburg, Kosmonavtov Avenue, 26

ohoha@ya.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF GIFTED CHILDREN IN THE PROCESS OF TRAINING AND EDUCATION

Abstract. The article deals with the psychological and pedagogical features of the processes of upbringing and education of gifted children. The problems of gifted children are revealed in the conditions of an educational institution and at home. The possibilities of educational institutions in creating conditions for the development of potential and self-realization of a gifted child are considered.

Key words: gifted children, the education of gifted children, the education of gifted children, developing training.

Во всем мире проблема выявления одаренных детей вызывает все больший интерес в связи с тем, что одаренные дети являются ресурсом развития страны. С педагогической точки зрения одаренные дети - это дети, которые по уровню развития своих способностей явно выделяются среди своих сверстников или в среде своей социальной группы [7].

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [1]. На сегодняшний день, большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой) [1].

На сегодняшний день, вопрос обучения и воспитания одаренных детей, является одним из наиболее интересных и актуальных в педагогике и психологии. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных задач

совершенствования системы образования. Однако недостаточный психологический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы [4]. Как правило, в школьной среде одаренных детей можно подразделить на два типа: академически одаренные дети и творчески одаренные дети. Если ребенок опережает сверстников по развитию, то многие в его окружении считают, что ему будет легче заниматься в школе, а в дальнейшем найти свое предназначение в жизни. Это утверждение можно отнести лишь к академически одаренным детям, на пути большинства одаренных детей возникают немалые трудности дома и в образовательных учреждениях [6].

Главной проблемой обучения и воспитания одаренных детей является социализация и адекватное включение в коллектив сверстников, а так же проблема составления программ обучения и выработки критериев оценки достижений ребенка [6].

Дома к данной категории детей всегда относятся по-особенному: создают особенный статус в семье, восхищаются сверх меры, либо наоборот считают их странными. В этой ситуации трудности общения неизбежны, ребенок становится замкнутым из-за завышенной самооценки, либо стесняется себя, своих возможностей, подавляя их. Часто дети не хотят принимать в свой круг одаренного, стараются поставить его в неловкое положение, дают прозвища. В свою очередь одаренный ребенок пытается «быть как все», либо стремится сделать больно в ответ. В силу этого ответные выпады часто более болезненны, нежели то, что их спровоцировало. В этой ситуации родителям, классным руководителям вовремя отреагировать и обратиться к психологам, учителям, которые помогут адаптироваться ребенку и родителям, направить воспитание и обучение в нужное русло. Одаренный ребенок вправе рассчитывать на то, что его способности найдут понимание и поддержку родителей в поиске наилучшего использования таких способностей как для него самого, так и для окружающих [6]. Чтобы избежать проблем дальнейшего обучения и социализации в обществе сверстников, следует уделить особое внимание первоначальному воспитанию одаренного ребенка в семье. Ведь родители как никто другой способны разглядеть первые признаки проявления одаренности у ребенка. Именно из правильного отношения родителей к особенностям своего малыша будет исходить и признание его в обществе. Однако их мнение может оказаться весьма субъективным. Отсюда следует проблема ранней диагностики, оценки со стороны, получения рекомендаций по воспитанию и обучению [5].

Главной проблемой остается то, что учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе еще не до конца перестроился на учет индивидуальных особенностей обучающихся. Многочисленные жизненные факты и свидетельства науки показывают, что многие одаренные дети не достигают желаемых успехов на избранном ими пути. Это связано с тем, что одаренный ребенок, обучаясь с детьми, менее одаренными, часто затрачивает мало усилий из-за отсутствия грамотного руководства со стороны педагога. В результате исходная одаренность не только мешает выработке волевых качеств, но и невольно задерживает развитие самих способностей. Учитель зачастую учит всех одинаково, ориентируясь на средние показатели учеников. В этой ситуации необходимо давать ребенку более сложное задание, учитель заранее должен продумать свои действия, создавая ситуации успеха и оставляя открытые вопросы у обучающегося [4].

Творчески одаренные дети напротив могут отставать от школьной программы. На этой основе возникают непонимания с родителями и учителями, которые ожидали увидеть в нем отличника. На помощь учителям приходит развивающее обучение, которое учитывает особые потребности и главные возможности таких детей. Главной его задачей развивающего обучения является развитие творческого мышления [4].

Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности [5].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что каждый ребенок должен иметь возможность получить в школе такое образование, а в семье такое воспитание, которые позволят ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. Актуальными вопросами остаются разработка и применение современных методик и способов взаимодействия с одаренными детьми, которые будут делать психологический климат в коллективе для таких детей более комфортным и приятным. Внедрение развивающего обучения поможет выявить одаренных детей, и развить внутренний потенциал, творческие способности, помочь достичь высоких результатов и решить проблему, связанную с умением избирать социальные ориентиры и соответствующим образом организовывать свое поведение.

Список использованных источников:

1. Рабочая концепция одарённости. – М., 2003.
2. Матюшкина, А. М., Матюшкина, А. А. Что такое одарённость? Выявление и развитие одаренных детей. – М. : Омега-Л, 2008. – С. 365-368.
3. Шумакова, Н. Б. Обучение и развитие одарённых детей. – М. : Издательство Московского психолого- социального института, 2004. – С. 334-337.
4. Карелина, О. А. К вопросу о построении обучения одаренных детей в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 1 – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-postroenii-obucheniya-odaryonnyh-detey-v-obscheobrazovatelnoy-shkole>.
5. Рыбакова, Е. Н. Внеурочная деятельность как форма организации работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». – 2015. – № 1. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/46017>.
6. Степанова, О. П., Серебрякова, А. А. Психологические проблемы одаренных детей [Электронный ресурс] // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-odarenyh-detey>.
7. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / главный научный редактор и составитель А. А. Грицанов. – 1998. – URL: http://studopedia.ru/11_258530_odarennost_kak_pedagogicheskiy-i-psihologicheskiy-fenomen.html.

УДК 159.99

ББК Ю957.64

Котельникова Юлия Сергеевна,

аспирант,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

yuliyakotelnikova.s@gmail.com

Научный руководитель: Н.Н. Васягина,

зав. кафедрой психологии образования, профессор,

д.п.н. ФГБОУ ВО «УрГПУ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «СЕМЬЯ» И «БРАК»

Аннотация. Статья посвящена анализу определений семьи и брака в научной литературе. Исследуется понятие «семья», рассматриваются основные направления изучения в отечественной и зарубежной психологии, раскрываются основные аспекты функционирования семьи. Анализируется понятие брака, его специфика и социально-психологические функции. В статье раскрываются сходства и различия данных понятий.

Ключевые слова: функционирование семьи, семейные отношения, супружество, супружеские отношения, семейная психология, психология семьи.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE RELATION OF THE CONCEPTS OF "FAMILY" AND "MARRIAGE"

Kotelnikova Julija S.,

postgraduate student,

Ural state pedagogical University

620017 Russia, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave., 26

yuliyakotelnikova.s@gmail.com

Supervisor of studies: Vasyagina N.N.,

head of the department of psychology of education, professor, D.Sc.

Ural state pedagogical University

Abstract. The article is devoted to the analysis of the definitions of the family and marriage in the scientific literature. The concept of "family" is explored, main directions of studying in domestic and foreign psychology are examined, basic aspects of family functioning are revealed. The concept of marriage, its specificity and socio-psychological functions are analyzed. The article reveals the similarities and differences of these concepts.

Keywords: family functioning, family relations, marriage, marital relations, family psychology, family psychology.

Определений семьи в научной литературе достаточно много. В социологии семья – это «малая группа, для которой характерны определенные внутригрупповые процессы и явления» [12, с.46]. В психологии семья определяется как малая (первичная) группа, которая состоит из лиц, связанных друг с другом двумя типа отношений: супружества и родства, обеспечивает личности эмоциональную стабильность, психологическую и физическую безопасность и личностный рост [5].

Семья – пространство жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями [8]. Правомерность многообразия трактовок понятия «семья» обусловлена различными подходами к изучению семейных отношений.

В отечественных исследованиях можно выделить два основных направления изучения семьи: социологическое и психологическое. Длительное время социологическое направление было ведущим, что обуславливает большое количество трудов соответствующей направленности, которые ориентированы на исследование различных сторон семьи как социального института, определенных типов семьи или конкретной проблемы, возникшей в ней. Также множество работ посвящено месту семьи в обществе, ее экономическому положению и социальному статусу, демографическим установкам и демографическому поведению ее членов (А.И. Антонов, Е.Ф. Ачильдиева, С.В. Дармодехин, М.С. Мацковский, В.А. Медков, В.В. Бодрова, З.А. Янкова и др.).

Отечественные психологические исследования семьи имеют сравнительно недавнюю историю, начиная с середины 50-х годов, психология семьи стала интенсивно развиваться, появились теории, которые дают объяснение функционированию семьи как системы, мотивам вступления в брак, а также раскрывают особенности супружеских и родительско-детских отношений, описывают причины, по которым возникают семейные конфликты и разводы. С 80-х годов активное развитие получила семейная психотерапия (Ю.А.Алешина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Для психологии, как отечественной, так зарубежной, характерны два ведущих подхода к пониманию семьи. Первый подход рассматривает семью как группу индивидуумов, у которых имеются как общие, так и различные интересы, а семейный контекст представляется как среда, в которой личность социализируется и развивается. Данный подход получил развитие на начальном этапе становления семейной психологии и наиболее полно отразился в бихевиоральных и психоаналитических концепциях.

Второй психологический подход рассматривает семью как целостную систему, которая не сводится к суммарной совокупности ее членов. Такой подход зародился в зарубежных исследованиях (С. Минухин, М. Боуэн, В. Сатир), а так же стал интенсивно развиваться в отечественной психологии (А.В.Черников, А.Я Варга).

Соответственно, на сегодняшнее время ведущим представлением о семье является представление как о системе, включающей в себя определенные функции, задачи, структуру, циклы жизнедеятельности. Таким образом, семья – это социальная система, объединяющая группу людей и их взаимоотношения, т.е. это совокупность элементов и их свойств, связи и отношения между которыми динамичны.

Наряду с понятием «семья», в психологической литературе используется понятие «брак», так давая определение семьи, Т.М. Трапезникова считает основой семьи брачные отношения [11].

На наш взгляд эти понятия имеют отличия, и их стоит разводить, для этого следует проанализировать определения понятия «брак».

В социально-психологическом контексте брак можно рассматривать как санкционированную и регулируемую обществом форму отношений между мужчиной и женщиной, которая определяет их права и обязанности в отношении друг друга и детей.

Общество регулирует семейные отношения через брак как социальную форму отношений между мужем и женой, иначе, брак – это признание, закрепление и регулирование отношений между мужчиной и женщиной для наиболее полного удовлетворения их материальных, духовных, эмоциональных и сексуальных потребностей. Чем полнее удовлетворяются потребности друг друга, тем в большей мере ощущается удовлетворенность браком [4]. Тем не менее, становление семьи – это не только осуществление идеальных представлений о браке, которые имеются у будущих супругов, но это и совместная жизнь двух людей, включающая в себя переговоры, достижение соглашений, компромиссы, преодоление трудных ситуаций и разрешение конфликтных, которые присутствуют в любой семье.

Существование семейных уз основывается на совокупности четырех основных факторов - биологических, психологических, социальных и экономических. С биологической точки зрения общие для мужчины и женщины потребности в любви, их стремление к продолжению рода и продолжительный период зависимости ребенка от родителей определяют семейные узы. С психологической и социальной точек зрения между членами семьи возникает взаимозависимость, которая удовлетворяет их эмоциональные потребности. С экономической точки зрения они связаны зависимостью тогда, когда имеется удовлетворение материальных нужд. То есть, единство семьи основывается на общих потребностях и их удовлетворении, как в физическом, так и в психологическом аспектах [13].

Права и обязанности, которые возникают в браке, а также нормы его заключения, расторжения, обязательства, имеющиеся у членов брачного союза по отношению друг к другу, у родителей в отношении детей, между бывшими супругами, регулируются Семейным кодексом Российской Федерации. В России признается брак, который заключен в органах записи актов гражданского состояния, между одним мужчиной и одной женщиной [6].

А. Менегетти рассматривает брак как испытание высшего порядка, требующее очень серьезной подготовки. Брак представляет собой духовный союз мужчины и женщины, решивших принять участие в продолжение своего рода [7].

По мнению К. Витакера, брак есть постоянная психотерапия двух цельных личностей, процесс изменения, в котором человек может отдать некоторые свои личные права, привилегии и способности в обмен на возможность принадлежать паре, более сильной, чем оба супруга поодиночке, паре, дающей каждому силу, необходимую для борьбы с социальными и культурными структурами, которые их окружают [2].

Согласно М. Боуэну, потребность в эмоциональной близости, автономии, способы межличностного взаимодействия задаются родительской семьей и воспроизводятся в последующих поколениях [1].

Согласно К. Роджерсу, брак рассматривается как процесс партнерства, процесс выстраивания отношений, создания условий для личностного роста супругов и детей. Брак – необычные отношения: потенциально продолжительные и интенсивные, заключающие в себе возможность непрерывного роста и развития. Наилучшие браки объединяют партнеров, способных на подлинное принятие друг друга [9].

По мнению Э. Эриксона готовность человека к семейной жизни определяется тогда, когда он осознает, что готов к интимности, которая подразумевает соединение двух людей без опасений некой потери в себе. При установлении интимных отношений, у человека появляется возможность проявлять о ком-то заботу, принимать в чьей-то жизни участие, брать ответственность за кого-то, что создает условия безопасности и защищенности. Процесс создания собственной семьи – это не просто инстинктивное стремление разнополых существ навстречу друг другу. Он представляет собой сложный социально-психологический процесс, в основе которого, с точки зрения Э. Эриксона, лежит достаточно сформированная духовная зрелость, побуждающая человека к поиску психологической близости и стремлению избежать изоляцию и одиночество [10].

Современный брак возможен лишь в том случае, если существует гарантия достижения счастья. По мнению А. Гуггенбюль-Крейга в браке главная роль отводится не просто мужчине и женщине, которые любят друг друга и воспитывают детей, а двум людям, которые пытаются совместно найти свое счастье [3].

Таким образом, высокая степень совпадения партнеров по всем факторам брачного потенциала приводит к решению о вступлении в брак

Несмотря на то, что оба понятия – семья и брак связаны между собой, тем не менее, они имеют отличия, так понятие семьи шире, чем брак, поскольку включает в себя ряд подсистем: супружескую, детско-родительскую, детско-детскую. В то время как брак включает в себя только супружескую подсистему, важнейшую подсистему, складывание которой определяет функционирование, особенности семьи, особенности семейных взаимоотношений и взаимоотношений в различных семейных подсистемах.

Список использованных источников:

1. Варга, А. Я., Бейкер, К. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. – СПб. : Когито-Центр, 2015. – 496 с.
2. Витакер, К. Полночные размышления семейного терапевта. – М. : Класс, 2004. – 208 с.
3. Гуггенбюль Крейг, А. Брак умер – да здравствует брак! – М. : Когито-Центр, 2007. – 112 с.
4. Калинина, Р. Р. Введение в психологию семейных отношений : учебное пособие. – СПб. : Издательство «Речь», 2008. – 351 с.
5. Ключева, Н. В. Психолог и семья: диагностика, консультация, тренинг. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 160 с.
6. Кубанкина, Е. И. Семейное право : учебное пособие. – М., 2008. – 240 с.
7. Менегетти, А. Учебник по онтопсихологии. – М. : НФ «Антонио Менегетти», 2015. – 312 с.
8. Посысов, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учебное пособие для вузов. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 328 с.
9. Роджерс, К. Брак и его альтернативы. – М. : «Этерна», 2006. – 320 с.
10. Слепкова, В. И. Психологическая диагностика семейных отношений. – Мозырь : Содействие, 2006. – 196 с.
11. Трапезникова, Т. М. Этика и психология семейных отношений. – Л., 1988.
12. Целуйко, В. М. Психология современной семьи. – М. : ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. – 272 с.
13. Эйдемиллер, Э. Г., Александрова, Н. В., Юстицкий, В. Семейная психотерапия. Хрестоматия. – СПб. : Издательство «Речь», 2007. – 400 с.

УДК 37.015:377.12

ББК Ю962.3

Кригер Надежда Андреевна,

студент,

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
620012 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей 11
n.a.kriger@yandex.ru*

Котова Светлана Сергеевна,

к.п.н., доцент, заместитель директора,

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
620012 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей 11
89193885388@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения психологических характеристик самоорганизации учебной деятельности студентов колледжа. Автор рассказывает теоретико-методологические аспекты, эффективные формы и методы изучения самоорганизации учебной деятельности студентов колледжа.

Ключевые слова: самоорганизация личности, учебная деятельность, психологические характеристики, студенты, колледжи, психология студентов.

Kriger Nadezhda A.,

student,

*Russian State Vocational and Pedagogical University,
620012 Russia, Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, ul. Mashinostroiteley 11
n.a.kriger@yandex.ru*

Kotova Svetlana S.,

Ph.D., Associate Professor, Deputy Director,

*Russian State Vocational and Pedagogical University,
620012 Russia, Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, ul. Mashinostroiteley 11
89193885388@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-ORGANIZATION ACADEMIC ACTIVITY OF STUDENTS OF THE COLLEGE

Abstract. The problem of the level of development self-organization of College students. The author describes the theoretical and methodological aspects of effective forms and methods of studying the self-organization of educational activity of students of the College.

Key words: self-organization of the person, educational activity, psychological characteristics, students, colleges, psychology of students.

В настоящее время возрастает значение проблемы формирования самоорганизации учебной деятельности студентов колледжа. Обилие информации, которую открыл нам интернет, необходимо грамотно использовать. Умение правильно организовывать самостоятельно учебную деятельность, планировать, а затем добиваться поставленных целей и задач – это компетенции, без которых не обойтись специалисту в любой области [1].

С изменением системы образования меняется и подход к ней, на данный момент четверть нагрузки учебного материала у студентов колледжа уходит на самостоятельную работу, а требования к профессиональной подготовке студентов возрастают. Это предполагает, то, что студент сам должен уметь организовывать свою учебную деятельность, уметь ставить цели, планировать и корректировать свою работу, а также обладать компетенциями самоорганизации [4].

Одной из важных задач современного образования является повышение эффективности учебной деятельности, самостоятельности студентов их активной жизненной позиции.

В рамках исследования особенностей самоорганизации студентов колледжа нами было проведено эмпирическое исследование по методике А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации – 39» [3].

Задачей исследования являлось сравнение общего уровня самоорганизации учебной деятельности студентов колледжа и составляющих его шкал с полом испытуемых.

Исследование проводилось в Свердловском областном медицинском колледже, выборка составила: 40 студентов из них 57% студентов мужского пола и 43% студентов женского пола, в возрасте от 17 до 22 лет. Общий уровень самоорганизации показал, что 67,5% опрошенных студентов обладают средним уровнем выраженности самоорганизации, 17,5% имеют низкий уровень и только лишь 15% студентов показали высокий уровень выраженности самоорганизации. Это говорит о том, что только 15% студентов умеют эффективно организовывать процесс собственной учебной деятельности.

Для того, чтобы сравнить показатели переменных по полу необходимо воспользоваться сравнительным анализом. Асимметрия и эксцесс превышают свои стандартные ошибки $p > 0,05$, поэтому мы использовали непараметрический метод.

С помощью U критерия Манна-Уитни нами не были обнаружены статистически значимые различия $p > 0,05$, между юношами и девушками по всем переменным.

Далее, мы сравнили показатели юношей и девушек по каждой из шкал методики А.Д. Ишкова «ДОС-39» (

Таблица 1).

Таблица 1.

Сравнение юношей и девушек по составляющим шкалам самоорганизации

Шкала	Юноши			Девушки		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Самоорганизация	17%	70%	13%	17%	65%	18%
Целеполагание	9%	78%	13%	0%	82%	18%
Анализ ситуации	22%	61%	17%	6%	76%	18%
Планирование	0%	87%	13%	6%	71%	23%
Самоконтроль	26%	61%	13%	29%	53%	18%
Коррекция	21%	70%	9%	23%	65%	12%
Волевые усилия	13%	74%	13%	12%	64%	24%

По шкале самоорганизация можно заметить примерно равные результаты у юношей и у девушек. Высокий уровень получили 17% юношей и девушек, 17% студентов умеют организовывать процесс собственной деятельности, но обращая внимание на низкий уровень. У девушек 18% получили низкий результат в отличие от юношей (13%).

Если рассматривать каждый из показателей в отдельности можно обнаружить более четкие различия и проследить некоторые закономерности [2].

По шкале целеполагание был показан самый высокий результат по выборке из всех шкал ($x_{\text{сред}} 74,57\%$). По шкале целеполагание юноши показали результат значительно больше (9% – высокий, 78% – средний, 13% – низкий), чем девушки (0% – высокий, 82% – средний, 18% – низкий), что говорит нам о том, что юноши обладают большим уровнем принятия и удержания у них цели.

По шкале анализ ситуации юноши показали результат выше (22% – высокий, 61% – средний, 17% – низкий), чем девушки (6% – высокий, 76% – средний, 18% – низкий). Юноши имеют более высокий уровень навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели.

По всей выборке наиболее низкий результат был показан по шкале планирования ($x_{\text{сред.}}$ 57,45%). Если смотреть в сравнении этой шкалы у юношей и девушек, то девушки показали результат выше, это говорит о более развитом уровне планирования собственной жизни и деятельности. Но юноши показали меньше низкого результата. Уровень планирования девушки (6% – высокий, 71% – средний, 23% – низкий). Уровень планирования юноши (0% – высокий, 87% – средний, 13% – низкий).

Шкала самоконтроль говорит нам, о развитии навыка контроля и оценки человеком собственных действий, психических процессов и состояний. У девушек этот показатель немного более развит (29% – высокий, 53% – средний, 18% – низкий), но в то же время юноши показали меньше низкого результата (26% – высокий, 61% – средний, 13% – низкий).

Показатели по шкале волевые усилия показывают, что у юношей этот показатель выше (13% – высокий, 74% – средний, 13% – низкий), чем у девушек (12% – высокий, 64% – средний, 24% – низкий). Это говорит о большем развитии навыков регуляции собственных действий у юношей, преодоления препятствий на пути к цели, характеризует их способность мобилизовывать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность.

Таблица 2.

Минимальные и максимальные значения уровня выраженности компонентов самоорганизации по выборке

	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ	С/о
Минимум	18%	13%	11%	9%	40%	37%	31%
Максимум	98%	93%	97%	93%	82%	95%	87%

Ц/п – целеполагание, АС – анализ ситуации, Пл – планирование, С/к – самоконтроль, Кор – коррекция, ВУ – волевые усилия, С/о – самоорганизация.

В таблице Таблица 2 можно заметить, что наиболее низкий результат был показан по шкалам планирование (11%) и самоконтроль (9%), что говорит, о неумении планировать свои действия и учебную деятельность и о низком уровне оценки собственных действий и их контроля.

Исходя из проделанной работы, можно сделать вывод, что компетенции самоорганизации недостаточно сформированы, но нельзя недооценивать важность их развития у студентов.

80% студентов во время опроса изъявили желание больше узнать о самоорганизации и 50% из них захотели услышать лекцию о планировании и целеполагании. Большинство студентов хотят добиться успеха в жизни и получать лучшие оценки в колледже.

Умение правильно организовывать самостоятельно учебную деятельность, планировать, а затем добиваться поставленных целей и задач это компетенции, без которых не обойтись специалисту в любой области [5].

Психологические характеристики самоорганизации учебной деятельности студентов колледжа занимают одну из основных ролей в процессе организации инновационного обучения. А ее сформированность позволит успешнее осваивать учебный материал студентами, планировать, эффективно организовывать, оценивать и успешно корректировать учебную работу.

Список использованных источников:

1. Афанасьева, Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 2. – С. 60-61.
2. Емельяненко, А. А. Особенности психологической структуры учебной деятельности с учетом гендерно-половых характеристик курсантов военных вузов // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2 (13). – С. 2965-2969.

3. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. – М. : Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
4. Котова, С. С. Компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов // Научные труды SWorld. – 2008. – Т. 17. – № 1. – С. 59-61.
5. Черкашина, О. А. Формирование механизмов саморегуляции студентов в процессе учебной деятельности // Ученые записки РГСУ. – 2010. – № 3. – С. 181-185.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-99

Кузнецова Софья Андреевна,

Учитель истории и обществознания,

Заместитель директора по воспитательной работе

МАОУ гимназия № 94

620026 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Бажова, 139

kuzsonechka@yandex.ru

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор,

зав. кафедрой психологии образования

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

vasyagina_n@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В современном мире всё чаще стоит вопрос о рамках социальной успешности. Понятия «ответственность», «успех» и «самоэффективность» являются взаимозависимыми детерминантами на пути восприятия социальной успешности. В становлении социальной успешности важную роль играет сензитивность (чувствительность) учащихся. Направленной на развитие социальной успешности старших подростков, важное значение имеет именно своевременность создания ситуации успешности на основе учета возрастной сензитивности. В качестве основных критериев развития социальной успешности могут выступать достижение социально одобряемых результатов, активность учащихся и особенности регуляции деятельности в создаваемых ситуациях успешности.

Ключевые слова: социальная успешность, успех, ситуация успеха, подростки, сензитивность, самоэффективность.

Kuznetsova Sofya A.,

Teacher of history and social science,

Deputy Director on educational work

MAOU gymnasium №94

620026 Russia, Sverdlovskaya area, Ekaterinburg, Bazhova str., 139

kuzsonechka@yandex.ru

Vasyagina Natalia N.,

Doctor of Psychology, Professor

Head of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University,

600017 Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

vasyagina_n@mail.ru

THE SOCIAL SUCCESS OF STUDENTS

Abstract. In today's world, more and more often there is a question about the limits of social success. The concepts of "responsibility", "success" and "self-efficacy" are interdependent determinants in the way of perception of social success. In the formation of social success plays important role senzitivnost (sensitivity) students. Aimed at developing the social success of older adolescents, it is important is the timeliness of creating a situation of success by taking into account the sensitive

age. The main criteria of social success may act to achieve socially approved results, the students activity and especially the regulation of activities to create situations of success.

Keywords: Social success, success, success situation, adolescents, sensitivity, self-efficacy.

Проблема такого явления как социальная успешность состоит в том, что данный аспект недостаточно изучен в отечественной психолого-педагогической науке. Современный мир (в частности, Россия) ставит человека в определенные социальные рамки, используя психологическое давление на массы. Создание «успешности» и прямо противоположного ей процесса, создает некий шаблон общества, под который индивид вынужден подстраиваться. Что наиболее тяжело сделать в подростковом возрасте (в силу психологических, психофизических особенностей). Для того чтобы понять и исследовать данный феномен, стоит последовательно разобраться в понятиях

Социализация – процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Социализация предполагает обретение человеком способности к адаптивной активности и осуществляется как под воздействием целенаправленных процессов (обучение, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение) в общеобразовательных организациях, так и под влиянием стихийных факторов (семья, средства массовой информации, общение со сверстниками, общение с искусством и прочее). В образовании эта задача понимается как приобщение растущего человека к познавательной и нравственной норме.

Данный феномен можно рассматривать как процесс оптимальной интериоризации общественного опыта в сознание и поведение личности. Рассматривая социализацию в контексте компетентностного подхода, необходимо отметить, что она во многом зависит и от уровня развития ключевых, базовых и функциональных компетенций. Стоит обратить внимание на связь общественные отношения «человек – общество», где взаимодействие индивида с социальной средой происходит в конкретных институтах.

Одной из стадий социализации является маргинальная стадия, характеризующаяся как промежуточная (переходная) социализация учащегося подросткового возраста, или стадия индивидуализации, соответствующая верхней границе выделенного возраста. В этой стадии наиболее актуализированы потребности личности в социальном становлении. Поскольку маргинальная стадия социализации личности характеризуется такими особенностями, как псевдоустойчивость, промежуточность, эмоциональная и физиологическая неустойчивость организма, «пограничность» положения индивида и совпадает со старшим подростковым (14-15) и ранним юношеским (16-17 лет) возрастными, она обозначается в науке как «маргинальный переходный период социализации».

Старший подросток представляет собой, во-первых, индивида пубертатного развития, связанного с гормональным всплеском (в том числе с резким усилением выделения половых гормонов в организме подростка), рассогласованием роста внутренних органов и систем с ростом тела в целом и так далее; во-вторых, субъекта психического развития, связанного с глубокой перестройкой психики на основе появления специфических новообразований – субъективного чувства взрослости, возникновения рефлексии и др., что обусловлено ведущей деятельностью; в-третьих, личность социального развития, выражающегося в становлении «Мы» – концепции, референтных групп, усилении конформизма, потребности в самоутверждении.

Социализация подростков – это ряд испытаний, представляемых самой жизнью, и результат их прохождения формирует будущую личность человека, его основные вкусы, модели поведения, а главное самооценку.

В силу нестабильного состояния подросткового возраста необходимо создать для личности эффективную среду для социализации. В большей степени воздействовать на данный процесс в современной жизни подростка может образовательная организация, что дела-

ет педагога и администрацию ОО ответственными за деятельность ребенка и его взаимоотношения в социуме.

При этом необходимо отметить, что деятельность должна иметь личностный смысл и потенциальные возможности для удовлетворения потребностей учащегося данного возраста. Ситуация успеха начнет складываться тогда, когда подросток будет введен в социум ненасильственными и репрессивными методами, а гуманным и культурообусловленным образом.

На основе данных исследований литературы целесообразно выделить процесс «успешности». Данное определение в научной литературе не имеет четко определенных границ. Успешность человека в обществе тесно связана с его социальной природой, с проявлением его сущностного начала. Нормальное психическое развитие личности возможно при динамическом равновесии двух взаимосвязанных сторон жизненного процесса, в которых проявляется взаимодействие личности с обществом: «включенность» в социум и «обособление» от него, то есть желание слиться с общностью, быть единым с нею, но в то же время необходимость выделиться, быть замеченным в своих действиях, быть признанным. Противоречие между этими тенденциями задает главные социально-психологические параметры социальной успешности личности.

Стоит обратиться к близким к понятию «успешность» процессам – «успех», «ситуация успеха».

Целесообразно обратить внимание на определение понятия «успех», предложенное А.С. Белкиным, который рассматривает данное понятие с различных позиций.

С социально-психологической точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. Причем об успехе можно говорить в тех случаях, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания наиболее значимых для личности окружающих.

С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их [4].

В педагогическом процессе наибольшее внимание уделяется не столько понятию успеха, сколько понятию «ситуация успеха», т.е. такому целенаправленному, организованному сочетанию условий, при котором создается возможность удовлетворить потребность в достижении значительных результатов деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [2, с. 67].

Понятие «успех» можно рассматривать в узком и широком значении. Узкое значение сводится к пониманию оценки конкретного результата, достижения, значимости для личности. В широком смысле под успехом понимается жизненная успешность, которую человек достигает и переживает в ходе собственной жизнедеятельности, стремясь реализовать собственный потенциал.

Успех личности в контексте жизнедеятельности может выступать формой самореализации и приводить к субъективной удовлетворенности процессом жизни. В том случае, если личность ощущает себя успешной, повышается осознание своей способности и компетентности в управлении собственной жизнедеятельностью, разрешении жизненных трудностей, реализации поставленных целей. Иными словами, успешная личность осознает свою самоэффективность.

Понятия «ответственность», «успех» и «самоэффективность» являются взаимозависимыми детерминантами. По мнению канадского психолога А. Бандуры, которое мы полностью разделяем, люди, осознающие свою самоэффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел, чем люди, испытывающие сомнения в своих возможностях. В свою очередь, высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно приводит к получению желаемого результата.

В психологии проблема успеха и успешности личности в большей степени разрабатывалась зарубежными исследователями, которые в основном связывали ее с мотивацией достижения, с уровнем притязаний и самоэффективностью, с личностными детерминантами (самооценкой, локусом контроля).

В становлении социальной успешности важную роль играет сензитивность (чувствительность) учащихся к тем или иным видам деятельности, т.е. характерологическая особенность человека, проявляющаяся «в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям» [4, с. 592]. Эта чувствительность сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новой ситуации, людей и прочего. В процессе развития и становления личности учащегося проявляется возрастная сензитивность, характеризующаяся оптимальным сочетанием условий для развития определенных психических свойств и процессов субъекта в определенный возрастной период. Преждевременность или запаздывание тех или иных форм деятельности в периоды возрастной сензитивности снижает эффективность результатов данной деятельности [3, с. 612].

В педагогической системе, направленной на развитие социальной успешности старших подростков, важное значение имеет именно своевременность создания ситуации успешности на основе учета возрастной сензитивности.

Анализ процесса развития социальной успешности возможно провести при определении его конкретных критериев. В качестве основных критериев развития социальной успешности могут выступать достижение социально одобряемых результатов, активность учащихся и особенности регуляции деятельности в создаваемых ситуациях успешности.

С точки зрения психологической характеристики активность рассматривается как «способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры», проявляется в творчестве, волевых актах и общении.

Понятие регуляции выведено на основе регуляторов способов выполнения деятельности и может быть внешней и внутренней. Внешняя регуляция понимается нами как воздействие на мотивацию личности со стороны других людей, либо каких-нибудь внешних раздражителей, а внутренняя, или обозначаемая как саморегуляция, характеризуется сознательным изменением своего состояния, поддержанием и усилением активности.

Таким образом, в психолого-педагогическом смысле «ситуация успешности» — это результат деятельностного подхода педагога, который оценивается по следующим составляющим: достижение социально значимых результатов, активности (творчество, волевые акты, общение), регуляции (воздействие на мотивацию внешних и внутренних раздражителей).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что последовательное введение в образовательную деятельность разнообразных форм, методов и технологий, своевременное создание ситуаций успеха, а также подготовка подростков к социальной самозащите во многом определяют эффективность процесса развития социальной успешности.

Список использованных источников:

1. Александрова, Е. А., Кожакина, С. О. Становление социальной успешности подростка в воспитательной деятельности школы. – М. : Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. – М. : Просвещение, 1991. – 169 с.
3. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
4. Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». – М. : «Просвещение», 2009. – С. 5-7.
5. Зайтуева, С. У. Социальная успешность младшего школьника // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 10-1. – С. 24-26.
6. Фельдштейн, Д. И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 15-23.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-72

Лешонок Лариса Руслановна,

студент 4 курса

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,

600017, Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

leshonok.larina@mail.ru

Казаева Евгения Анатольевна,

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет,

620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

kazaevaevg@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния чувства одиночества на личность подростка. Автор рассматривает многочисленные исследования авторов в понятии одиночества подростка, а также анализирует причины возникновения данного феномена и эффективные способы его преодоления.

Ключевые слова: одиночество, чувство одиночества, подростки, преодоление одиночества, личность подростка, психология подростка.

THE INFLUENCE OF A SENSE OF LONELINESS ON THE PERSONALITY OF A TEENAGER

Leshonok Larisa R.,

4th year student

Ural State Pedagogical University,

600017, Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

e-mail: leshonok.larina@mail.ru

Kazaeva Evgeniya A.,

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology education

Ural State Pedagogical University

620017, Russia, Ekaterinburg, Avenue of Cosmonauts, 26

kazaevaevg@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of the influence of loneliness on the personality of a teenager. The author considers numerous researches of authors in the concept of teenage loneliness, and also analyzes the reasons of occurrence of the given phenomenon and effective ways of its overcoming.

Keywords: loneliness, a sense of loneliness, adolescents, overcoming loneliness, the personality of a teenager, the psychology of a teenager.

Факт существования одиночества, как обыденного переживания известен с давних времен: описания его встречаются в древнеегипетских, древневосточных и иных памятниках литературы. Однако лишь в последние несколько десятилетий феномен одиночества стал

предметом пристального внимания ученых, исследователей. Отчасти это связано с парадоксом, четко обозначившимся в современной ситуации: при стремительных достижениях общечеловеческого прогресса, происходит трансформация не только политических и экономических целей, но и изменения в ценностях самих людей. В данных условиях особо актуальным становится то, что человек находится в состоянии нестабильности, неопределенности, тем самым начиная чувствовать себя все более одиноким.

Рассматривая исторический психологический аспект обращения к феномену одиночества, следует отметить, что исследователи не были сторонниками единой позиции. На протяжении многих лет формировались различные направления, модели и подходы к изучению одиночества, остановимся особенно значимых.

Одним из первых подходов к рассмотрению проблемы одиночества возник психодинамический подход. Основными представителями являются З. Фрейд, К. Хорни, Д. Зигмунд Фрейд, Э. Фромм. Основной концепцией данного подхода является влияние внутриличностного фактора на появление и формирования одиночества у индивида в раннем детстве.

Стоит указать, что экзистенциальное направление, которое было основано философами, повлияло на развитие изучения проблемы одиночества в психологическом аспекте. Яркими представителями данного подхода являются такие философы как Ж.-П. Сартр, И. Ялом, К. Ясперс, К. Мустакас, М. Бубер, А. Камю, М. Хайдеггер, Б. Мюскович, так же следует отметить и отечественных представителей, а именно Н.А. Бердяев, М.М. Бахтин [4, с. 29]. Экзистенциалисты, как уже было сказано выше, считали, что одиночество присуще человеку и рассматривается как естественное состояние. Индивид является индивидуальностью и понять друг друга до конца порой невозможно, именно поэтому он «обречен» с рождения на одиночество.

Рассматривая концепцию социологического подхода, стоит подчеркнуть, что основанием для данного психологического направления последовали работы социологов. Таким образом, главными представителями являются Боумен, Рисмен, Слейтер, которых мы отмечали ранее. В рамках данного подхода человек стремится к общению в обществе, к принятию себя обществом, к доверию и сотрудничеству с обществом, но в итоге, не получая желаемого, остается неудовлетворенным.

Когнитивный подход заключается в том, что осознание является определяющим фактором связи чувства одиночества и социальности. Как только человек осознает несоответствие между желаемым и достигнутым уровнем социальных контактов, он ощущает одиночество. Иными словами, одиночество выступает конструктом сознания. Либо осознав себя одиноким – человек ощущает одиночество, и иначе, если индивид не признает одиночество, он не испытывает данного состояния [1, с. 36].

Таким образом, каждый из подходов и направлений отличается глубоким рассмотрением и познанием данного феномена, а также полноценным теоретическим анализом. Следует отметить, что многие представления появились после проведения эмпирических исследований.

Рассматривая подростковый возраст, можно заметить, что отношение к одиночеству и его переживанию носит особый характер. В данном возрасте наблюдается стремительное развитие и изменение, как физиологических, так и психологических свойств индивида, иначе «второе рождение», как говорит Ж.Ж. Руссо. Развитие рефлексии, переход на новый уровень самосознания, осознание изменений в собственном внешнем облике проецируется в определенный взгляд на внешний мир, который начинает казаться дисгармоничным и конфликтным. Подросток, пытаясь доказать самоценность, самостоятельность начинает углубляться в себя, в социальные сети, тем самым отстраняясь от социума и сталкиваясь с одиночеством.

Изучения в области психологии одиночества указывают на то, что отечественные и зарубежные исследователи изучают состояние в основном применительно к зрелому возрасту. Несмотря на то, что проблема исследования одиночества в подростковом возрасте поставлена в работах многих психологов (О. Б. Долгинова, А. Р. Кирпиков, И. С. Кон, С. В. Кривцова, А. В. Мудрик, Н. А. Николаева, Н. В. Перешеина, Н. А. Рождественская,

Ю. М. Фролов), наблюдается явный дефицит освидетельствований, раскрывающих феноменологию подростковых переживаний одиночества.

Присутствует несколько представлений о феномене подросткового одиночества:

1. Отрицание самого факта наличия подросткового одиночества как особенности возраста. В.П. Бондарев утверждает, что «изображение подростка как одинокого существа – это романтическое видение». Иными словами, нереальное, несуществующее в действительности. На наш взгляд, данная трактовка неуместна и трудна в солидарности [2, с. 87].

2. Подростковое одиночество как явление социальное и поверхностное, несерьезное по природе. Ю.М. Швалб и его соавторы говорят о том, что максимализм в оценке отношений друг с другом и родными приводит к субъективному чувству одиночества. Обособление и отчуждение в этом возрасте не являются внутренними, личностными психологическими процессами, а некоторыми характеристиками подросткового социального отношения к жизни. «Таким образом, переживание одиночества детьми в возрасте 11–14 лет столь поверхностно, что можно говорить о старшем дошкольнике как о более насыщенном психологически в этих своих переживаниях» [7, с. 41].

Касаемо причин формирования одиночества в подростковом возрасте следует отметить воздействие таких факторов, как экономический, нравственный, физический, интерактивный, мотивационный. Обострению формирования одиночества могут также оказывать содействие такие причины, как личностная особенность, эгоистичное отношение к окружающим, частые конфликты со сверстниками и заниженная самооценка. Осознание собственного материального неблагополучия, неудачи в установлении первых контактов со сверстниками и старшими по возрасту людьми, отношение к себе как к некрасивому, непривлекательному для других человеку являются предпосылками, способствующими возникновению чувства одиночества в подростковом возрасте. Данные предпосылки могут спровоцировать появление одиночества в том случае, когда они попадают в соответствующие условия: дисгармоничное развитие личности подростка, ограниченный круг контактов вплоть до изоляции, неудачное профессиональное самоопределение, отсутствие коммуникативных умений – и выступают условиями появления одиночества в подростковом возрасте [6, с. 146].

С.В. Малышева и Н.А. Рождественская выделили причины, обуславливающие возникновение чувства одиночества у подростков:

- Осознание себя как уникальной, неповторимой, ни на кого не похожей личности;
- Отсутствие достаточного количества межличностных контактов со сверстниками.

Только в обществе сверстников подросток может самоутвердиться, научиться взаимодействовать в неформальной группе сверстников, почувствовать поддержку друзей;

- Экзистенциальный подростковый кризис «смысла жизни»;
- Принудительное удержание подростков в каких-либо группах. Этот феномен часто наблюдается в детских домах: неудовлетворенная потребность в уединении порождает у них мысли о непонимании окружающими их личностных особенностей [3, с. 64].

На наш взгляд мнение большинства исследователей о том, что одиночество подростков является фактором, приемлемым для данного возраста недопустим, так как игнорирование данного ощущения у подростка может привести к деструктивным и неисправимым результатам, например, суицид. Касаемо точки зрения о принятии одиночества как положительного чувства – возможно, но только в отношении зрелого возраста, не достигая подросткового. Аргументом может послужить несформированность самопознания, принятия себя, подростку трудно будет направить свое состояние, или предпосылки одиночества, в позитивное русло.

Среди общих способов преодоления одиночества разделяют:

- социально-психологические: личностная диагностика и выявление индивидов с повышенным риском одиночества; коммуникативные тренинги для воспитания навыков общения, психотерапия и психокоррекция для устранения болезненных эффектов одиночества;
- организационные: создание клубов и групп общения, формирование у одиноких людей новых социальных связей и пропаганда новых интересов взамен утраченных;

-социально-медицинские: воспитание навыков самосохраняющего поведения и преподавание основ здорового образа жизни.

Для преодоления одиночества в подростковом возрасте важно отношение подростков к данному состоянию и способность к саморегуляции. Какими бы ни были пути подростка, приводящие его к одиночеству, важнее то, как он сам воспринимает это свое состояние и как он его использует [6, с. 151].

И.С. Кон утверждает, что преодоление ощущения одиночества заключается в понимание другим человеком – это как подтверждение моего собственного существования. Найдя друга, подростки реализуют не только потребность в понимании, но и потребность в себе-седнике, самораскрытии. Само становление подростка становится, таким образом, продуктивным [1, с. 69].

В.А. Герт говорит о предупреждении одиночества и сформированности его в положительную сторону, с помощью деятельности педагога, то есть посредством индивидуальной работы с ребенком. Важно не позволить затянуться одиночеству, так как подросток начинает неправильно понимать и оценивать его причины, а неправильное понимание может привести к тому, что будет нарастать негативная доминантность на другого или доминантность на себе [5, с. 112].

Один из способов преодоления одиночества трактует И. Ялом: «Одиночество существует только в одиночестве. Разделенное одиночество умирает». Разделить одиночество: значит выслушать человека, когда он захочет рассказать о своей боли, понять и принять его чувства [8, с. 92].

Таким образом, после проведения теоретического анализа можно сделать следующие выводы:

1. Было выявлено и описано разнообразие мнений о возникновении одиночества в психологии. Каждый из подходов рассматривает данный феномен индивидуально, полноценным теоретическим анализом, некоторые авторы проводят и эмпирические исследования. Такое разнообразие подходов доказывает научность, проблематику данного понятия, а также дает путь новым исследованиям.

2. Проведен анализ чувства одиночества в подростковом возрасте. Стоит определить, что это состояние, определенное осознанием происходящих изменений в собственной личности, сопровождающееся эмоциональными переживаниями, чувством изоляции и проявляющееся в стремлении к уединению. Данный период является самым трудным для подростка, а также внешне опасным. Отметим, что помощь социума, родителей, учителей, оказанная в нужный момент может предотвратить необдуманные действия индивидов подросткового возраста и существенно смягчить влияние данного состояния на личность.

3. Рассмотрены способы, которые могут помочь подростку преодолеть состояние одиночества, однако не следует забывать о том, что немаловажным фактором является настрой личности, ее ориентация на преодоление болезненного состояния, ее заинтересованность в результате и активность позиции. Всем известно, что настрой у каждого человека индивидуален и зависит от психологических особенностей и личностных убеждений. Однако важность этого фактора забывать не стоит. Правомерным является также утверждение многих исследователей, что от одиночества человек может избавиться и сам, без помощи специально разработанных для этого методик. Однако случаи «самоизлечения» весьма редки, особенно в случае подросткового одиночества, причина тому – как раз отсутствие сильной мотивации и неспособность справиться с тяжелой психологической ситуацией. Поэтому при оказании юношам и девушкам помощи нужно придерживаться принципа «золотой середины», т.е. уделять им достаточно внимания и понимания, демонстрировать готовность оказания помощи в трудной ситуации, но в тоже время поощрять самостоятельность, активность в поиске преодоления негативного переживания одиночества.

Список использованных источников:

1. Кон, И. С. Психология ранней юности. – М., 2005. – 256 с.
2. Корчагина, С. Г. Психология одиночества. – М. : МПСИ, 2008. – 228 с.

3. Малышева, С. В. Особенности чувства одиночества у подростков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 3. – С. 63-68.
4. Пузанова, Ж. В. Одиночество: возможности эмпирического исследования// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: социология. – 2008. – № 4. – С. 28-38.
5. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. – М. : Издательство Института психотерапии, 2008. – 512 с.
6. Третьякова, О. А. Социально-психологическая обусловленность одиночества личности в подростковом возрасте, Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (69). – С. 144-148.
7. Швалб, Ю. М., Данчева, О. В. Одиночество: социально-психологические проблемы. – Киев, 2009. – 365 с.
8. Ялом, И. Когда Ницше плакал / пер. с англ. М. Будыниной. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2005. – 416 с.

УДК 37.013.83:378.016:159.9

ББК Ч432.024+Ю9р

Маленов Александр Александрович

заведующий учебно-научной лабораторией,

ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»,

644077 Россия, г. Омск, проспект Мира, д. 55-А

malyonov@univer.omsk.su

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВЕНЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы самоактуализации личности в период зрелости через призму психологического образования. На выборке взрослых студентов доказано, что в процессе обучения на факультете психологии повышается уровень их самоактуализации, что позволяет рассматривать психологическое образование как ресурс личности в этот период.

Ключевые слова: самоактуализация личности, психологическое образование, образование взрослых, андрагогика.

Malenov Alexander A.,

manager of educational and scientific laboratory

OMSK STATE UNIVERSITY n.a. F.M. Dostoevskiy

644077 Russia, Omsk, pr. Mira, 55a,

malyonov@univer.omsk.su

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION ON THE LEVEL OF SELF-UPDATING OF STUDENTS OF MATURE AGE

Abstract. Article is devoted to studying of a problem of self-updating of the personality in the period of a maturity through a prism of psychological education. On selection of adult students it is proved that in the course of training at faculty of psychology the level of their self-updating increases that allows considering psychological education as a resource of the personality during this period.

Key words: self-actualization of personality, psychological education, adult education, andragogy.

Проблема самоактуализации личности в последнее время часто попадает в поле психологических исследований, расширяющих представление о факторах, запускающих, сопровождающих и препятствующих этому процессу. Вместе с тем, есть вопросы, ответы на которые до сих пор требуют уточнения, в том числе благодаря новым эмпирическим срезам. К числу таковых, по мнению И.Г. Малкиной-Пых, следует относить задачи, связанные с изучением возрастных особенностей феномена самоактуализации, его специфики в контексте профессионального становления и развития субъекта, взаимосвязи с другими свойствами личности, а также социальной и культуральной опосредованности [5]. В рамках нашего исследования мы сконцентрировались на первых двух задачах, а именно – определении уровня самоактуализации студентов, осуществляющих учебно-профессиональную подготовку в зрелом возрасте. При этом, основная гипотеза включала предположение об особой роли психологического образования в раскрытии и актуализации ресурсов человека в период зрелости. По нашему мнению, именно на этом этапе развития особенно явно проявляется субъектная позиция студентов, позволяющая в полной мере освоить компетенции, требуемые от профессионального психолога. В свою очередь, последний понимается нами, вслед за Доценко Е.Л.,

Андреевой О.С., Просековой В.М., Шевцовой Т.С., как «специалист, поддерживающий самореализацию, личностный рост и социальное становление субъекта и способствующий его развитию, оптимизации характеристик его внутреннего мира» [1, С. 70]. Это невозможно, по мнению авторов, без наличия собственного продуктивного опыта работы над собой, результатом которого выступает личностный рост, социальное развитие и самореализация [1]. Причем эти стремления уже оформляются в процессе обучения на психологическом факультете. Согласно данным Т.А. Казанцевой и Ю.Н. Олейник, последнее способно уже через три года оказать положительное влияние на самооценку студентов, формируя более реалистичное представление о себе, усиливая самооценку, самопринятие, самоуважение [2]. Полагаем, что у студентов, поступающих на факультет психологии в зрелом возрасте, стремление к самоактуализации проявится особенно ярко с учетом жизненного опыта и личностных предпосылок у этой возрастной категории.

В рамках сравнительных исследований, проведенных нами на двух группах людей в возрасте от 25 до 55 лет, получающих (64 человека) и не получающих (91 человек) психологическое образование, мы уже доказали, что они не идентичны [3; 4]. С помощью «Самоактуализационного теста» – САТ (Э. Шостром, адаптация – Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз) [6], мы обнаружили более высокие показатели у студентов факультета психологии (по сравнению с контрольной группой), а также выявили различия в зависимости от их возраста (периоды ранней, средней и поздней зрелости).

Дальнейшая статистическая обработка данных позволила нам утверждать, что психологическое образование выступает не только условием самоактуализации личности в период зрелости, но и ее фактором. Благодаря дисперсионному анализу, было установлено, что у студентов факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, проходящих учебно-профессиональную подготовку в возрасте старше 25 лет, усиливаются показатели по девяти шкалам из четырнадцати, включая базовую шкалу – «Поддержка» (см. Таблицу).

Таблица 1.

Влияние психологического образования на уровень самоактуализации личности в зрелом возрасте

Блок	Шкалы САТ	Данные дисперсионного анализа	
		F	p
Базовые шкалы	Ориентация во времени	2,11	0,07
	Поддержка	3,05**	0,01
Ценности	Ценностные ориентаций	2,02	0,08
	Гибкость поведения	2,21*	0,05
Чувства	Сензитивность	3,29**	0,01
	Спонтанности	4,12**	0,00
Самовосприятие	Самоуважение	4,31***	0,00
	Самопринятие	1,67	0,15
Концепция личности	Представления о природе человека	1,68	0,14
	Синергия	0,98	0,43
Межличностная чувствительность	Принятие агрессии	4,29***	0,00
	Контактность	2,57**	0,03
Отношение к познанию	Познавательные потребности	4,82***	0,00
	Креативность	2,63**	0,03

Примечание: при указании уровня значимости *** - $p \leq 0,001$, ** - $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$.

Описывая портрет личности студентов факультета психологии зрелого возраста, с опорой на данные опросника САТ [6], можно выделить следующие, присущие им, черты:

1. Относительная независимость поступков (без враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами), свобода выбора, самостоятельность, стремление к соответствию собственной активности поставленным целями, имеющимся принципам и убеждениям.
2. Способность быстро и адекватно реагировать на изменения внешней среды, в том числе, социальных ситуаций взаимодействия, при сохранении собственных ценностей при взаимодействии с окружающими.
3. Склонность к рефлексии, точной оценке своих потребностей и переживаний, чувствительность к любым изменениям, происходящим во внутреннем мире.
4. Готовность к эмоциональному самовыражению, открытому, естественному и спонтанному проявлению переживаний, не исключающему продуманных и целенаправленных паттернов поведения.
5. Позитивная оценка собственной личности, способность ценить свои достоинства, гордиться собой.
6. Принятие всего спектра человеческих переживаний, в том числе негативных (раздражения, гнева, агрессивности), «разрешение» себе естественных эмоциональных реакций.
7. Способность и готовность к быстрому установлению коммуникативных контактов с другими людьми, отличающихся глубиной и близостью.
8. Стремление к познанию, приобретению знаний об окружающем мире, других людях, самом себе.
9. Присутствие «творческого начала», креативности, оригинальности, нестандартности мышления и поведения.

Таким образом, в процессе получения психологического образования в зрелом возрасте его субъектом актуализируется и усиливается ресурсный потенциал личности в разных сферах: интеллектуальной (познавательные потребности и креативность), регулятивной (гибкость поведения), эмоциональной (сензитивность, спонтанность), коммуникативной (контактность, принятие агрессии, поддержка), самосознания (самоуважение).

Более того, получение психологического образования в зрелом возрасте, на наш взгляд, может рассматриваться как условие и фактор проявления особого свойства субъекта – субъектности, подразумевающей свободу выбора и ответственность за него, рефлексивное самопознание и постоянное саморазвитие, активную позицию при постановке новых целей и задач, а также определении адаптивных стратегий преодоления трудностей на пути их достижения [7]. Последнее, в свою очередь, требует самостоятельного исследования, а именно, установления роли психологического образования в области копинг-поведения личности. Отдельной задачей, также требующей решения, является выявление динамики уровня самоактуализации личности в процессе получения психологического образования в рамках лонгитюдных исследований. Именно такой срез мы планируем произвести в ближайшее время на студентах зрелого возраста, завершающих учебно-профессиональную подготовку по направлению «Психология».

Список использованных источников:

1. Доценко, Е. Л., Андреева, О. С., Просекова, В. М., Шевцова, Т. С. Модель профессионального становления психолога // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 49-76.
2. Казанцева, Т. А., Олейник, Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 51-59.
3. Маленов, А. А. Взаимосвязь уровня самоактуализации и адаптационного потенциала взрослых людей при получении психологического образования // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 169-174.
4. Маленов, А. А. Стремление к самоактуализации как предпосылка и следствие психологического образования в период взрослости // Системогенез учебной и

- профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности: материалы VII Международной научно-практической конференции (Ярославль, 20-22 октября 2015 г.). – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 227-229.
5. Малкина-Пых, И. Г. Исследования взаимосвязи самоактуализации и перфекционизма в структуре личности // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 208-218.
6. Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. – М. : ЧеРо, 2005. – 524 с.
7. Хазова, С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – 386 с.

УДК 37.015:378.14

ББК Ю962.3

Маленова Арина Юрьевна,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
644077, Россия, г. Омск, проспект Мира, д. 55-А
malyonova@mail.ru*

Шепель Тамара Алексеевна,

*студент
ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
644077, Россия, г. Омск, проспект Мира, д. 55-А
shepeltamara@yandex.ru*

СТРЕСС-ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАЦИОНАЛЬНОСТИ И МЕСТА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей защитных механизмов и копинг-стратегий студентов, а также степени их восприимчивости к учебному стрессу. Основная гипотеза, проверяемая в ходе исследования, что эти характеристики зависят от национальности и места обучения студентов. Проверка происходила на выборке учащихся казахской и русской национальности, проходящих учебно-профессиональную подготовку в России и Казахстане.

Ключевые слова: стресс-толерантность, защитные механизмы, копинг-стратегии, студенты, стрессовые ситуации, учебные стрессы, психология студентов.

Malenova Arina Yurevna,

*candidate of psychological sciences, associate professor
FGBOU VO "Omsk State University. F.M. Dostoevsky »
644077, Russia, Omsk, Mira Avenue, 55-A
malyonova@mail.ru*

Shepel Tamara Alekseevna,

*student
FGBOU VO "Omsk State University. F.M. Dostoevsky »
644077, Russia, Omsk, Mira Avenue, 55-A
shepeltamara@yandex.ru*

STRESS-TOLERANCE AND PROTECTIVE AND COPING-BEHAVIOUR OF STUDENTS DEPENDING ON THE NATIONALITY AND THE PLACE OF TRAINING

Abstract. Article is devoted to studying of features of protective mechanisms and a coping-strategy of students, and also degrees of their susceptibility to an educational stress. The main hypothesis checked during the research that these characteristics depend on a nationality and the place of training of students. Check happened on selection of the pupils of the Kazakh and Russian nationality having educational vocational training in Russia and Kazakhstan.

Key words: stress tolerance, protective mechanisms, coping strategies, students, stress situations, learning stress, student psychology.

Обучение в вузе часто сопряжено с процессами миграции студентов, их перемещения из одного региона в другой. Сибирь как яркий пример многонационального региона в принципе, активно участвует в подобной образовательной миграции, прежде всего, благодаря содействию с Казахстаном. Сотрудничество в сфере образовательного обмена с каждым годом набирает обороты, увеличивая не только контингент учащихся, но и расширяя вариативность программ и способов организации обучения. Вместе с тем, несмотря на длительность и силу взаимодействия, нельзя игнорировать его культуральные особенности, способные выступить важным фактором, как процесса, так и результата образования.

Удовлетворение нашего исследовательского интереса в данном направлении мы начали с изучения учебных стрессоров и способов их преодоления студентами в зависимости от национальности и места обучения. Обе страны – Россия и Казахстан, участвуют в Болонском процессе, однако, методы, учебная нагрузка, сами образовательные программы и критерии оценки их освоения, имеют значительные отличия, что, на наш взгляд, может определять уровень эмоционального благополучия и поведенческие паттерны студентов. Важность исследования способов преодоления учебных трудностей обусловлена еще и тем, что именно результаты прохождения текущей и промежуточной аттестации чаще всего выступают показателями академической успешности, на основе которых строится дальнейшая образовательная траектория учащихся. И, в свою очередь, академическая «неуспешность» может привести, как к потере статуса студента, так и к активным попыткам его сохранения любой ценой. Что касается последнего, то эмпирической иллюстрацией здесь может выступать изучение защитного и совладающего поведения учащихся. Считается, что защитные механизмы, обычно, действуют кратковременно, и носят менее зрелый характер: человек «укрывается» от стресса, а не преодолевает его [1; 2; 5]. Тогда как собственно совладающее поведение преимущественно активно, осознанно и продуктивно, особенно в ситуациях нормативного типа, включенных в саму деятельность, выступающих ее важным и обязательным компонентом, избежать которые, в связи с этим, невозможно [3; 4]. Реализация и того, и другого, вполне предсказуема в учебной деятельности, при этом, наверняка есть некоторые универсальные механизмы, независимые от культуральных особенностей субъектов, но существует и те, действие которых вполне могут быть ими обусловлены. Эта гипотеза и легла в основу нашего поискового исследования, для начала проведенного на небольшой выборке, направленного на выявление особенностей стресс-толерантности, копинг-стратегий и защитных механизмов у обучающихся в России и Казахстане.

Участниками стали юноши и девушки в количестве 40 человек. Согласно замыслу в выборку включались студенты, обучающиеся в России и Казахстане, имеющие соответствующую этническую принадлежность. Далее выборка была разделена на 4 группы в зависимости от национальности и места обучения. Основным методом сбора данных – тестирование, был реализован с помощью следующего и инструментария: модифицированная под задачи исследования «Шкала организационного стресса» (Маклин, русскоязычная адаптация Н. Водопьяновой), Опросник «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой), «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте). Дополнительный метод – анкетирование. Для обработки данных применялся критерий t – Стьюдента и φ^* – Фишера.

Обобщенные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы. Независимо от национальности и места обучения, все обследованные студентов имеют высокую восприимчивость к учебному стрессу (ср. значения в группах от 50,6 до 58,7 баллов, значимые различия обнаружены не были). Однако, все же более толерантными оказались русские студенты, обучающиеся в России, а наименее – казахи, обучающиеся на своей Родине ($\varphi^*_{эмп}=1,61$, $\rho \leq 0,05$).

Уровень восприимчивости к учебному стрессу у студентов в зависимости от национальности и места обучения (частота встречаемости, %)

Уровень восприимчивости к стрессу	Русские		Казахи	
	Россия	Казахстан	Россия	Казахстан
Низкий	10	0	0	0
Средний	30	20	20	10
Высокий	60	80	80	90

То есть обучение заставляет студентов мобилизовать внутренние (и внешние) ресурсы, выходить за пределы зоны комфорта, а также отказываться от других видов деятельности, что, безусловно, является фрустрирующим фактором. Уточнение списка трудных ситуаций, потенциально запускающих стресс в процессе обучения, также выявило скорее сходство между студентами, нежели различия. На первой позиции (по оценкам 40-60% опрошенных) оказались ситуации, затрудняющие непосредственно сам процесс обучения: интенсивный график, экзаменационные и зачетные сессии, подготовка и защита квалификационных работ, сложность самих учебных дисциплин, большой объем информации при дефиците времени на ее освоение. Вторую позицию (по оценкам 20-30% опрошенных) занимают проблемы личностного характера – недостаточный самоконтроль, склонность к прокрастинации, сниженная мотивация, неразвитые навыки тайм-менеджмента, изменения в ценностно-смысловой сфере. Примерно третья часть опрошенных студентов в качестве источника затруднений указывают не на себя, а на преподавателей, «обвиняя» педагогов в необъективности, предвзятости, поверхностном отношении к содержанию дисциплин, неспособности заинтересовать предметом аудиторию. Примерно 10-20% отмечают наличие барьеров и в отношении с одногруппниками, менее 10% (преимущественно иногородних) студентов выделяют эмоциональные нарушения, связанные с ухудшением самочувствия в связи с тоской по дому и родным. На уровне единичных ответов указывались высокая плата за обучение, собственная конфликтность, сложность получения медицинской помощи. При этом ответы на открытый вопрос – что Вы делаете, когда сталкиваетесь с подобными трудными ситуациями? – также отличались единообразием и низкой степенью дифференциации: составлял план действий, концентрировался на решении задач, самобилизовался, обращался за помощью к одногруппникам и старшекурсникам, искал литературу и другие информационные источники, посещал занятия и консультации. Лишь 10% студентов заявляли о пассивной позиции при столкновении с учебными стрессорами – отдыхал, ничего не делал, ждал, к чему это приведет. При этом конкретизация того, к кому именно студенты обращаются за помощью, позволила наметить некоторые отличительные тенденции. Русские чаще отмечали, что таким ресурсом являются друзья и одногруппники, тогда как казахи отмечали особую роль преподавателей и родственников. Последние вообще отсутствовали в ответах русских студентов, при этом у них упоминался Интернет, напротив, проигнорированный казахами. Около 40% тех и других заявили, что предпочитают справляться с трудностями самостоятельно, не привлекая социальные связи.

Если предсказуемо уровень восприимчивости к стрессу у студентов оказался примерно одинаково высоким, то способы его преодоления и защитные механизмы имеют не только сходства, но и различия у обучающихся исследуемых групп. Доминирующим защитным механизмом у студентов, независимо от заявленных критериев, является интеллектуализация как «умственный» способ преодоления фрустрирующей или конфликтной ситуации при контроле эмоциональных реакций, излишних переживаний. Возможно, это обусловлено ведущей деятельностью нашего контингента – обучением, которая развивает у студентов абстрактное мышление, рациональность, логику, закрепляясь в способах осмысления действительности. Также популярна оказалась проекция, предполагающая неосознаваемое приписывание другим людям неприемлемых для личности чувств, переживаний, позиций, поиск их локализации вне собственной личности. Присутствие этого механизма можно объяснить скорее возрастными особенностями, склонностью студенток к определенной степени экстернатности, особенно в ситуациях неуспеха, которые довольно часто встречаются в учебной

деятельности. Косвенно это подтверждает и факт указанный ранее – объяснение студентами источников возникающих трудностей: либо условия обучения, либо особенности окружающих, в частности, профессорско-преподавательского состава. В свою очередь, такие защитные механизмы, как реактивное образование (предотвращение неприятных для личности мыслей, чувств, поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений) и вытеснение (перевод неприемлемых для личности импульсов в область бессознательного), напротив, можно считать не распространенными среди студентов. Скорее всего, поскольку речь идет преимущественно об учебных стрессорах, их сила не настолько велика для студентов, чтобы требовать ярких гиперкомпенсаторных реакций.

Таблица 2.

Защитные механизмы студентов в зависимости от национальности и места обучения (ср. значения, баллы)

Уровень восприимчивости к стрессу	Русские		Казахи	
	Россия	Казахстан	Россия	Казахстан
Отрицание (n=13)	8,9	6,3	8,5	7,8
Вытеснение (n=12)	5,3	5,7	5,4	5,4
Регрессия (n=14)	6,4	9,3	7,3	6,4
Компенсация (n=10)	5,6	6,6	6,6	5
Проекция (n=13)	8	8,6	8,9	8,3
Замещение (n=13)	6,2	7,9	6,5	5,8
Интеллектуализация (n=12)	8,2	8,1	8,6	7,9
Реактивное образование (n=10)	3	3,5	4,9	3,9

Интересными результатами оказались следующие: отрицание попадает в тройку лидеров у обучающихся в России, независимо от их национальной принадлежности. Это, на наш взгляд, может быть обусловлено типичными паттернами студентов, заключающимися в конфронтации в отношении информации, которая угрожает самосохранению, самоуважению или социальному престижу личности. Часто наблюдаемым явлением в российских вузах выступает использование студентами механизма избегания неудач путем невыполнения требований в срок, пропуска занятий и контрольных мероприятий. То есть ими явно игнорируются конкретные проблемные аспекты внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее, не принимаются, не признаются самой личностью. Возможно, система обучения в Казахстане запускает иные стратегии поведения у студентов, в том числе пресекая возможности отрицания потенциальных и реальных проблемных зон. Также к числу специфических реакций следует отнести использование регрессии и замещения русскими студентами, обучающимися в Казахстане. При реализации этих психологических защит личность, подвергаясь действию фрустрирующих факторов, стремится к использованию более простых, привычных, стереотипных способов решения, в том числе эмоциональной разрядки напряжения за счет более доступных и менее опасных объектов. Возможно, процесс адаптации в другой стране, ее культуральным особенностям для русских студентов происходит тяжелее и острее переживается, в частности, при разрыве симбиотических связей со своими родными, что «запускает» соответствующие детские реакции. Во всяком случае казахи, уезжая для обучения в Россию, чувствуют себя более комфортно, уверенно, не испытывая потребности в использовании примитивных эмоциональных защит.

Что касается копинга, то картина, в принципе, созвучна, полученной на материале психологических защит: между собой конкурируют эмоциональные и рациональные, активные и избегающие способы совладания с учебными трудностями. Такая противоречивая картина, а также отсутствие высоких результатов, свидетельствующих о доминирующих стратегиях, может быть обусловлена еще и тем, что стилевые характеристики копинга в студенческом возрасте еще только оформляются и закрепляются.

**Копинг-стратегии студентов в зависимости от национальности
и места обучения (ср. значения, баллы)**

Копинг-стратегии	Русские		Казахи	
	Россия	Казахстан	Россия	Казахстан
Конфронтация (n=18)	8,1	6,7	9,3	10,7
Дистанцирование (n=18)	8,4	8,6	10,9	11,8
Самоконтроль (n=21)	12,3	11,7	13,9	13,2
Поиск социальной поддержки (n=18)	9,3	10,4	13,1	10,8
Принятие ответственности (n=12)	7,1	9,2	9,7	9
Бегство-избегание (n=24)	12,8	11,5	11,7	12,6
Планирование решения проблемы (n=18)	12,4	11,7	12,2	11,5
Положительная переоценка (n=21)	13,6	11,9	13,1	12,8

Вместе с тем, можно выделить некоторые копинг-тенденции, обнаруженные нами с учетом выделенных критериев: национальности и места обучения. Использование непродуктивных стратегий – конфронтация, дистанцирование и избегание, а также продуктивной – самоконтроль, более свойственны казахам. Для студентов, обучающихся в России, независимо от их национальности, более характерно использование планирования решения проблемы и ее положительная переоценка. Принятие ответственности как копинг более характерно для студентов, обучающихся в другой стране, тогда как избегания чаще применяют обучающиеся на Родине. На поиск социальной поддержки особенно ориентированы казахские студенты, проходящие подготовку в России.

Таким образом, подводя итог, следует констатировать, что существуют общие тенденции защитно-совладающего поведения и стресс-толерантности, по всей видимости, обусловленные возрастом и статусом студента. Вместе с этим, обнаружены специфические черты учащихся, предположительно связанные с их национальностью и местом обучения. Последнее, на наш взгляд, требует дальнейших исследований, направленных на уточнение выявленных закономерностей за счет расширения выборки учащейся молодежи.

Список использованных источников:

1. Демина, Л. Д., Ральникова, И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности : учебное пособие. – Алтай, 2000. – 123 с.
2. Кияшко, В. Д., Исмаилова, Н. И. Защитно-совладающее поведение работников сферы образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 1. – С. 147-148.
3. Копинг-поведение: социально-психологическое исследование / под ред. Л. И. Дементий. – Омск : изд-во ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2015. – 236 с.
4. Крюкова, Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 5
5. Либина, А. В., Либин, А. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами // Стиль человека: психологический анализ. – М. : Смысл, 1998. – С. 190.

УДК 159.922.736.3

ББК Ю941.3-8

Малюкова Анна Сергеевна,

*педагог-психолог МБДОУ № 265, магистрант 2 курса очного отделения Уральского государственного педагогического университета.
623800 Россия, Екатеринбург, пер. Сызранский, 17
anyta-9308@mail.ru*

Научный руководитель: Трубникова Н.М.,
к.п.н., профессор

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЧИ И ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной работе рассматриваются аспекты взаимосвязи высших психических функций и связной речи у детей дошкольного возраста, выявленные путем анализа учебно-методической литературы.

Ключевые слова: высшие психические функции, связная речь, речь детей, развитие речи, дошкольники, психическое развитие.

*Malyukova Anna S.,
Pedagogue-psychologist MBDO number 265,
master of 2-year full-time department of the Ural State Pedagogical University.
623800 Russia, Yekaterinburg, per. Syzran, 17
anyta-9308@mail.ru*

*Scientific adviser: Trubnikova N.M.,
Ph.D., professor*

INTERRELATION OF SPEECH AND HIGHER MENTAL FUNCTIONS THE PRESCHOOLS

Abstract. The article discusses the connection of higher mental functions and coherent speech at children of preschool age. This was revealed through analysis of educational and methodical literature.

Keywords: higher mental functions, coherent speech, children's speech, speech development, preschool children, mental development.

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец и др. отмечают, что все психические процессы у ребёнка развиваются при непосредственном участии речи. Одним из первых авторов, который указал на взаимосвязь речи с психическими функциями ребёнка, была Р. Е. Левина. В данной работе автор рассмотрел эту взаимосвязь на примере детей с общим недоразвитием речи и выделил недоразвитие психических функций как вторичную задержку, содержание которой зависит от характера проявления первичного речевого дефекта [3].

Многие отечественные исследователи, такие как Т. А. Власова, В.И. Лубовский, Л. С. Цветкова, И. Т. Власенко и др., продолжили развивать точку зрения Р.Е. Левиной.

Рассмотрим взаимосвязь речи и высших психических функций на каждой из функций в отдельности.

1) *Мышление.* Учёными давно установлено влияние речи на развитие мыслительных процессов. По мнению Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, речь позволяет совершен-

ствовать мыслительные операции [1]. Взаимосвязь мышления и речи проявляется в их взаимном влиянии на развитие друг друга [1].

2) *Воображение*. «Наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи», – писал Л.С. Выготский. Автор также отметил, что задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [1].

3) *Внимание*. Такие авторы как Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Б. Филичева отмечают у детей с общим недоразвитием речи недостаточную устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. Р. Е. Левина так же отмечает, что нарушение внимания – одна из причин возникновения общего недоразвития речи [3].

4) *Память*. Р.Е. Левина отмечает невозможность воспроизведения на память сложных инструкций детьми с общим недоразвитием речи, чего не было замечено у детей без патологии речи [3].

5) *Восприятие*. Также по данным Р.Е. Левиной, при зрительном распознавании предмета в сложных условиях детьми с общим недоразвитием речи было задействовано гораздо больше времени, чем нормально развивающимися детьми.

6) *Моторика*. М. М. Кольцова отмечает, что морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук [2].

7) *Эмоционально-волевая сфера*.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева обращают внимание на нестабильность эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи. В психическом облике этих детей наблюдаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности[3].

Таким образом, по вышеизложенным фактам можно проследить тесную взаимосвязь всех компонентов высших психических функций и речи, а так же, можно сделать вывод о том, что первое всегда влечет за собой второе и наоборот. Развивая одну сферу, непосредственно развивается и вторая.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / под ред. Г. Н. Шелогубова. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Кольцова, М. М., Рузина, М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 99 с.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968 – 367 с.

УДК 37.01342:376

ББК Ч466.46

*Набойченко Евгения Сергеевна,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей психологии
Уральский государственный педагогический университет,
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
dhona@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация. В статье описаны основные проблемы социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья, выявлены особенности и условия процесса социализации детей-инвалидов, изучены особенности развития детей с проблемами здоровья и средства их успешной социализации.

Ключевые слова: социализация детей, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, младшие школьники, социальная адаптация.

*Naboichenko Eugene S.,
Doctor of Psychology,
Professor of the Department of General Psychology
Ural State Pedagogical University,
620017 Russia, Ekaterinburg, pr. Kosmonavtov, 26
dhona@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH HIA

Abstract. The article describes the main problems of socialization of children with disabilities, the peculiarities and conditions of the socialization process of children with disabilities, especially studied the development of children with health problems and means of their successful socialization.

Key words: socialization of children, children with disabilities, limited health opportunities, junior schoolchildren, social adaptation.

В последнее десятилетие в нашей стране и за рубежом обозначилась устойчивая тенденция увеличения количества детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. По данным ООН в мире насчитывается примерно 450 млн. человек с нарушенным психическим и физическим развитием, что составляет почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждается и данными Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), свидетельствующими, что число таких людей достигает 13% от общего числа населения. По статистическим данным ряда стран дети с ограниченными возможностями здоровья составляют от 4,5% до 17% от их общего количества (в зависимости от того, какие нарушения учитываются).

В России в связи с изменениями в политической, социальной и нравственной сферах жизни особо остро стоят социальные проблемы населения и, в том числе, рост числа детей с ограниченными возможностями [7, с.28].

Тенденция интегрирования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду отмечается в Российской системе специального образования с начала 90-х гг. Под интеграцией в образовании принято понимать возможность обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении общегоназначения.

Основными социальными проблемами детей с ограниченными возможностями являются барьеры в осуществлении прав на охрану здоровья и социальную адаптацию, образование, трудоустройство. Переход на платные медицинские услуги, платное образование, неприспособленность архитектурно-строительной среды к особым нуждам детей-инвалидов в зданиях общественной инфраструктуры (больницах, школах, средних и высших образовательных учреждениях), финансирование государством социальной сферы по остаточному принципу усложняют процессы социализации и включение их в общество [1, с. 86]. Таким образом, совокупность социальных изменений в России, в том числе появление и развитие института интегрированного (инклюзивного) образования, преобразовали различные педагогические системы так, что появилась реальная необходимость в педагогическом сопровождении и поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в силу различных причин в общеобразовательной школе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – особые дети, которые нуждаются в оказании им социально-педагогической помощи.

Огромный вклад в решение этой проблемы, определение принципов практической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья внесли многие отечественные ученые, такие как Н.П. Вайзман, Л.С. Выготский, И.И. Мамайчук, С.Я. Рубенштейн, Е.И. Холостова и др.

Однако социально-педагогическая помощь таким детям, как показывает практика, реализуются недостаточно. Это обусловлено, с одной стороны, долгое время преобладавшей ориентацией на здорового ребенка, с другой стороны – отсутствием у педагогов необходимых знаний о путях, средствах и методах социально-педагогической помощи.

С целью формирования здоровых отношений в социуме и успешной социальной адаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо формировать коммуникативные умения.

Каждый из специалистов комплексной группы (воспитатель, психолог, социальный педагог) в ходе социально-педагогической помощи решает определенный круг задач.

По мнению А. Закрепиной, Е.Л. Инденбаум, В.А. Лабунской, О.Н. Усановой и других, процесс формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста может складываться из следующих этапов [2, с. 52].

1. Формирование мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений. На данном этапе важно организовать наблюдение умственно отсталыми детьми ситуаций речевого общения в повседневной деятельности, беседы по литературным произведениям.

2. Знакомство со средствами и способами общения и формирование коммуникативных умений в репродуктивной деятельности. На данном этапе предполагается формирование представлений (с использованием следующих приёмов: чтение и беседа по литературным произведениям): о значимости правильного восприятия партнёра; об умении ориентироваться в ситуации общения; связанных с воспроизведением речи; об умении участвовать в разговоре.

3. Формирование и совершенствование коммуникативных умений в самостоятельной и творческой деятельности в процессе игры.

В.Г. Печерский предлагает процесс формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлять следующим образом.

1. Раскрытие детям значения коммуникативных умений.

2. Ознакомление детей с содержанием и структурой умений.

3. Включение детей в выполнение совместных игровых заданий по овладению коммуникативными умениями.

4. Совершенствование коммуникативных умений в творческой деятельности [3, с. 59].

Автор приводит пример поэтапного формирования такого сложного коммуникативного умения, как внимательно слушать собеседника.

1. Объяснить детям необходимость овладения данным умением. Здесь важно показать значимость умения внимательно слушать собеседника, вежливо отвечать на вопросы.

2. Четко и ясно сформулировать правила, которым надо следовать ребёнку. «Люди будут слушать тебя только после того, как ты выслушал их».

3. Показать на примере, как выполняются действия по овладению данным умением. Например: 1) во время разговора собеседника не думай о чем-то своем, иначе пропустишь что-либо из рассказа; 2) старайся вникнуть в суть разговора, а не услышать только то, что тебе хочется; 3) не старайся казаться умнее своего партнера по общению, выслушай все, что он хочет сказать; 4) наибольшее внимание проявляй при разговоре с близкими тебе людьми, так как раскрепощённость в общении с близкими влечет за собой невнимательность по отношению к ним; 5) учись не только слушать, но и слышать.

4. Не формировать сразу несколько качеств личности или умений. Определить, какие качества органично сочетаются между собой.

5. Проводить постоянный контроль за формированием умения, сочетающийся с самоконтролем.

Аналогично может осуществляться поэтапное формирование остальных коммуникативных умений.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста необходимо осуществлять в условиях, наиболее соответствующих их природе. Данным условиям, по мнению многих дефектологов, соответствует коррекционная игра как необходимая часть какой-либо деятельности детей младшего школьного возраста [2, с.40].

В силу особой привлекательности игры дети с ограниченными возможностями здоровья оказываются в ней способными к большой сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки; развивается умение действовать совместно и целенаправленно; происходит понимание общности интересов; формируются основы адекватной самооценки (известно, что у умственно отсталых детей она, как правило, завышена) и самооценки.

О.А. Карабанова считает, что особая роль совместных игр в процессе формирования коммуникативных умений заключается в том, что в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний, способствующие становлению общих (коллективных) интересов: дети учатся действовать сообща, планировать, распределять роли, учитывать свои возможности, заботиться о товарищах. Под влиянием замечаний партнёров по игре у детей формируется критическая самооценка, происходит осознание хороших и плохих качеств у людей, закладываются основы жизненной позиции ребёнка. Становясь участником совместной игры, дети сталкиваются с необходимостью согласовывать свои намерения и действия с партнёрами, подчиняться тем правилам, которые устанавливаются в игре и до игры.

Важное значение, коррекционных игр в плане коррекции негативных эмоциональных состояний, влияющих на процесс общения, подчеркивается в исследованиях А.А. Максимова, У.В. Ульенковой, В.Г. Печерского. Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. На это свойство игровой, «мнимой» ситуации указывал и Л. С. Выготский, говоря о том, что именно в условиях «мнимой» ситуации ребенку легче принять на себя роль другого [6, с. 121].

Е.Л. Инденбаум подчеркивает, что, поскольку правила коррекционной игры накладывают определенные ограничения, даже дети с психопатоподобным поведением, нередко претендующие на ведущие роли, вынуждены как-то соизмерять свои действия, подстраиваться под общую тональность игры там, где они раньше действовали напрямик – «хочу и все». В исследованиях автора описаны принципы проведения и организации коррекционных игр. По мнению Е.Л. Инденбаум, коррекционные игры позволяют преодолевать многие проблемы взаимоотношений в детском коллективе; они также эффективны в коррекции страхов, неуверенности, застенчивости у отдельных детей, смягчения проявлений расторможенно-агрессивной и конфликтной форм поведения [5, с. 695].

Анализ теории и практики использования коррекционных игр позволяет выделить ряд особенностей этих игр, способствующих преодолению проблем эмоциональной сферы и

личностных проблем школьников в условиях реабилитационного центра. Во-первых, в коррекционных играх возможна поэтапная отработка и усвоение детьми с эмоциональными проблемами новых, адекватных способов реагирования в проблемных ситуациях. Кроме того, коррекционные игры предполагают развитие как игровых, так и реальных партнерских отношений, поэтому детям с различными эмоциональными, психическими проблемами легче принять в таких играх позицию субъекта деятельности.

И.И. Мамайчук, одним из важных средств, способствующих эффективному формированию коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста и их адаптации в обществе, называет целенаправленное проведение занятий этического характера.

Как считает В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев, одним из условий оказания социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья может стать технология, направленная на развитие мышления этих детей (операций сравнения, обобщения, классификации и др.) [4, с. 85.].

Другим условием оказания социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья может стать психокоррекционная и развивающая работа, направленная на коррекцию нарушений чтения и письма у младших школьников с ОВЗ [3, с. 23].

Таким образом, обобщение результатов изучения теоретических источников позволило выявить основные проблемы социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрываемые в отечественной и зарубежной литературе, выявить особенности и условия процесса социализации детей-инвалидов, изучить особенности развития детей с проблемами здоровья и средства их успешной социализации. Главная проблема таких детей заключается в их связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда, и к элементарному образованию.

Отклонения в развитии приводят к "выпадению" из социального и культурного обусловленного пространства, нарушают связь с социумом, культурой как источником развития. Социально-педагогическая деятельность по поддержке детей-инвалидов – это непрерывный педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности ребенка с особыми потребностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.

Процесс социализации личности детей будет эффективным при условии интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определенные ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе. Основные задачи социализации заключаются в формировании ценностей и общепринятых норм поведения, необходимых для жизни в обществе, коммуникативной и социальной компетентности.

Список использованных источников:

1. Закрепина, А. Изучение особенностей социального развития детей с отклонениями в умственном развитии // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 1. – С. 86-93.
2. Набойченко, Е. С. Общественное мифотворчество и социализация ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья // Актуальные проблемы клинической психологии в современном здравоохранении. – Екатеринбург, 2007. – С. 40-67.
3. Набойченко, Е. С. Психокоррекционная работа с детьми : учеб.-метод. пособие / Е. С. Набойченко, О. Г. Нугаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 40 с.
4. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие для вузов / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2011. – 176 с.
5. Поворознюк, О. А., Алёшина, А. В. Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 693-695.

6. Холостова, Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми : учеб. пособие. – М. : Дашков и К, 2009. – 280 с.
7. Шаповалова, О. Е. Психологическое изучение умственно отсталых школьников с помощью беседы // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – № 5. – С. 28-33.

УДК 37.018.1:376.5

ББК Ч490.264

Насрыева Юлия Евгеньевна,

педагог-психолог,

*МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии»
620151 Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 44
julya.g2711@yandex.ru*

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ, раскрывающий структурно-функциональные, социально-психологические особенности семей, воспитывающих одаренного ребенка.

Ключевые слова: семейное воспитание, детская одаренность, одаренные дети, воспитание одаренных детей, детско-родительские отношения.

Nasryeva Julia E.,

pedagogue-psychologist,

*City Palace of creativity «Talent and technology»
620151 Russia, Sverdlovskaya area, Yekaterinburg,
K. Liebknecht str, 44
julya.g2711@yandex.ru*

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILD

Abstract. The article presents the theoretical analysis, revealing the structural-functional, social-psychological characteristics of families raising a gifted child.

Key words: family education, children's giftedness, gifted children, education of gifted children, child-parent relations.

Семья как фактор развития способностей детей рассматривается многими зарубежными и отечественными исследователями (В. И. Брутман, Т. А. Думитрашку, Л. Кеверески, М. А. Колосова, Э. Ландау, Л. И. Ларионова, П. Олзевски-Кубилиус, О. В. Рычкова, А. Танненбаум, К. Тэкэкс, В. С. Юркевич, Т. В. Якимова, F. Kaufmann, E. Landaw & K. Weissler, K. McKinney и др.). [1, 2, 6, 8]. Однако, Т. В. Якимова указывает на то, что в психологической литературе представлены лишь единичные исследования, изучающие семью одаренного ребенка, при этом они построены на малочисленных выборках, в них под термином «одаренные» часто подразумевается весьма разнородная группа детей без учета особенностей развития личности ребенка [9].

Анализ исследований, посвященных изучению семьи одаренных детей, демонстрирует наличие разных точек зрения на взаимодействие биологических и социальных факторов в развитии способностей. Комиссия UNESCO представляет позицию, где наследственности принадлежит около 45%, окружающей среде – примерно 35%, все остальные 20% приходятся на долю взаимодействия между выше перечисленными факторами (Ж. Годфруа).

В работах, посвященных изучению семей, воспитывающих одаренных детей, были отмечены особенности, представленные ниже.

Ж. Годфруа, изучая личностные характеристики родителей одаренных детей, выявил следующее:

- родителям свойственно положительное отношение к жизни, к своей работе
- эти родители обычно энергичны и динамичны
- нонконформизм, независимость от мнения общества
- уверенность в себе
- свобода, раскованность в поведении и действиях и др. (Ж. Годфруа).

Отечественные психологи также подтвердили эти описания родителей одаренных детей. На основании данных анкет и бесед можно отметить, что семьи одаренных детей отличаются открытостью, широтой социальных связей, наличием разнообразия интересов и хобби (интерес к искусству, культурное времяпрепровождение).

Л. Байярд-де-Вало, Е. С. Белова, В. Герцель, Р. Зайонц, И. П. Ищенко, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. С. Юркевич и др. изучают следующие особенности семей, воспитывающих одаренного ребенка:

1) структура и эмоциональный климат семьи

Е. С. Белова, О. М. Дьяченко, И. П. Ищенко и др. выявили, что большинство одаренных детей (87%) воспитывалось в полных семьях, при этом в 70% известных случаях вместе с детьми и родителями проживал кто-либо из ближайших родственников. В. Герцель, в свою очередь, отмечает, что каждый из испытуемых был единственным ребенком в семье.

Эксперименты Р. Зайонца и Т. А. Думитрашку продемонстрировали зависимость между интеллектуальной одаренностью и количеством детей, воспитывающихся в семье. Они предложили модель интеллектуального развития: от детей, воспитывающихся в малых семьях с большой разницей лет между сиблингами, следует ожидать большего интеллектуального развития.

В. С. Юркевич утверждает, что климат в семье является основой для развития познавательной потребности, которая является одной из ведущих характеристик одаренности. Но сам по себе климат зачастую является лишь отражением семейной педагогической системы, которая во многом зависит от наличия познавательной потребности у самих родителей.

2) стили детско-родительских отношений

Как зарубежные, так и отечественные исследователи отдают важную роль стилю детско-родительских отношений в развитии одаренности. Так, например, стили, основанные на жестком контроле, силовом давлении и других формах прямого авторитарного вмешательства, препятствуют развитию способностей.

Р. Хесс и В. Шипман делят родительские стили взаимодействия на два типа – императивный и инструктивный [7]. Для императивного стиля типичны однозначные команды вроде: «Делай, как я сказал», «Сиди спокойно» и т. д. Учеными установлено, что императивный стиль развивает в ребенке пассивность, податливость и конформизм.

Инструктивный стиль содержит больше информации, а требования к поведению четко обосновываются: «Надень фартук, потому что, если ты испачкаешься, не в чем будет идти в детский сад», «Убери игрушки, а я подмету пол» и т. п. В данном случае детско-родительские отношения основываются на сотрудничестве и уважении ребенка. Именно этот стиль взаимодействия свойственен большинству родителей одаренных детей.

Результаты исследований Л. И. Ларионовой показали, что в семьях одаренных школьников присутствует партнерский стиль общения, отцы оказывают большее влияние на жизнь семьи и воспитание детей, матери – более ответственные и независимые женщины [3].

3) отношение родителей к детской одаренности

Анализ зарубежных и отечественных психологических исследований приводит к условному выделению трех типов отношения родителей к одаренности: 1 – отрицательное, 2 – игнорирующее, 3 – положительное.

По данным Р. Хофстедера, Б. Блума, некоторые родители не признают одаренность своего ребенка, часто даже отрицательно к ней относятся. Такие родители часто говорят: «Пусть мой ребенок будет нормальным, как все». Причиной такого отношения может быть антиинтеллектуализм общества, недоверие к тем, кто выделяется из большинства.

Другие родители всячески игнорируют ранние проявления «сверхспособностей» у своих детей. Таким образом, не обращая внимания на его одаренность, взрослые своим поведением как бы говорят: «Твои способности нас не радуют, и твоя одаренность нас не интересует».

В случае отрицательного или игнорирующего отношения к одаренности со стороны родителей ребенок делает вывод, что важно не выделяться «из толпы» (J. C. Gowan, E. R. Torrance, J. Khatena). Тогда он начинает скрывать свои способности, что, при неблагоприятных обстоятельствах, может негативно повлиять на развивающуюся личность ребенка. Психологам известно, что продолжительное подавление интеллектуальных и эмоциональных потребностей одаренного ребенка может привести к эмоциональным сложностям, неврозам, психозам. М. Диркс отмечает, что неврозы часто вызывают длительную депрессию у ребенка, когда он не в состоянии понять причины неприятия окружающими естественных для него потребностей и стремлений.

Следующий вариант родительского отношения к одаренности – гиперсоциализация [4]. Для таких родителей важны: престижность, положительные результаты ребенка, возможность рассказать о них обществу. Результат таких родительских действий – хроническая усталость ребенка и его невозможность добиваться высоких результатов.

Наиболее плодотворному развитию личности ребенка, ее реализации способствует вариант отношения родителей к детской одаренности, когда они ценят и любят самого ребенка, а не его таланты. Оно дает ребенку уверенность в себе, чувство защищенности, значимости для близких и т. п. Согласно исследованиям отечественных психологов центра Л. И. Венгера, такая позиция свойственна большинству родителей (80%), воспитывающих интеллектуально одаренных детей.

В Рабочей концепции одаренности [5] также указывается несколько *характерных особенностей семей*, воспитывающих одаренного ребенка:

- Для становления личности одаренного ребенка очень важно повышенное внимание родителей.
- Зачастую для семей одаренных детей характерна высокая ценность образования, нередко сами родители являются очень образованными людьми, имеющими высокие заслуги в своей профессиональной деятельности.
- Тесное переплетение личностных и познавательных интересов ребенка и родителей («общее хобби»).
- Часто родители одаренных детей – люди пожилого возраста, для которых ребенок становится единственным смыслом жизни.
- Зачастую одаренные и талантливые дети являются единственными детьми в семье, и внимание родителей направлено только на воспитание этого ребенка.
- Родители становятся учителями и наставниками своих детей в творчестве, спорте, том или ином виде научного познания. Это также закрепляет познавательные интересы ребенка.
- Повышенное внимание родителей к школьному обучению ребенка. Они выбирают для него учебники, литературу, советуются с учителем об особенностях реализации образовательной программы.

Анализируя результаты исследований семей с одаренными детьми, можно сделать вывод о том, что, несмотря на множество общих факторов, составляющих семейную воспитательную систему, тем не менее, все семьи имеют много специфического, как в соотношении этих факторов, так и в их наличии. Это, прежде всего, связано с тем, что на наличие той или иной семейной воспитательной системы оказывает влияние неповторимость личности каждого субъекта этой системы, как родителей, так и детей, и следует учитывать уникальность каждого, которая влияет на взаимоотношения членов семьи, семейную атмосферу, на развитие ребенка в целом и его способностей и одаренности в частности.

Тем не менее, еще недостаточно определены структурно-функциональные особенности и социально-психологические особенности семьи, специфика детско-родительских отношений в семьях с одаренными детьми. Таким образом, изучение влияния семьи на разви-

тие одаренности ребенка может оказать существенное влияние на понимание сущности самого феномена одаренности, а также особенностей его развития в онтогенезе.

Список использованных источников:

1. Думитрашку, Т. А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 61-78.
2. Ландау, Э. Одаренность требует мужества. – М., 2002. – 144 с.
3. Ларионова, Л. К. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологические факторы ее развития // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 157-162.
4. Навайтис, Г. Семья в психологической консультации. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
5. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская (ответственный редактор) ; В. Д. Шадриков (научный редактор). – 2-е изд., доп., перераб. – М., 2003. – 90 с.
6. Тэкэкс, К. Счастливые родители одаренных детей // Одаренные дети / общая редакция Г. В. Бурменской. – М. : Прогресс, 1991. – С. 15-146.
7. Хесс, Р. Счастливые родители одаренных детей // Одаренные дети / общая редакция Г. В. Бурменской. – М. : Прогресс, 1991. – С. 15-146.
8. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность : книга для учителей и родителей. – М. : Просвещение, 2001. – 136 с.
9. Якимова, Т. В. Специфика семейной ситуации развития интеллектуального одаренных подростков : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Т. В. Якимова ; Моск. город. пед. ун-т. – М., 2008. – 26 с.

УДК 37.013.42

ББК 446.46

Пивоварова Наталья Юрьевна,

педагог-психолог,

ГКУ «СРЦН г. Первоуральска»,

623109 Россия, Свердловская область, г. Первоуральск,

пр. Ильича, 27

n.pivovarova@uraldd.ru

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эмоционально – волевой сферы детей, оставшихся без попечения родителей в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Автор раскрывает суть программы, формы и методы работы, в процессе которой формируются эмоциональная сфера, волевые качества.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, психическая депривация, социально-педагогические программы, дети-сироты, групповая работа, проективные методики.

Pivovarova Natalia U.,

pedagogue-psychologist,

CCU "SRCN g. Pervouralsk",

623109 Russia, Sverdlovsk region, Pervouralsk, Prospekt Il'icha, 27

n.pivovarova@uraldd.ru

THE PROGRAM OF SOCIO-PEDAGOGICAL ORIENTATION AS A METHOD OF FORMATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN-ORPHANS

Abstract. The article considers the problem of formation of the emotional – volitional sphere of children left without parental care in terms of socio-rehabilitation centre for minors. The author reveals the essence of the program, forms and methods of work, in which are formed the emotional sphere, willed qualities.

Key words: emotional-volitional sphere, mental deprivation, social and pedagogical programs, orphans, group work, projective methods.

Исследования зарубежных и отечественных ученых (А. Валлон, Л.С. Выготский, У. Джемс, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский) свидетельствуют об исключительном значении формирования эмоций и воли как центрального фактора психического развития и адаптации детей в обществе.

Статистические данные последнего времени говорят о неуклонном росте числа детей, оставшихся без родительского попечительства. Особенно растет количество так называемых «социальных» сирот, детей, родители которых по тем или иным причинам лишены родительских прав.

Понятие сиротства, а на сегодняшний день и социального сиротства в самом широком его понимании, неотъемлемо в современной психологической науке и практике от понятия психической депривации [3, с. 19]. Единого «депривационного синдрома», по мнению многих исследователей, не существует, так как проявления психической депривации могут охва-

тывать всю шкалу психических отклонений – от легких особенностей психического реагирования до очень грубых нарушений развития интеллекта и характера [2, с. 19]. Глубина и тяжесть депривационных нарушений индивидуально различаются в зависимости от срока наступления депривационного воздействия: чем раньше наступает сиротство, тем тяжелее круг депривационных расстройств. [3, с. 53]. Для детей-сирот, потерявших родителей после 3-х лет и старше, депривация складывается из патологических, личностных реакций, неравномерного умственного развития [5, с. 12-17]. Практически у каждого ребенка есть проблемы, связанные со сферой личностных образований, эмоционально-волевой сферой: проявления агрессивности, у многих – неуверенность в себе, неадекватная самооценка, неумение адекватно общаться, пассивность или импульсивность и многое другое.

С целью снижения агрессивности, импульсивности, научения навыкам адекватного общения, улучшения психологического климата была разработана программа, направленная на формирование эмоционально-волевой сферы детей-сирот. Данная программа составлена на основании анализа подходов к развитию и коррекции личности детей, проживающих в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних и реализует общекультурное направление во внеурочной деятельности в рамках ФГОС.

Занятия по данной программе помогают снять эмоциональное напряжение, дают возможность открыть свое «Я». Также важно, чтобы дети научились осознавать свои эмоциональные состояния (радость, печаль, гнев, обиду т. д.), необходимо научить их распознавать, называть, сравнивать и видеть эти эмоции не только в себе, но и в других людях. Т.е. у них необходимо выработать чувство эмпатии. Под эмпатией подразумевают способность к пониманию и сопереживанию эмоций других людей, умению совместно радоваться успеху, огорчаться неудаче, ощущать общность и поддержку, чувствовать, что есть группа людей, близких тебе по духу и деятельности. [4, с. 12].

Целью программы является формирование эмоционально-волевой сферы, развитие социального общения детей на каждом возрастном этапе развития.

Реализуются следующие задачи:

1. Развить эмоциональную сферу личности: эмпатийность, снижение тревожности, застенчивости;
2. Развить волевые качества личности;
3. Освоить адекватные способы коммуникации;
4. Отработать навыки активного слушания;
5. Развить самопознание через творческую деятельность;
6. Обеспечить социально приемлемые выходы агрессивности и другие негативные чувства.

Адаптация программы и формирование групп осуществляется с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и включает следующие направления деятельности: анализ и подбор содержания; изменение структуры и временных рамок; использование разных форм, методов и приемов организации деятельности.

Предлагаемая программа предназначена для детей 7-17 лет с учетом их возрастных особенностей на каждом этапе развития. Срок реализации программы: 3 года. Занятия с детьми проходят в групповой форме один раз в неделю.

Вслед за автором книги "Основы технологии группового тренинга" И.В. Вачковым [1, с. 39] выделили преимущества работы в группах:

1. Групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем.
2. Группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние.
3. В группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров.
4. Возможность получения обратной связи и поддержки от сверстников со сходными проблемами.

5. Взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого.
6. Группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания.

Открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе.

Программа реализуется с 2017 года и включает в себя семь разделов различной тематики: первичная диагностика, эмоции, профориентация, арт-терапия, личность, воля, итоговая диагностика.

Наиболее результативным и безопасным в работе с детьми-сиротами при проведении диагностических мероприятий, по мнению целого ряда исследователей, является метод проективных рисуночных методик. Руководствуясь этим, при проведении первичной диагностики, были взяты такие проективные методики, как «Человек под дождем» (Е. Романовой, Т. Сытько), «Дом Дерево Человек» (Дж. Бака). Считается, что при использовании рисуночных методик с последующим обсуждением их с ребенком или без него, сбор данных осуществляется менее травматичным способом, а ребенок может самостоятельно контролировать процесс исследования, определяя, чем именно он хочет поделиться с исследователем. При правильной организации исследования с использованием проективных методик можно добиться, чтобы ребенок чувствовал себя раскованным и защищенным, а его коммуникативность и контактность достигли более высокого уровня. Такие свойства рисуночных методик делают их наиболее подходящими для работы с детьми-сиротами. Проведенное исследование особенностей эмоциональной сферы детей-сирот с помощью анализа рисуночных проб показало, что для детей-сирот, воспитывающихся в социально-реабилитационном центре характерны повышенная тревожность, агрессивность, демонстративность.

Но также будут проведены методики, направленные на исследование эмоционально-волевой сферы в соответствии с возрастом воспитанников: шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Б. Спилберга, Ю.Л. Ханина, опросник депрессии А.Т. Бека, диагностика характерологических особенностей личности Т.В. Матолина (Тест Айзенка).

В групповой работе используются такие методы как: словесные методы обучения (беседа, дискуссия, анализ текста, прослушивание музыкальных произведений и др.); наглядные методы обучения (показ видеоматериалов, иллюстраций); практические методы обучения (мимическая гимнастика на изображение различных эмоций, изобразительная деятельность, «сухой» бассейн).

Основным показателем эффективности занятий являются:

- степень помощи, которую оказывает психолог детям при выполнении заданий: чем меньше помощь, тем выше самостоятельность, и, следовательно, выше развивающий эффект занятий;

- особенности поведения детей на занятиях: живость, активность, заинтересованность обеспечивают положительный результат занятий (по результатам наблюдения);

- эмоциональный фон настроения, уровень работоспособности, самооценка.

По окончании курса занятий планируется достичь снижения проявления агрессивности, пассивности, импульсивности, неуверенности в себе, научиться адекватно общаться, выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях, распознавать эмоциональное состояние других людей.

Список использованных источников:

1. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга : учебное пособие. – М. : Издательство "Ось-89", 1999. – 176 с.

2. Ветошкина, С. А. Особенности эмоциональной сферы у детей-сирот [Электронный ресурс]// Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 15-25. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/szp012015/szp-0151.htm>.

3. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграфсервис, 2004. – 336 с.

4. Дубровина, И. В. Психическое развитие воспитанников детского дома. – М. : Просвещение, 2005. – 157с.
5. Реан, А. А. Защита детства. Комплексная социальная психолого-педагогическая программа. – М., 2002. – 192 с.

УДК 373.857:372.891:371.321
ББК Ч426.28-270+Ч426.268-270
Поздина Светлана Юрьевна,
студент

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
600017, Россия, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26
ps2015ps90@mail.ru*

*Научный руководитель: О. В. Янцер,
кандидат географических наук, доцент*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены основы организации проектной и познавательной деятельности обучающихся на уроках биологии и географии. Показано значение проектной деятельности в школе для обучающихся для формирования личностных качеств, востребованных современным обществом, наукой и образованием.

Ключевые слова: проекты, проектная деятельность, метод проектов, школьники, познавательная деятельность, уроки биологии, уроки географии, методика биологии в школе, методика географии в школе.

*Pozdina Svetlana Y.,
student
FGBOU VO "Ural State Pedagogical University"
600017, Russia, Ekaterinburg, Ave Cosmonauts, 26
ps2015ps90@mail.ru*

*Scientific adviser: O. V. Yantser,
candidate of geographical sciences, associate professor*

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY OF PUPILS IS MEANS OF ACHIEVING NEW EDUCATIONAL RESULTS

Abstract. The article basics of the organization of project and cognitive activity studying at lessons of biology and geography. It shows the value of the project activities in the school for students to form personal qualities demanded by modern society, science and education.

Keywords: projects, project activity, project method, schoolchildren, cognitive activity, biology lessons, geography lessons, biology classes in school, geography method in school.

Для современного общества значимо, чтобы выпускник образовательного учреждения умел принимать решения в учебной задаче и незнакомой ситуации, прогнозировал проблему, ставил цели в образовательном процессе и в решении жизненных вопросов и карьерного роста. Все вышеперечисленные позиции находят отражение в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте основного общего образования. Образование претерпевает изменения, происходящие во всех сферах обучения. Главное изменение, влияющее на образование, – это ускорение темпов развития сфер деятельности. В рамках реализации образовательного процесса важно не только обучить школьников конкретным знаниям и навыкам в

рамках урока, но и научить универсальным способам действий, которые помогут развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе [7].

На настоящее время в центре образования находится системно-деятельностный подход через формирование главных компетенций – познавательных, информационных, регулятивных, коммуникативных. Реализовывать все перечисленные компетенции можно различными способами, в том числе применяя исследовательские и проектные методы обучения. В школе проектная деятельность, согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту основного общего образования, должна быть неотъемлемой частью образования по, способствующая повышению мотивации и эффективности учебной деятельности [7].

Современная наука уделяет достаточно внимания проектной деятельности, однако, недостаточно на наш взгляд, изучено формирование познавательной деятельности, посредством проектной деятельности при изучении естественно-научных дисциплин, таких как биология и география, ведь именно в данных дисциплинах спектр тем для исследовательских и проектных работ безграничен, разнообразен и интересен. Даже для самого нерадивого ученика найдётся тема, объект исследования, к которому он будет равнодушен.

Примерная основная образовательная программа для основной школы рассматривает проект как «форму организации совместной деятельности педагога и обучающихся, совокупность приёмов и действий в их определённой последовательности, направленную на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [5]. Проектная деятельность в этом документе уточняется как «особая форма учебной работы, способствующая воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности» [5].

Проект получил широкое распространение в системе образования. В настоящее время не существует однозначного толкования характеристик проекта. Проект понимается как:

1. Конечный продукт, решение проблемы материального, социального, нравственного, исторического, научно-исследовательского и др. характера [9].
2. Форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению конкретной продукции за заданный промежуток времени [10].
3. Дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определённых личностных качеств [11].

Е. С. Полат, автор исследований метода проектов, выделяет следующие требования к его использованию:

1. Наличие значимой проблемы, задачи, требующей исследовательского поиска для её решения;
2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
3. Индивидуальная, групповая или парная деятельность школьников на уроке или во внеурочной деятельности;
4. Структурирование, поэтапность и разделение ролей участников проекта;
5. Использование исследовательских методов [4].

Структура проекта, согласно Федерального Государственного Образовательного Стандарта основного общего образования, делится на этапы:

- 1 этап – Подготовительный (выбор темы проекта).
- 2 этап – Постановка цели (выявление проблемы, формулирование задач).
- 3 этап – Планирование (обсуждение способов решения проблемы; распределение ролей).
- 4 этап – Исполнительский (получение результата деятельности).
- 5 этап – Презентационный (представление результата деятельности).
- 6 этап – Рефлексивно – оценочный (обобщение, выводы) [7].

Е. С. Полат, предлагает систему основных критериев, по которым различают типы проектов:

1. По доминирующему в проекте методу или виду деятельности: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные (прикладные) проекты.

2. По признаку предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты.
3. По характеру контактов: внутренние или региональные, международные.
4. По количеству участников проекта: индивидуальные, парные, групповые.
5. По продолжительности проекта: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.
6. По результатам: доклад, альбом, сборник, каталог, альманах; макет, схема, план-карта; видеофильм; выставка [4].

В современной школьной образовательной деятельности чаще всего встречаются проекты смешанного типа, с элементами исследования и творчества. В классно-урочной системе при изучении естественно-научных предметов можно использовать информационные мини-проекты и краткосрочные исследовательские проекты. Краткосрочные исследовательские проекты эффективно использовать при проведении практических и лабораторных работ, а также при проведении урока-конференции, круглого стола.

Во внеурочной деятельности проекты могут представлять самостоятельное, групповое, парное разработанное или изготовленное изделие (рисунок, коллаж, макет, видео). Проект может являться и практико-ориентированным (озеленение пришкольной территории, субботник, очистка родников).

Проектная деятельность способна повысить самостоятельность, инициативность учащихся и их познавательную направленность; способствует развитию социальных навыков в процессе групповых взаимодействий, приобретения детьми опыта исследовательско-творческой деятельности; пробуждает интерес к чтению; воспитывает положительные учебные, человеческие, человеческие качества; способствует информационной грамотности, развития умений презентовать и отстаивать свою точку зрения, вести диалог, принимать мнение других людей. Все вышеперечисленные функции и являются условиями достижения новых образовательных результатов обучающихся.

Многочисленными исследованиями [1,3,4,6] было установлено, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы образования и представляет собой нестандартный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Современная образовательная деятельность невозможна без поиска новых, более эффективных методов и средств передачи знаний обучающимся, которые способствуют развитию творческих способностей, формированию навыков саморазвития и самообразования. Этим требованиям отвечает проектная деятельность в образовательном процессе.

Организация проектной деятельности школьников планирует новые образовательные результаты: личностные (ценности, установки, качества); метапредметные (коммуникативные, регулятивные, познавательные учебные действия); предметные (знания, умения, навыки). Если в традиционной системе образования школьнику давали готовые знания, то посредством проектной деятельности ученик сам добывает знания, выбирает источники этих знаний, организуя собственные и привлеченные ресурсы, сам формирует цели, задачи и самостоятельно осуществляет поиск решения проблемы. Педагог становится координатором образовательной деятельности.

Проектная деятельность позволяет педагогу сформировать педагогическую ситуацию. Ключевыми возможностями проектной деятельности принято считать: информационную возможность, позволяющую школьнику быть успешным в современном информационном обществе, принимать решения на основе обработанной информации; коммуникативную возможность, позволяющую получать необходимую информацию от других людей, убеждать, влиять на принятие решений, на основе толерантного отношения к ценностям и интересам других людей. А также проектная деятельность позволяет принять самостоятельно ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь.

При выборе тех или иных методов обучения, необходимо стремиться к положительному результату. От обучающегося требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, изученный материал, но и уметь применять эти знания в практической де-

тельности. Степень продуктивности обучения во многом зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности учащегося [1].

В развитии интереса к предмету нельзя основываться только на содержание изучаемого материала на базовых (минимальных) знаниях. Такие сведения могут лишь ситуативно заинтересовать учащихся. Важно искать средства и методы, которые бы вовлекли ученика в работу, вызвали интерес.

Традиционные уроки не могут в полной мере способствовать познавательной деятельности, мало способствует эмоциональному настроению учащихся на дальнейшее восприятие учебного материала, активизации их мыслительной деятельности, развитию и реализации их умственных способностей. Для повышения уровня познавательной активности, для развития научного интереса обучающихся, необходимо использовать активные формы, средства и методы обучения. Это фронтальные опыты, уроки-исследования, урок-игра, круглый стол, проектная деятельность, урок-конференция, лабораторная работа и другое, что способствует развитию мышления, творчества, воображения.

Учитель при реализации проектной деятельности на уроке, как уже говорилось выше, выполняет направляющую, консультирующую, организующую и контролирующую функции, в то время как ученики занимаются активной деятельностью, формирующей их компетентности. Данный подход требует много затрат от педагога, временной интервал при подготовке, изучение методической литературы, конструирование большого числа новых дидактических материалов, подбор нестандартных заданий, приемов, методов и подходов. Но это того стоит, ведь данная система является перспективной, нацеливает учителя и ученика на конечный результат: самостоятельное приобретение конкретных умений, навыков формирование очень важного в настоящее время качества – компетентность.

Проектная деятельность обладает огромным потенциалом в достижении новых образовательных результатов обучающихся. Очень важно, что проектные работы позволяют раскрыть связи между школьными предметами и областями знаний, которые в школе практически не изучаются, межпредметные связи. При выполнении проектных работ учащиеся не только реализуют свои знания, находят новые идеи, факты, но и демонстрируют умение понимать, принимать, применять информацию и доносить ее для своих сверстников. Проектная деятельность помогает подготовить учащихся к жизни в информационном мире, развивает коммуникативные способности, повышает их общекультурный уровень, способствует развитию общечеловеческих качеств человека. В ней заложены возможности для развития креативности не только ученика, но и учителя. В отличие от классно-урочной системы, в проектной деятельности проще создать атмосферу сотворчества и сотрудничества.

Введение в образовательную практику данного вида деятельности помогает снять ряд проблем. Во-первых, данная деятельность направлена на результат, который получается при решении той или иной практической или теоретически значимой проблемы. Во-вторых, ученик воспринимает знания как действительно нужные ему, лично-значимые в решении проблемы.

Учебные проекты – важное образовательное средство для познавательного развития школьников. Ядро этого развития составляют познавательные универсальные учебные действия, методика формирования которых полностью не разработана.

Список использованных источников:

1. Алексеев, М. Ю. Применение новых технологий в образовании. – Троицк, 2005. – 62 с.
2. «Об образовании». – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 120 с.
3. Поведская, Е. В. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. – СПб. : Речь, 2007. – 320 с.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
5. Примерная основная образовательная программа для основной школы. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 84 с.

6. Терехова, Т. В. От проекта к культуре проектирования. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 78 с.
7. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования (5-9 кл.) Министерство образования и науки РФ: сайт. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
8. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 54 с.
9. Ховякова, А. Метод проектов как технология формирования информационной компетентности ребёнка дошкольного возраста // Дет. сад от А до Я. – 2010. – № 2. – С. 144-150.
10. Хуторской, А. В. Развитие одарённости школьника: Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС, 2000.
11. Целевая программа развития образования на 2005-2007 годы на перспективу до 2010 г. – Екатеринбург, [б.и.], 2006. – 83 с.

УДК 372.363

ББК 441.055

Пианзина Олеся Петровна,

воспитатель

*Филиал МБДОУ – детского сада «Детство» детский сад № 318,
620088 Россия, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Фестивальная 7А
piyanzina.olesya@mail.ru*

Семенова Татьяна Борисовна,

инструктор по ФК

*Филиал МБДОУ – детского сада «Детство» детский сад № 318,
620088 Россия, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Фестивальная 7А
piyanzina.olesya@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИКТ

Аннотация. В статье представлен педагогический опыт работы использования информационных и коммуникационных технологий в физическом развитии и формирования здорового образа жизни и физического развития.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, физическое развитие, физическое воспитание, здоровье детей, дошкольники, здоровый образ жизни, проектная деятельность.

Piyanzin Olesya P.,

the teacher

*Branch of MBDOU kindergarten "Childhood" kindergarten №318,
620088, Russia, Sverdlovsk region, Ekaterinburg, street festival 7A
piyanzina.olesya@mail.ru*

Semenova Tatyana B.,

instructor for FC

*Branch of MBDOU kindergarten "Childhood" kindergarten №318,
620088, Russia, Sverdlovsk region, Ekaterinburg, street festival 7A
piyanzina.olesya@mail.ru*

FORMATION OF A HEALTHY WAY OF LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ICT

Abstract. The article presents a pedagogical experience in the use of information and communication technologies in physical development and forming healthy lifestyle and physical development.

Key words: Information and communication technologies, physical development, physical education, children's health, preschool children, healthy lifestyle, project activities.

Задача современного педагога использовать все возможные ресурсы для обогащения педагогической деятельности по формированию физически развитой, интеллектуальной личности. Одним из таких ресурсов являются информационные и коммуникационные технологии.

Культивирование здорового образа жизни населения и развитие ИКТ являются приоритетными задачами образовательной политики нашей страны. Регламентируется нормативными

документами: Закон РФ «Об Образовании»; Указ «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в РФ»; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»; и другими законодательными инициативами.

Информационные и коммуникационные технологии сегодня вошли во все стороны жизни человека, это неизбежный процесс как бы мы к нему не относились, и несет как положительный, так и отрицательный результат. Исследование мнений родителей воспитанников нашего детского сада:

Родительская общественность в 62% случаев убеждена о неотвратимом негативном влиянии ИКТ на ребенка (ухудшение здоровья, раздражительность, формируется стойкая привязанность). 12% считают, что им удается контролировать процесс общения ребенка и информационными и коммуникационными средствами, поэтому вред минимален в сравнении с пользой. 26 % «вынуждены» прибегать к бесконтрольному общению ребенка и ИКТ вследствие занятости, отсутствия времени на общение с ребенком.

Вместе с тем, современные исследователи в своих научных работах, говорят о факторах, положительно влияющие на развитие воспитанников. И даже в некотором роде являющиеся катализаторами педагогической деятельности, усиливающими усвоение материала. Это работы А.В. Кенемана, Н.Р. Козленко, Г. П. Лескова, А. Ц. Пуни, Л. А. Шураковской и др. [2, с. 117].

Мы хотим привести опыт нашего детского сада по применению информационных и коммуникационных технологий в системе физкультурно-оздоровительных мероприятий дошкольной образовательной организации.

В проектной деятельности (приведена одна из задач проекта, для решения которой необходимо применение ИКТ):

1. «Фестиваль моя спортивная семья» приуроченный к году кино.

Цель: культивировать здоровый образ жизни в семьях воспитанников, используя традиции семей принявших участие в фестивале.

Задача: с помощью ИКТ создать фильм при условии совместной творческой детско-родительской деятельности с использованием видео фильма или презентации.

2. «Спорт в нашей семье».

Цель: формирование интереса к здоровому образу жизни и культуре физического развития, путем общения детей детского сада и спортсменов из семей воспитанников.

Задача: для наглядности и доступности информации использовать в рассказе программу презентации Microsoft Power Point с использованием интерактивной доски.

3. «Наши будущие олимпийские чемпионы»

Цель: Культивирование здорового образа жизни, формирование устойчивого стремления к занятиям спортом и знакомство с разными видами спорта.

Задача: при совместной творческой детско-родительской деятельности с использованием видеоролика, фото отчета в программе презентации Microsoft Power Point создать рассказ о трудностях и радостях в достижении спортивных результатов.

4. «Утренняя зарядка в нашей семье»

Цель: вовлечение семьи в единое образовательное пространство, культивирование здорового образа жизни.

Задача: при совместной детско-родительской деятельности, с использованием видеоролика, показать и прокомментировать, как проходит утренняя зарядка в семье.

Проектная деятельность с использованием ИКТ это способ вовлечение семьи в единое образовательное пространство по средствам коучинга. Что позволяет не только культивировать здоровый образ жизни, но и обмениваться опытом и знаниями в области ИКТ среди персонала ДОО и родителями. С помощью данных проектов есть возможность сформировать картотеку физического развития.

Использование ИКТ в режимных моментах:

1. Создание *карточек различного рода*: аудио, видео, на бумажном носителе с помощью ИКТ (дыхательная гимнастика, физкультминутки, комплекс упражнений и др.).

2. *ИКТ средства*: компьютер, интерактивная доска, телевизор, флешкарта с подборкой роликов, аудиозаписи.

Преимущества возможность использования воспитателями при отсутствии с инструктора по ФК, в особенности при наличие видеоряда с подробной информацией, позволяет учесть все тонкости любого упражнения, акцентируя внимание на важном.

3. *Видео ролики с утренней зарядкой*.

ИКТ средства: компьютер, интерактивная доска, телевизор, флешкарта с подборкой роликов.

Преимущества: позволяет не прерывать физическую деятельность воспитанников при корректировке движений инструктором по ФК или воспитателем; дети с большой охотой выполняют упражнения, повторяя за сверстниками, или мультяшными героями.

4. Использование ИКТ в непрерывной образовательной деятельности:

- *презентаций* для формирования культуры здорового образа жизни, расширение кругозора о различных видах спорта, спортивных мероприятиях, проведение итогового занятия по теме, например викторина с использованием интерактивной доски,

- просмотр видео *роликов с участием воспитанников* детского сада в спортивных соревнованиях, для формирования целеустремленности,

- *видео трансляция сложного* элемента, связи, перестроения и т.п., подача зрительной информации ознакомление воспитанников с поставленной задачей.

ИКТ средства: компьютер, диапроектор, интерактивная доска, телевизор, флешкарта с подборкой роликов.

5. применение *видео тренажера*: игровой приставки Microsoft Xbox 360 250 ГБ + Kinect

ИКТ средства: Microsoft Xbox 360 250 ГБ + Kinect, диапроектор, телевизор.

Преимущества: развитие познавательных процессов воспитанников; формирование навыков движения, развитие крупной и мелкой моторики, развитие координации и ориентация пространства; активное двигательное знакомство с видами спорта.

5. *Динамическая пауза* во время перерыва между непрерывной образовательной деятельности. Физкультминутка.

Преимущества положительный эмоциональный настрой, уменьшение время на заучивание, самостоятельное выполнение.

6. *Самомассаж*

ИКТ средства: диапроектор, компьютер, телевизор, флешкарта.

Преимущества: при наличии видеоряда с подробной информацией, позволяет учесть все тонкости любого упражнения, акцентируя внимание на важном. Не нарушая оздоровительный процесс воспитатель имеет возможность по дойти к воспитаннику и направить, прокомментировать действие, не отрывая от массажа остальных воспитанников.

7. Подвижные игры с комментированием условий игры, которые рассказывают воспитанники старшего возраста (видеоролик, аудио запись).

ИКТ средства: диапроектор, компьютер, телевизор, флешкарта.

Преимущества: развитие интеллекта и познавательных процессов; развитие инициативности, самостоятельной деятельности; знакомство с разными направлениями и видами игр.

8. *Пальчиковая гимнастика*

ИКТ средства: диапроектор, компьютер, телевизор, флешкарта.

Преимущества: при наличие видеоряда с подробной информацией, позволяет учесть все тонкости любого упражнения, акцентируя внимание на важном. Не нарушая оздоровительный процесс, воспитатель имеет возможность подойти к воспитаннику и направить, прокомментировать действие, не отрывая от массажа остальных воспитанников.

9. Физкультурные праздники и досуг.

ИКТ средства: диапроектор, компьютер, телевизор, флешкарта, аудиопроигрыватель, интерактивная доска.

Преимущества: создание тематической атмосферы; трансформируемость окружающей среды, переход из одного сюжета в другой; создание сказочности, сюрпризного момента, вызвать потребность в поисково-познавательной деятельности воспитанников за счет разнообразия наглядного материала; помогает вызвать более яркие красочные переживания в созданном сюжете.

10. Презентации для родителей.

ИКТ средства: диапроектор, компьютер, телевизор, флешкарта.

Преимущества: сопровождение материалами консультации и собраний с родителями; отчетные материалы по результатам деятельности за прошедший период; создание информационных материалов для использования на сайте; создание каталога рекомендаций, листовок для информационного стенда родителей, тематических буклетов.

Все проекты проводились с непосредственным участием родителей, законных представителей членов семей в качестве участников, зрителей, представителей жури. В ходе этих мероприятий, а также собраний и консультациях, раскрывались возможности и преимущества использования ИКТ в формировании культуры здорового образа жизни и физического развития детей дошкольного возраста.

Повторное анкетирование родителей продемонстрировало изменения мнения родительской общественности о значении ИКТ в развитии детей. Это мнение родителей изменилось и посредством наблюдения за собственными детьми. За отрицательное значение ИКТ в развитии ребенка высказались 31%; около 54% родительской общественности детского сада стали контролировать и подбирать тот материал, с которым имеет дело ребенок по средствам ИКТ, поэтому высказываются за абсолютную пользу; 15% по-прежнему «вынуждены» прибегать к неконтрольному общению ребенка и ИКТ.

Можно сделать выводы из отзывов о применении ИКТ в домашних условиях, и поиске родителями разносторонне развивающих игр, игр тренажеров с использованием правил взаимодействия ребенка и средств ИКТ. Родители стали обмениваться между собой различными ссылками на развивающие игры и программы. Проведенную работу мы воспринимаем, как формирование культуры использования ИКТ, не как средства чем-нибудь развлечь, или отвлечь ребенка, а как некоторую систему развития здоровой интеллектуальной личности.

Педагогическая деятельность в том случае приносит плоды, когда она эмоционально подкреплена, позитивна и комфортна, учитывает индивидуальные и возрастные возможности воспитанников. Мы на практике убедились, что грамотное использование ИКТ повышают эффективность педагогического процесса.

Поэтому одна из задач педагогов и воспитателей раскрыть возможности ИКТ в совместной и подконтрольной деятельности семьи и ребенка при содействии специалистов детского сада. Что позволит создать единое образовательное пространство детский сад и семья. И создаст условия сотрудничества педагогического коллектива и семьи.

Список используемых источников:

1. Гурьев, С. В. Возможности использования компьютера в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Образование и наука. – 2012. – 1 (10). – С. 112-125.
2. Горвиц, Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.

УДК 159.99

ББК Ю957.64

Рябова Виктория Сергеевна,

магистрант,

Уральский государственный педагогический университет,

Институт психологии,

600017 Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

www.vika138@gmail.com

Герасименко Юлия Алексеевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет,

600017 Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

gerasimenkou@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ С ПОЗИЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

Аннотация. Статья посвящена описанию феномена психологического насилия. Рассматриваются ключевые особенности психологического насилия. Раскрывается проблема и последствия психологического насилия в супружеских отношениях. Анализируется разработанность мер по профилактике психологического насилия в супружеских отношениях.

Ключевые слова: психологическое насилие, психологическая агрессия, психология семьи, семейная психология, насилие в семье, супружество, супружеские отношения, жертвы насилия.

Ryabova Viktoria S.,

undergraduate,

Ural state pedagogical University,

Institute of psychology,

600017 Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

www.vika138@gmail.com

Gerasimenko Julia A.,

Candidate of ped. sciences, Ural State Pedagogical University,

Associate Professor of Psychological Department,

600017, Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

gerasimenkou@yandex.ru

AN INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN THE FAMILY FROM THE PERSPECTIVE OF FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS

Abstract. The article describes the phenomenon of psychological violence. We consider the key features of psychological violence. Reveals the problem and the consequences of psychological violence in the marital relationship. Analyzes developed of measures on prevention of psychological violence in the marital relationship.

Keywords: psychological violence, psychological aggression, family psychology, family psychology, domestic violence, marriage, marital relations, victims of violence.

На сегодняшний день современная российская семья находится под воздействием сложно переплетающихся экономических, политических и социальных процессов, связанных с постоянными изменениями в российском обществе, которое претерпевает трансформацию, заключающейся в перестройке традиционных семейных отношений.

Сложившийся семейный кризис стал причиной появления нового типа, для которого особенно характерно изменение брачно-семейной идеологии, взглядов мужчин и женщин на семейную жизнь, характер отношений между поколениями, в результате чего взаимоотношения в семье строятся на основании психологического насилия.

Актуальна данная проблема тем, что психологическое насилие в семье определяется прежде всего теми обстоятельствами, которые во-первых, отвечают потребностям повышения качества жизни в современном российском обществе, а именно защиту человека от рисков и угроз, обеспечение условий безопасной жизнедеятельности, особенно – в семье, этой ячейке общества. Во-вторых, необходимостью утверждения в обществе правового сознания, в том числе, – и в сфере частной жизни.

В-третьих, сохранением традиционных представлений о формах поведения и разрешения конфликтов между близкими людьми.

В-четвертых, для решения демографической проблемы, то есть воспроизводства физически, нравственно и духовно здорового поколения новых россиян, способных дружно жить, честно трудиться и созидать Россию как демократическое общество.

В-пятых, проблемами преодоления тех социальных негативов, которые создают предпосылки для семейного кризиса и тем самым деформируют личность; для чего необходимо широкое информирование общества о проблеме насилия в семье и выработка адекватных направлений и мер его предотвращения.

Существуют три основных подхода, группирующие специальные теории, объясняющие возникновение внутрисемейного насилия.

В рамках теорий индивидуального уровня (Л.С. Алексеева, Д. Даттон, А.И. Захаров, К.Леонард, А.Немцов, Дж. Хоталинг, У. Шнайдер) наиболее полно исследуются возможные причины психологического насилия, связанные с личностью обидчика и жертвы, где обидчики/жертвы могут выступать в качестве ролевых моделей для других членов семьи, виктимизируя их и поддерживая агрессию как приемлемую форму поведения [7, с. 63].

Теории микроуровня (Р. Джиллес, М.Страус, С. Стейнметц, М.Н. Римашевская, В.В. Солодникова, Дж. Уолфнер, Дж. Хирн, М. Шеллер, М. Шелер) в качестве единицы анализа рассматривают семью и пытаются вычленить те особенности динамики семейной жизни, которые повышают вероятность возникновения форм внутрисемейного насилия [7, с. 52].

Теории макросоциума (Ю.М. Антонян, Дж. Бордман, Дж. Гоффманн, В.В. Кривошеев, В.Г. Семенова, М.Страус, Д. Риггс, Н.Г. Шумский и др.) относят проблему насилия к тому комплексу социальных структур, культурных норм и систем ценностей, которые продуцируют определённый тип социальной чувствительности общества, толерантный к насилию.

В качестве основного критерия психологического насилия Е.П. Ильин выделяет наличие принуждения при воздействии на кого-либо.

В ходе анализа различных точек зрения и трактовок феномена психологического насилия нами было сформулировано обобщающее определение, в основу которого были положены ключевые аспекты данного феномена, выделяемые как отечественными, так и зарубежными исследователями (Е.Н. Волков, К. Daniel, Е. П. Ильин, O'Leary, А. Б. Орлова D.Roland, В. А. Шакина и др.).

Психологическое насилие – это повторяющееся во времени, преднамеренное психологическое воздействие на структурные составляющие личности оппонента, в основе которого заложено принудительное действие, осуществляющееся через деструктивные формы влияния и влекущее к возникновению психологической травматизации.

По мнению ряда отечественных и зарубежных ученых (М. Брассард, П. Дейл, В.В. Дерябина, Н.О. Зиновьева, Д. Мацумото, А. Б. Орлова, С. Харт) психологическое насилие является «почвой» и «ядром» насилия, его исходной формой, на основе которой возникают физическое и сексуальное насилие [6, с. 183], что делает его изучение особенно важным и актуальным.

При анализе психологического насилия важно избегать ошибочных суждений, дифференцируя схожие по смыслу понятия и ситуацию насилия.

Американской исследовательницей Л. Уолкер была предпринята попытка разграничения понятий «конфликт» и «ситуация насилия». Согласно ее мнению, ключевым индикатором насилия выступает паттерн. Кроме того, немаловажным является и тот факт, что, насилие имеет системную основу и состоит из следующих друг за другом инцидентов. Также в «хронической» ситуации насилия отмечается неравное положение сил противоборствующих сторон, в основе которого лежит запрет на высказывание своего мнения. Л. Уолкер в своих работах отметила, что конфликт может попасть в категорию домашнего насилия, но для этого необходимо, чтобы это повторилось хотя бы дважды [1, с. 7].

В научной литературе также можно встретить близкое по значению понятие «психологическая агрессия». По мнению Е.Н. Волкова, психологическая агрессия – социально-психологическое воздействие, нацеленное на оскорбление, запугивание, формирование зависимости, эксплуатацию или причинение вреда (ущерба) другому человеку, не желающему подобного обращения или неинформированному об основных последствиях такового [2, с. 190].

Таким образом, психологическая агрессия выступает инструментом психологического насилия. По способу нанесения травмы выделяют вербальную агрессию, косвенную агрессию, вербальную изоляцию, манипуляции и т. д.

Согласно мнению ряда ученых (И.Д. Горшкова, Е.П. Ильин, И.С. Клецина, М.Т. Loring, D. Martin, D.J. Sonkin), разновидностью психологического насилия выступает и эмоциональное насилие, реализующееся через эмоциональную холодность, эмоциональное подавление, отсутствие эмпатии, эмоциональный шантаж и т. д.

Е.В. Сидоренко выделяет деструктивные формы воздействия, которые отражают методы борьбы, направленные на достижение безоговорочной «победы» над партнером. К ним относятся:

- деструктивная критика подразумевает высказывание пренебрежительных или оскорбительных суждений о личности человека.
- игнорирование представляет собой умышленное невнимание, рассеянность по отношению к партнеру, его высказываниям и действиям.
- авторитарные и манипулятивные методы воздействия являются психологическим насилием, так как их целью является открытое или скрытое подчинение другого человека своим целям и влиянию.

Среди деструктивных видов противостояния психологическому насилию Е.В. Сидоренко рассматривает: уклонение, психологическую самооборону (в ситуациях ответной разрушительной критики), игнорирование, конфронтацию и отказ [1, с. 12-13].

По мнению И.С. Клёциной, к формам психологического насилия также относится и доминирование – это отношение к другому человеку как к вещи или средству достижения своих целей, игнорирование его интересов и намерений [5, с. 7].

Последствием психологического насилия выступает психологическое травмирование. Е.Н. Волков, под психологическим травмированием понимает любые достаточно серьезные и длительные негативные социально-психологические последствия взаимодействия человека с другими людьми или его собственной индивидуальной активности [2, с. 186]. Нарушения, возникающие вследствие психологического насилия, затрагивают все уровни функционирования личности. Они приводят к стойким личностным изменениям, препятствующим самореализации в будущем.

По мнению ряда ученых (М. Брассард, В.В. Дерябина, Н.О. Зиновьева, С. Харт) психологическое насилие, которое используется в равной степени, как мужчинами, так и женщинами, является весьма распространенным явлением в супружеских отношениях [3, с. 54]. Его последствия для личности являются не менее травматичными, чем другие виды насилия.

Согласно исследованиям И. А. Фурманова, наиболее распространенными видами психологического насилия вне зависимости от пола супругов являются: угроза нефизического наказания за несоблюдение требований, дистанцирование, словесные унижения, оскорбления, отрицание прав и непризнание авторитета и ценности другого супруга, отказ в положительном подкреплении, эпизодическая снисходительность [8, с. 37].

Одна из основных тенденций в области изучения психологического насилия в семье состоит в разработке проблематики межличностных супружеских взаимоотношений, развивающихся по типу неадекватного (патогенного) супружества, блокирующего нормальное функционирование семьи.

Патогенное супружество представляет собой континуумы интерперсональных коммуникативных паттернов, описываемый различными авторами как «депривация - симбиоз» (Е.Т.Соколова, С.В.Ильина, и др.), «отвержение - гиперопека» (В.И.Гарбузов) и оформляющийся в виде специфического семейного стиля жизни, приводящего к эскалации и межпоколенной трансляции насилия [6, с. 178].

Х. Казе выделил типичные признаки тирана, склонного к психологическому насилию в семье: отсутствие способности к сочувствию; позиция обвинителя; контролирующее поведение; повышенное чувство собственности; низкий уровень самоконтроля; удовольствие от унижения других; слабая рефлексия.

Исходя из результатов исследований С.Б. Калининой, можно выделить некоторые наиболее общие характеристики жертв: низкая самооценка, приверженность традиционным представлениям о семье, присвоение себе ответственности за действия обидчика, чувство вины и отрицание чувства гнева, выраженные реакции на стресс и психофизиологические жалобы, чувство беспомощности, психологическая зависимость от партнера [4, с. 55].

Основными причинами сохранения насильственных отношений выступают: причины социально-экономического порядка, надежда на изменение поведения партнера, страх одиночества, культурные и семейные ценности, личностные качества и деформация личности жертвы, неинформированность населения о существовании системы помощи [8, с. 108].

В ходе анализа литературы (Д. Ю. Ермолова, Л.Ш. Канеева, А.О Мильшин, А.С. Невский, Л.П. Свистунова, и т. д.) нами было выявлено, что в настоящее время профилактика психологического насилия не является объектом государственной политики и не входит в рамки общего и специального предупреждения данного явления.

Кроме того, проблема влияния психологического насилия на психику и личность доказана многими отечественными и зарубежными исследованиями, и все же на сегодняшний момент, сохраняется актуальность разработки комплекса профилактических мероприятий, направленных на предотвращение психологического насилия в супружеских отношениях так как: внимание психологов в большей степени сосредоточено на помощи жертвам физического и сексуального насилия; к тому же, данная проблема рассматривалась предпочтительно в профеминистском ключе, согласно которому пострадавшими от насилия могут стать только женщины; работа кризисных центров направлена исключительно на реабилитацию жертв насилия, через экстренное вмешательство в ситуацию насилия, до недавнего времени психологами не учитывался тот факт, что жертва психологического насилия воспринимает сложившуюся ситуацию как норму, в силу неинформированности о существовании данного феномена, а так же, что психологическое насилие распространено не только в асоциальных семьях, но и во вполне благополучных внешне. На сегодняшний день, профилактическая деятельность сосредоточена на детско-родительских отношениях, хотя, на наш взгляд, рассмотрение проблемы насилия в супружеских отношениях не менее важно, поскольку именно они задают общий тон функционирования семьи.

Таким образом, существует необходимость в разработке профилактических мероприятий, направленных на предупреждение психологического насилия в супружеских отношениях.

Основной проблемой в профилактике психологического насилия в супружеских отношениях является то, что насилие носит скрытый от посторонних глаз характер, поэтому первостепенной задачей являются меры ранней профилактики и информирования.

Цель такой работы – формирование активного, адаптивного, высоко функционального жизненного стиля, который обеспечивает реализацию прав, удовлетворение потребностей и интересов и формирование психологической установки на гармоничные семейные отношения.

Список используемых источников:

1. Брайцева, Е. А. Психологический климат в семье как индикатор супружеского насилия // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского: Серия социальной науки. – 2013. – № 3 (8). – С. 9-15.
2. Волков, Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификация вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие // Журнал практического психолога. – 2012. – № 6. – С. 183-199.
3. Даренских, С. С. Семейное насилие в отношении женщин // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 52-55.
4. Калинина, С. Б. Психологические особенности женщин – жертв домашнего насилия // Психология. Пермь. – 2012. – № 19. – С. 54-60.
5. Клёцина, И. С., Иоффе, Е. В. Гендерный подход в анализе причин проявления насилия в близких отношениях между мужчинами и женщинами // Женщина в российском обществе. – 2015. – № 1. – С. 4-17.

УДК 373.25

ББК 414.716

Севиринова Елена Владимировна,

Педагог-психолог

МБДОУ детский сад №2 «Солнышко»,

624030 Свердловская область, Белоярский район, поселок Белоярский

anele1313@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье ставится задача проанализировать особенности инклюзивной практики в дошкольных общеобразовательных учреждениях, выявить ее влияние на участников образовательных отношений. Приводятся данные проведенного исследования, описываются конкретные примеры из практики опрошенных. Делается вывод о том, что существует большое влияние данного варианта обучения, воспитания и развития особых детей совместно со здоровыми на всех участников образовательных отношений. А так же, что инклюзивное образование требует корректировки и детального рассмотрения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, дошкольные общеобразовательные учреждения, социализация детей, социальная адаптация. адаптированные индивидуальные программы.

Severinova Elena V.,

Educational psychologist

MBDOU Detskiy sad №2 "the Sun",

624030 Sverdlovsk oblast, Beloyarsky district, the village of Beloyarskiy

anele1313@mail.ru

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. This article seeks to analyze the features of inclusive practice in preschool educational institutions, to identify its impact on the participants of educational relations. Provides data of the study, describes the specific examples of the practice of the respondents. It is concluded that there is great influence of this option of training, education and development of special children together with healthy for all participants of educational relations. And that inclusive education must be adjusted and detailed examination.

Key words: inclusive education, children with disabilities, limited health opportunities, preschool general educational institutions, socialization of children, social adaptation. Adapted individual programs.

Инклюзивное или «включенное» образование – термин, появившийся и используемый в России с 90х годов. С 1 сентября 2013 года, после вступления в силу нового Закона «Об образовании в РФ», для детей с ограниченными возможностями здоровья общеобразовательные учреждения должны были создать необходимые условия для получения качественного образования. Данный термин после этого становится известен почти каждому в нашей стране. Некоторые понимают определение и сам процесс поверхностно, другие более точно. Кто-то сталкивается с данным видом обучения, воспитания и развития особых детей на практике, а кто-то знаком с ним только теоретически. Но и те и другие представляют, что

инклюзивное образование подразумевает совместное обучение, воспитание и развитие здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Согласно многим нормативно-правовым документам, каждый имеет право на образование. Введение инклюзивного образования, как одного из варианта обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, в общеобразовательные учреждения должно было дать такое право каждому ребенку и повлечь за собой решение проблемы адаптации и социализации особых детей. А здоровых детей этот процесс должен был научить толерантности, сочувствию и равноправию. Образовательные учреждения со своей стороны должны были предоставлять условия для особых детей, привлекать специалистов и обучать педагогов. Для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья данная система образования обеспечивала помощь (индивидуальную, коррекционную) ребенку, посещение любого образовательного учреждения (на выбор, вблизи места жительства), решение вопроса изолированности особого ребенка.

На практике и педагогические работники образовательных учреждений, и родители детей (здоровых и с ограниченными возможностями здоровья) столкнулись с огромным количеством трудностей и проблем. За время реализации инклюзивной практики, прочувствовав данную систему образования, участники образовательных отношений могут конкретно и точно описать то, что их тревожит и беспокоит в работе и взаимодействии с особым ребенком.

С целью выявления особенностей инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях было проведено исследование в виде опроса и анкетирования участников образовательных отношений дошкольных общеобразовательных организаций. В опросе исследования принимали участие воспитатели дошкольного образовательного учреждения, педагоги-психологи, учителя-логопеды, дефектологи, заведующие дошкольного общеобразовательного учреждения, старшие воспитатели, родители здоровых детей и детей с ОВЗ. Опрос проводился в социальной сети Интернета «ВКонтакте» в группах «Дошкольник» и «Дошкольник. Логопед, педагог-психолог, воспитатели», и на базе МБДОУ детского сада №2 «Солнышко» Свердловской области поселка Белоярский. В социальной сети опрашиваемым предлагалось высказать свое мнение о ситуации инклюзивного образования, описать положительные и отрицательные моменты «включенного» образования и трудности, с которыми сталкиваются в работе с особыми детьми, приводя примеры из опыта работы. Для работников детского сада были составлены анкеты с вопросами, соответственно для каждой категории опрашиваемых. В опросе приняло участие 34 педагога, 77 родителей. Заранее было установлено, что в данном дошкольном учреждении в каждой группе присутствует хотя бы один ребенок со статусом ограниченных возможностей здоровья или ребенок-инвалид. Анализ полученных результатов показал следующее.

По полученным ответам педагогов в анкете, можно судить о следующем: одни педагоги, зная, что в группе присутствует особый ребенок, и, взаимодействуя с ним, высказывали охотнее свое мнение и делились, с какими трудностями они сталкиваются, работая с таким ребенком; другие педагоги, не зная и не замечая, что в группе присутствует ребенок с ОВЗ, отвечали общими фразами, ссылаясь на нормативно-правовой документ ФГОС ДО, не указывая конкретных примеров и ответов на предложенные вопросы. Отсюда следует, что не каждый педагог имеет представление о том, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья посещает группу, что с ним нужно работать не так как со здоровыми детьми, какое у ребенка заболевание и как оно может проявляться. При этом и не интересуется такой информацией, чем может нанести вред такому ребенку.

33% опрошенных педагогов данного дошкольного общеобразовательного учреждения считают, что существует большая необходимость в специальных (коррекционных) учреждениях с постоянным наблюдением детей с ОВЗ, лечением и присмотром и работой специалистов. А так же 24% педагогов предлагают создать специальную (комбинированного типа) группу для особых детей с меньшей наполняемостью и постоянной работой нужных специалистов с ними. Поддерживают эту идею 12% родителей данного детского сада.

Всего 12% педагогов и 12% родителей понимают важность степени нарушений и считают целесообразно принимать детей с легкой степенью, с сохранным интеллектом. Данная

группа опрошенных отмечает важность физических, психических и умственных возможностей ребенка с ОВЗ, которые могут повлиять на самочувствие и состояние особого ребенка при посещении обычного дошкольного общеобразовательного учреждения.

21% опрошенных педагогов и 10% родителей считают невозможным посещение ребенка с ограниченными возможностями здоровья общеобразовательных учреждений. Они против данного вида обучения, воспитания и развития особых детей и не видят положительных сторон совместного обучения здоровых детей и детей с нарушениями. Объясняют это отсутствием полной и правильной специальной помощи и коррекции; нанесением вреда для всех участников образовательных отношений из-за недостатка знаний и умений работы с такими детьми у педагогов; состоянием самих детей с ОВЗ и нагрузкой для них, рассчитанной для здоровых детей; отсутствием умений самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья и требованиями уделять для них больше внимания, что невозможно в таких условиях (большое количество детей в группе и один воспитатель). При этом, опрашиваемые ставили себя на место ребенка с ОВЗ и пытались высказать, что он может чувствовать, находясь в таких условиях: на главную роль в мероприятия его вряд ли возьмут и будет всегда на втором плане из-за нарушения, воспитатель и здоровые дети могут напоминать особому ребенку о его недуге (насмешками, шутками или фразами, которые кажутся на первый взгляд безобидными: «Он не может бежать, он долго не сможет сидеть» и т.п.). А так же данные уступки и послабления могут перерасти у ребенка с ОВЗ в эгоизм и пользованием своим статусом во вред другим.

Все опрошенные педагоги и родители видят лишь одну положительную сторону инклюзивного образования – социализация, общение ребенка с здоровыми детьми и взрослыми, адаптация к окружающей его обстановке. 13% родителей добавляют, что особый ребенок при «включенности» развивается и воспитывается, а 17% добавляют о появлении у здоровых детей новых качеств: толерантности, сочувствия, доброте.

73% родителей считают возможным посещение всех детей в одно общеобразовательное учреждение, с условием создания специальных условий, наличием адаптированной программы для каждого ребенка и специалистов. При этом у всех опрашиваемых педагогов, как выяснилось по результатам опроса, не оказалось ни одной адаптированной программы. Объяснялось это тем, что данную программу должны составлять педагоги и специалисты совместно, когда как нужных специалистов в данном учреждении нет, ставок для них не предполагается и финансово невозможно создать условия, требующие каждому ребенку с ОВЗ. А значит, даже написанная на бумаге программа так и не будет реализована из-за отсутствия специалиста и условий. 10% родителей увидели значимость специальных индивидуальных программ, а так же особых условий для детей с ограниченными особенностями здоровья и наличие специалистов.

33% педагогов считают нецелесообразно принимать детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, так как нагрузка для воспитателя увеличивается, знаний и специальных умений для работы с такими детьми у педагога нет, и существует возможность нанесения вреда особому ребенку из-за профессиональной некомпетентности или отрицательного настроения на таких детей. Сюда же входят такие моменты как, нежелание родителей совместно работать, не уведомление о таком ребенке.

Не стоит упускать тот момент, который прокомментировал один из педагогов дошкольного общеобразовательного учреждения об одном из нормативно-правовых документов. В Федеральном государственном образовательном стандарте, в разделе об инклюзивном образовании, встречается слово «рекомендовано», описывая необходимость в обычных образовательных учреждениях наличия специалистов, условий и т.д. Неточность, указанная в разделе инклюзивного образования, вносит необязательный характер выполнения данных рекомендаций. Если эти пункты носят рекомендательный характер, и, возможно их невыполнение, будет ли эффективным и качественным образование детей с ОВЗ?

Полученные данные выявили несовершенства введения и организации инклюзивного образования на практике в общеобразовательных учреждениях. Следует отметить, что

«включенное» образование затронуло всех участников образовательных отношений, а это значит, что для любого педагога или родителя этот вопрос очень актуален и требует решения появившихся проблем. Данное исследование еще раз подтвердило тот факт, что инклюзивное образование очень сложно и болезненно переживает внедрение в общеобразовательные учреждения и в процесс обучения, воспитания и развития, а так же сильно влияет на всех участников образовательных отношений.

Инклюзивное образование требует создания материально-технических условий, более точно разработанных критерий, поддержки и психологической подготовки непосредственных участников данного процесса, к обучению в непривычных, новых для них условиях.

Список использованных источников:

1. Ишниязова, Ю. Р. Проблема инклюзии в системе общего образования // Специальное образование. – 2016. – № 7.
2. Кашапова, Л. М. Инклюзия в системе профессионального образования: постановка и видение проблемы // Вестник УГУЭС. Наука, образование, экономика. – 2012. – № 1.
3. Левитская, А. А. Инклюзия в российском обществе. – 2009. – № 33. – URL: http://www.akvobr.ru/inkluzia_v_rossiiskom_obshestve.html (дата обращения 20.01.2017).
4. Малофеев, Н. Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? // Журнал Специальное образование. – 2015. – № 9.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. – URL: http://доу233ржд.рф/views/ndou234/files/obrazovatelnie_standarti.pdf (дата обращения: 17.11.2016).
6. Федеральный закон об образовании в РФ (№273-ФЗ). – URL: http://shkola5kimovsk.ucoz.ru/dokument/ofizal/fz_ob_obrazovanii.pdf (дата обращения: 13.11.2016).

УДК 159.923

ББК Ю950+Ю953

Сергеева Валерия Сергеевна,

студент 4 курса

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,

600017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

valera.sergeeva.87@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНОЛОГИИ ЛЖИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема лжи как социально-психологического феномена. Автор содержательно анализирует категории «ложь, обман и неправда», их определение и функции.

Ключевые слова: ложь, обман, неправда, невербальные сигналы, психология лжи. психология личности.

Sergeeva Valeriya S.,

4th year student

Ural State Pedagogical University,

600017 Russia, Ekaterinburg, the prospect of Cosmonauts, 26

valera.sergeeva.87@mail.ru

TO THE QUESTION OF PHENOMENOLOGY LIES

Abstract. The article deals with the problem of lying as a socio-psychological phenomenon. The author analyzes the substantive category of "lies, deception and a lie", their definition and functions.

Key words: lie, deception, untruth, non-verbal signals, the psychology of lies. psychology of Personality.

Ложь является неотъемлемой частью жизни человека, которая служит характеристикой личностных проявлений, поэтому в настоящее время стремительно растет интерес к изучению данного феномена. Понятие лжи является предметом исследования во многих гуманитарных науках, но пока феноменология лжи недостаточно представлена в научной литературе, особенно в отношении ее специфики в разных областях практической и теоретической деятельности. В частности, большая часть из представленных в литературе исследований направлена на изучение диагностики лжи, а также на изучение результатов теста на детекторе лжи.

Каждый день, каждый час мы сталкиваемся с ложью. Человек обманывает осознанно, не осознанно, встречаются и патологические лгуны, у которых ложь и обман вошли в привычку.

Ложь окружает нас: в повседневной жизни, в личных отношениях, на работе, ложь повсюду, она пробирается в потаенные уголки нашего сознания, манипулируя нами, и, порой трудно различить где правда, где ложь.

По мнению В. Знакова, ложью обычно понимается умышленная передача сведений, не соответствующих действительности. Наиболее распространено в европейской культуре определение Блаженного Августина: ложь – это сказанное с желанием сказать ложь. С помощью вербальных и невербальных средств коммуникации лжец вводит своего собеседника в заблуждение относительно истинного положения дел в обсуждаемой области. В ситуации общения ложь является выражением намерения одного из собеседников исказить правду. Суть лжи всегда сводится к тому, что человек верит или думает одно, а в общении выражает другое. (1) В книге И. Вагина «Психология выживания в современной России» рассматриваются проблемы обмана и лжи. В ней говорится о том, что человек, как правило,

лжет или для достижения собственных целей, или для возвышения себя в глазах окружающих, или для сокрытия информации, которая может скомпрометировать человека. (2) Пол Экман в своей книге «Психология лжи» определяет ложь как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды. Пол Экман в своей книге «Психология лжи» Виктор Знаков в своем теоретическом исследовании «Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания» говорит о том, что, несмотря на актуальность поднятой проблемы, в отечественной науке до сих пор нет ответа даже на вопрос, первым возникающий у любого психолога, обращающегося к их изучению: «Существует ли какое-то различие между психологическим содержанием лжи, неправды и обмана или это просто синонимы?». Между тем зарубежные ученые давно и плодотворно работают в этой области психологической науки. Значительная часть их исследований посвящена детектору лжи: теории построения полиграфа и эффективности его применения в различных областях практики, например, при доказательстве обвинения в суде. (2)

Отметим, что в повседневной жизни люди часто используют слова "ложь", "неправда", "обман" в качестве синонимов, однако, эти понятия с точки зрения некоторых отечественных психологов имеют различное содержание.

В соответствии с определением психолога Ю.И. Холодного, ложь – это сознательное искажение известной субъекту истины: она "представляет собой осознанный продукт речевой деятельности, субъекта, имеющий своей целью ввести в заблуждение" собеседника. Ложь является неотъемлемой частью человеческого бытия, проявляется в самых различных ситуациях, в связи, с чем это явление толкуется достаточно разнопланово. Ложь у психически здорового, нормально развитого человека, как правило, определяется реальными мотивами и направлена на достижение конкретных целей. Поэтому полная искренность становится практически невозможной и, в случае таковой, может, по-видимому, рассматриваться как психическая патология. В силу того, что, безусловно, правдивых людей нет, различие между лжецом и правдивым человеком носит весьма условный характер и обязательно требует конкретного ситуационного уточнения.

В отличие от лжи, обман – это полуправда, провоцирующая понимающего ее человека на ошибочные выводы из достоверных фактов; сообщая некоторые подлинные факты, обманщик умышленно утаивает другие, важные для понимания сведения. Обман лежит в основе того, что принято называть военной хитростью, которая применяется со времен древности.

Обман, как и ложь, возникает тогда, когда сталкиваются чьи-либо интересы и нравственные нормы, и там, где для прибегающего к обману человека затруднено или невозможно достижение желаемого результата иным путем. Главное, что роднит обман с ложью, – это сознательное стремление обманщика исказить истину.

Неправда – это высказывание, основанное на искреннем заблуждении говорящего или на его неполном знании о том, о чем он говорит. Неправда, как и обман, основывается на неполноте информации, но, в отличие от обмана, говорящий не утаивает известной информации и не преследует иных целей, кроме передачи сообщения, содержащего неполную (или искаженную) информацию. Таким образом, некоторые психологи выделяют ложь, обман и неправду как отдельные категории с разными функциями. Другие же (к примеру, Пол Экман) не разграничивают ложь, более обращая свое внимание ни на определение, а на ее функции. В целом, можно констатировать, что ложь, обман и неправда являются социально-психологическими компонентами жизнедеятельности человека в обществе. Поэтому любые попытки "исключить" их из нашей жизни являются утопичными, психологически неверными и, в силу этого, бесперспективными.

Следует отметить, что ложь весьма многолика. Так, помимо различий между самоориентированной ложью и ложью, ориентированной на других, обычно проводится различие между явной (откровенной, грубой) ложью, преувеличением и тонкой ложью. Так же ученые выделяют имплицитные (в общественном сознании) виды лжи: мистификация, фальсификация, симуляция, самозванство, плагиат и подмена понятий, детская и не прикрытая ложь, не-

договорка, сказки для детей и мифы, белая ложь, ложь во благо (благородная ложь) или во спасение и ложь под присягой, клятвопреступление и клевета, самооговор, блеф, введение в заблуждение, подтасовка фактов, преувеличение и преуменьшение, шутивная ложь и контекстная ложь, ложь из-за двусмысленности информации и невольная ложь, а также патологическая ложь. Таким образом, какого бы вида не была ложь, в целом, можно констатировать, что ложь, обман и неправда являются социально-психологическими компонентами жизнедеятельности человека в обществе. Поэтому любые попытки «исключить» их из нашей жизни являются утопичными, психологически неверными и, в силу этого, бесперспективными.

Человек ничего не может сделать, чтоб предотвратить обман, нужно смириться, что люди друг другу лгут. Это не обвинение в адрес всему человечеству и не надо становиться параноиками и видеть во всех лжецов. Но если вас кто-то пытается обмануть, вовсе не обязательно становиться жертвой обмана. Лучшее, что можно сделать – научиться распознавать обман, правильно истолковывать поведенческий комплекс, связанный с поведением. Помешать лгать нельзя, но можно перестать быть жертвой обмана. Но если вы сможете распознать обман в быту, личной сфере, ваша жизнь станет намного проще и легче. Нужно научиться распознавать вербальные и невербальные сигналы, посылаемые собеседниками, то можно избежать душевной боли и терзаний. По одному единичному сигналу (вербальному или невербальному) невозможно определить лжет человек или нет. Нужно стараться выявлять характерные реакции собеседника на конкретные темы.

Список использованных источников:

1. Вагин, И. Психология выживания в современной России. – М., 2009.
2. Холодный, Ю. И. Полиграфы ("детекторы лжи") и безопасность. Справочная информация и рекомендации [Электронный ресурс]. Выпуск 1. – М. : "Мир безопасности", 2012. - 96 с). – URL: <http://psyberia.ru/work/contact#lie>

УДК 371.125.8

ББК 446.4

Сердюк Ольга Андреевна,

педагог-психолог,

МАОУ «Информационно-методический центр» г. Тюмени, отдел ПМПк

625000 Россия, Тюменская область, г. Тюмень, ул. Мельникайте, 97/2а

273olga@rambler.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В РАМКАХ РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие психолого-медико-педагогического консилиума, задачи и виды консилиума. Рассмотрены этапы работы консилиума, дана обобщенная их характеристика и содержание. Изложена специфика работы педагога-психолога в рамках консилиума образовательного учреждения. Выделены основные направления коррекционно-развивающей работы педагога-психолога в рамках реализации решений школьного консилиума.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогические консилиумы, педагоги-психологи, школьная психологическая служба, коррекционно-развивающая работа, направления работы, общеобразовательные учебные заведения.

Serdyuk Olga A.,

educational psychologist,

MAOU "Information and methodical center", Tyumen, PMPK

625000, Russia, Tyumen region, Tyumen, Melnikaite str., 97/2A

273olga@rambler.ru

THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL-MEDICAL-PEDAGOGICAL CONCILIUM OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. In the article the concept psychological-medical-pedagogical consultation, objectives and types of consultation. Considered the stages of the consultation, given generalized their characteristics and content. Set out the specifics of the psychologist in the framework of the Council of the educational institution. The basic directions of correctional-developing work of psychologist in the framework of the implementation of the decisions of the school Council.

Key words: psycho-medical-pedagogical councils, psychology teachers, school psychological service, correctional-developing work, directions of work, general educational institutions.

«Через активную организацию в школе ученик придет к умению войти в жизнь»

Л.С. Выготский

Психолого-медико-педагогический консилиум – это постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий ту, или иную стратегию сопровождения ребенка

Консилиум образовательного учреждения действует на основе письма Минобразования РФ от 27.03.2000 N 27/901-6 "О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» [3].

Основное требование к деятельности консилиума – понимание всеми специалистами, работающими в составе ПМПк, ценностных, организационных и содержательных аспек-

тов инклюзивного образования, его приоритетов и принципов, а также задач и стратегии развивающей и коррекционной работы, четкой согласованности действий всех специалистов.

Примерный состав ПМПк включает в себя следующих специалистов: председатель ПМПк; педагоги, воспитатели; медицинский работник; педагог-психолог; учитель-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог).

При отсутствии в образовательной организации специалистов, необходимых для полноценного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, целесообразно приглашать их по договору.

Задачами психолого-медико-педагогического консилиума являются:

- своевременное выявление и всестороннее комплексное обследование детей, имеющих те или иные отклонения в психофизическом развитии;
- определение резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся возможностей в данной образовательной организации;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень успешности.

Заседания ПМПк подразделяются на **плановые и внеплановые** и проводятся под руководством председателя.

Можно сформулировать ряд задач, на которые ориентирована деятельность каждого из предлагаемых типов консилиумов.

Так, **плановый консилиум** решает следующие задачи:

- определение путей психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- выработка согласованных решений по определению коррекционно-образовательного маршрута;
- динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы;
- решение вопроса об изменении образовательного маршрута, развивающей и коррекционной работы по завершению обучения (окончании учебного года).

Периодичность проведения ПМПк определяется реальным запросом образовательной организации на комплексное, всестороннее обсуждение проблем детей с нарушениями в развитии.

Плановые консилиумы подразделяются по цели:

1. Первичный

Цель консилиума: определение особенностей развития воспитанника; возможных условий и форм его обучения; необходимого психологического, логопедического и/или иного сопровождения педагогического процесса.

2. Промежуточный

Цель консилиума: оценка динамики обучения и коррекции; внесение, в случае необходимости, поправок и дополнений в коррекционную работу; изменение формы, режима или программы обучения; назначение дополнительных обследований.

3. Заключительный

Цель консилиума: оценка статуса воспитанника на момент окончания обучения; рекомендации для педагогов, которые будут работать с ребенком в дальнейшем.

Внеплановые консилиумы собираются по запросам специалистов (педагога класса, психолога или одного из работающих с ребенком специалистов). Поводом для внепланового консилиума является выяснение или возникновение новых обстоятельств, влияющих на обучение, развитие ребенка, отрицательная динамика его обучения или развития и т.п.

Задачами внепланового консилиума являются:

- решение вопроса о принятии каких-либо необходимых экстренных мер по выявившимся обстоятельствам;
- изменение направления ранее проводимой коррекционно-развивающей работы в изменившейся ситуации или в случае ее неэффективности;

- решение вопроса об изменении образовательного маршрута (в рамках деятельности данного образовательной организации, либо иного типа учебного заведения).

Работа консилиума с ребёнком может начаться по запросу родителей (законных представителей) или по запросу сотрудников образовательной организации с согласия родителей (законных представителей) на основании договора между образовательной организацией и родителями (законными представителями) учащихся [2].

На *первом этапе* осуществляется обследование ребёнка специалистами консилиума. По данным обследования каждым специалистом ПМПк составляется заключение (представление) на конкретного ребёнка и разрабатываются рекомендации по организации сопровождения.

Второй этап работы консилиума предполагает коллегиальное обсуждение результатов обследования. Это позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребёнка, определить общий прогноз его развития и комплекс тех развивающе-коррекционных мероприятий, которые ему помогут. Информация, предоставленная специалистами, фиксируется в протоколе заседания консилиума, а сами заключения (представления) являются приложением протокола. В протоколе оформляется решение консилиума (заключение ПМПк).

Завершением этого этапа является выработка решения по определению индивидуального коррекционно-образовательного маршрута. Здесь же обсуждается координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов друг с другом.

Заключения специалистов (коллегиальное заключение) ПМПк доводятся до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

Если консилиум не пришел к общему мнению по поводу необходимой развивающей и коррекционной работы с ребёнком (случай оказался сложным и опыта специалистов недостаточно; при необходимости углублённой диагностики; возникли конфликтные отношения с родителями; родители не принимают рекомендаций консилиума и т.п.), ребёнок может быть направлен на консультацию в территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК).

Третьим этапом является собственно реализация решений консилиума в плане коррекционно-развивающих мероприятий. Специалистами сопровождения составляются индивидуально-ориентированные программы специальной помощи, проводятся коррекционно-развивающие занятия в индивидуальном или групповом (подгрупповом) режиме. В соответствии с особенностями развития ребёнка и наличием соответствующих специалистов в школе определяется направленность, интенсивность и продолжительность циклов занятий [3].

Завершением этого этапа работы консилиума является динамическая оценка состояния ребёнка. В дальнейшем работа с ребёнком либо завершается (в ситуации итогового консилиума и выведения ребёнка из системы специализированной помощи), либо продолжается с повторением второго и третьего этапов работы консилиума. Это происходит в том случае, когда ребёнок продолжает нуждаться в дополнительной специализированной помощи.

При отсутствии положительной динамики в развитии ребёнка, специалисты ПМПк рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в территориальную ПМПК. При направлении ребёнка на ПМПК выдаётся выписка из протокола заседаний консилиума с рекомендациями; результатах выполнения этих рекомендаций.

Деятельность психолога в рамках работы консилиума образовательного учреждения можно рассматривать также как состоящую из ряда последовательных этапов, закономерно вытекающих один из другого.

Предварительным этапом сопровождения можно обозначить - выявление детей нуждающихся в психолого-педагогической помощи.

Данную категорию детей можно выявить:

1. *При появлении нового ребенка в школе* (т.е. *раннее выявление*, с первых дней пребывания в образовательном учреждении) – это дети первоклассники, а также дети, прибывшие из других школ.

При поступлении в образовательное учреждение психолог анализирует медицинские карты детей, в которых достаточно подробно и развернуто представлены необходимые начальные сведения о ребенке, его физиологическом и психологическом развитии.

Изучая медицинские карты, следует обращать внимание на следующие записи:

- ММД (минимальная мозговая дисфункция), РОП ЦНС и др. – данные заболевания могут отразиться на школьной успеваемости;

- ЗПР (задержка психического развития),

- запись «направлен на ПМПК», а заключения ПМПК нет и др.

Также необходимо обращать внимание и на логопедические заключения.

2. При проведении плановой диагностики (адаптация детей – 1, 5 классы, диагностика тревожности и др.);

В данном случае необходимо обратить особое внимание на детей испытывающих сложности адаптации (дети с дезадаптацией), детей с нарушениями коммуникативной функции, эмоционально-волевой сферы.

3. Дети, выявленные по запросу педагогов или родителей (дети, не справляющиеся с программой обучения (со снижением познавательной сферы, снижением эмоционально-волевой сферы, нарушением внимания, снижением памяти и т.д.).

С выявленными детьми психолог проводит *коррекционно-развивающую работу*. В ходе проводимой работы психолог взаимодействует с педагогом, родителями ребенка и совместно отслеживает динамику развития обучающегося. При положительной динамике ребенка выводится из системы специализированной помощи. Если проводимая работа не дает никаких результатов, наблюдается отрицательная динамика, ребенок направляется на **консилиум образовательного учреждения**.

В данном случае речь шла о детях не имеющих официального статуса ребенка с **ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)**. В Федеральном законе об образовании в РФ определено «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Дети, которые уже имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), либо дети-инвалиды **изначально включаются в сопровождение**. Обучение обучающихся с ОВЗ осуществляется по адаптированным основным образовательным программам начального общего образования (АООП НОО).

Таблица 1.

Варианты АООП (в зависимости от интеллектуального развития ребенка)

АООП НОО для глухих обучающихся	Вариант 1.1 (с нормой интеллекта)	Вариант 1.2 (с ЗПР)	Вариант 1.3 (с легкой УО)	Вариант 1.4 (с умеренной, тяжелой и глубокой УО)
АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся	Вариант 2.1 (с нормой интеллекта)	Вариант 2.2 (с ЗПР)	Вариант 2.3 (с легкой УО)	
АООП НОО для слепых обучающихся	Вариант 3.1 (с нормой интеллекта)	Вариант 3.2 (с ЗПР)	Вариант 3.3 (с легкой УО)	Вариант 3.4 (с умеренной, тяжелой и глубокой УО)
АООП НОО для слабовидящих обучающихся	Вариант 4.1 (с нормой интеллекта)	Вариант 4.2 (с ЗПР)	Вариант 4.3 (с легкой УО)	
АООП НОО для обучающихся с тя-	Вариант 5.1 (развитие приближенно к норме)		Вариант 5.2 (развитие приближенно к ЗПР)	

желыми нарушениями речи				
АООП НОО для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	<i>Вариант 6.1</i> (с нормой интеллекта)	<i>Вариант 6.2</i> (с ЗПР)	<i>Вариант 6.3</i> (с легкой УО)	<i>Вариант 6.4</i> (с умеренной, тяжелой и глубокой УО)
АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития	<i>Вариант 7.1</i> (развитие приближенно к норме)		<i>Вариант 7.2</i> (развитие приближенно к у/о)	
АООП НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра	<i>Вариант 8.1</i> (с условной нормой интеллекта)	<i>Вариант 8.2</i> (с ЗПР)	<i>Вариант 8.3</i> (с легкой УО)	<i>Вариант 8.4</i> (с умеренной, тяжелой и глубокой УО)
АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	<i>Вариант 1</i> (с легкой УО)		<i>Вариант 2</i> (с умеренной, тяжелой и глубокой УО)	

После того как определены конкретные дети, которые будут рассматриваться на консилиуме, каждый специалист в том числе и психолог проводит *углубленное обследование ребенка*. По результатам обследования психолог составляет *развернутое заключение (представление)*, уточняет (разрабатывает) рекомендации по коррекционной работе и социализации ребенка. При проведении обследования необходимо уделить внимание описанию всех сфер развития ребенка, но более углубленно следует обследовать именно ту сферу, которая имеет наибольшие нарушения.

Вторым этапом работы консилиума является – *коллегиальное обсуждение результатов* обследования ребенка разными специалистами, в том числе и психологом. Коллегиальное обсуждение результатов обследования позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка и определить общий прогноз его дальнейшего развития и комплекс тех развивающе-коррекционных мероприятий, которые ему помогут.

Важной частью второго этапа работы психолога в рамках консилиума является его участие в выработке решения по определению *образовательного маршрута* в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, а так же определение необходимых для его развития психологических коррекционных и развивающих мероприятий, их формы (индивидуальная или групповая), частоты проведения. Здесь же обсуждается координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов друг с другом.

Третьим этапом деятельности специалистов консилиума является *реализация решений школьного консилиума*. Наиболее важной задачей деятельности психолога на этом этапе является использование (в некоторых случаях и разработка) *коррекционно-развивающих программ* в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка или группы детей со схожим отставанием или нарушением в развитии.

Коррекционно-развивающие программы могут иметь следующую направленность:

- Программы, направленные на развитие познавательной сферы (развитие всех ВПФ).
- Программы, направленные на формирование пространственно-временных представлений, развитие общей осведомленности.
- Программы, направленные на развитие работоспособности, произвольного поведения, самоконтроля, саморегуляции, целенаправленной деятельности.

- Программы для формирования коммуникативных навыков, социальной компетентности.
- Программы по коррекции детско-родительских отношений.

Как правило, развивающая работа проходит в индивидуальном или групповом режиме. В соответствии с особенностями развития ребенка определяются направленность, интенсивность и продолжительность циклов занятий.

Крайне важной задачей деятельности психолога является *помощь в социальной адаптации ребенка*. А именно, проведение психологической работы не только с ребенком или классом, в котором он включен, но и проведение специальной психологической работы со всеми взрослыми участниками образовательного процесса – *учителями и родителями*. Основной целью данной работы является развитие толерантности и эмпатии. Также одной из задач педагога-психолога является предоставление рекомендаций педагогам и родителям, касающихся наиболее продуктивной работы с данным ребенком, каким образом его обучать, развивать и воспитывать. Данные задачи психолог может решать через консультативную и информационно-просветительскую деятельность [1].

Решение задач динамической оценки состояния развития ребенка, в рамках деятельности консилиума, является завершающей стадией этапа реализации решений школьного консилиума. В дальнейшем работа с ребенком либо:

- завершается (в ситуации выведения ребенка из системы специализированной помощи или переводе в другое образовательное учреждение);
- либо продолжается. Это происходит в том случае, когда ребенок продолжает нуждаться в дополнительной специализированной помощи.

Таким образом, содержание деятельности психолога в рамках сопровождающей работы (консилиума ОУ), можно представить в таблице.

Таблица 2.

**Содержание деятельности психолога в рамках сопровождающей работы
(консилиума ОУ)**

Деятельность на этапе подготовки к консилиуму	Деятельность в рамках психолого-педагогического консилиума	Реализация решений консилиума
<p>Проведение диагностической работы: выявление детей нуждающихся в психолого-педагогической помощи</p> <p>Подготовка материалов к консилиуму: написание психологического заключения (представления) на ребенка</p>	<p>Предоставление участникам консилиума необходимой информации по психолого-педагогическому статусу ребенка: Результаты психологической диагностики, прогноз развития обучающегося с учетом его индивидуальных возможностей и способностей, необходимые рекомендации и направления работы</p> <p>Участие в создании стратегии сопровождения</p> <p>Планирование направлений и форм психологической работы в рамках психолого-педагогического сопровождения детей</p>	<p>Проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий</p> <p>Анализ динамики развития. Внесение изменений в индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения</p> <p>Проведение групповых и индивидуальных консультаций педагогов и родителей: помощь в выборе адекватных методов, форм, средств обучения, развития и воспитания)</p> <p>Планирование совместной работы с классным руководителем</p> <p>Психологическое просвещение</p>

Таким образом, консилиум играет в системе психолого - педагогической деятельности очень важную роль. Он позволяет объединить информацию об отдельных составляющих школьного статуса ребёнка, которой владеют педагоги, классный руководитель, логопед, дефектолог, социальный педагог, школьный медик, психолог и т.д., и на основе *целостного видения ученика*, с учётом данных о его прошлом состоянии разработать и реализовать общую линию его дальнейшего обучения и развития. Консилиум помогает избежать субъективизма в оценке возможностей отдельных учащихся, позволяет объективно их оценить и построить совместную программу действий, направленную на развитие определённых качеств или на устранение выявленных трудностей и недостатков.

Список использованных источников:

1. Инклюзивное образование / сост. М. Р. Битянова. – М. : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.
2. Кувандикова, Г. Т. Психолого-медико-педагогический консилиум – форма сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – Тюмень, 2014.
3. Создание и апробация модели психолого педагогического сопровождения инклюзивной практики : методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.

УДК 376.684
ББК Ч424.26+Ю962.14
Симаева Ирина Николаевна

*Профессор, доктор психологических наук,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
236022 Россия, Калининград, ул. А. Невского 14
ISimaeva@kantiana.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ И ПСИХОЛОГИЯ ПРЕВЕНЦИИ ТЕРРОРИЗМА

Аннотация. В статье рассматриваются психологические механизмы проблем инклюзии, ресоциализации и социальной адаптации детей-мигрантов в полиэтничных образовательных учреждениях. Показана роль языкового барьера, эмоциональной экспрессии и эмоционального интеллекта инофонов и билингов в формировании идентификации с принимающей страной и поддержки ощущения психологической безопасности для противодействия вовлечению в терроризм.

Ключевые слова: дети-мигранты, эмоциональный интеллект, социальная адаптация, психологическое благополучие, этническая идентичность, психологические механизмы, терроризм, инклюзии.

*Simaeva Irina N.,
Professor, Doctor of Psychology,
Baltic Federal University I. Kant,
236022 Russia, Kaliningrad, st. A. Nevsky 14
ISimaeva@kantiana.ru*

EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN-MIGRANTS AND PSYCHOLOGY OF PREVENTION OF TERRORISM

Abstract. The article deals with psychological mechanisms of problems of inclusion, resocialization and social adaptation of migrant children in polyethnic educational institutions. The role of the language barrier, emotional expression and emotional intelligence of inophones and bilinguals in the formation of identification with the host country and support of a sense of psychological security for counteracting involvement in terrorism is shown.

Key words: migrant children, emotional intelligence, social adaptation, psychological well-being, ethnic identity, psychological mechanisms, terrorism, inclusion.

Возросший поток миграции выносит на повестку дня тему противодействия вовлечению переселенцев и их потомков в террористические группировки. Широко освещенные в средствах массовой информации массовые террористические акты во Франции, Бельгии, Германии, России осуществили не только мигранты, но и граждане, которые выросли и получили образование в системах образования принимающих стран. Возникают закономерные вопросы: «Почему они совершают преступления против страны, которая предоставила им или их родителям убежище, возможности для образования и гражданские свободы и стала их второй родиной? Каковы причины их дезинтеграции и дезадаптации, повлекшие за собой преступное поведение? И какие меры превентивного воздействия необходимо реализовать для того, чтобы дети-мигранты, подростки и молодежь не попадали в сети организаторов террористических группировок?» Ответов на эти вопросы в научных исследованиях крайне не достаточно.

Мы полагаем, что единственный механизм превентивного противодействия вербовке агентами международного терроризма – формирование у детей-мигрантов и их потомков устойчивой идентификации с принимающей страной и поддержки ощущения психологической безопасности в процессе обучения. Защищенность складывается из относительно-устойчивого надситуативного чувства собственного достоинства, свободы, ощущения своей нужности и значимости в стенах школы, стремления положительно проявить себя, которые должны поддерживаться и стимулироваться педагогическими и психолого-социальными средствами.

Сегодня в некоторых городских школах разноязычные дети мигрантов составляют треть и более численности классов основной школы [7]. Анализ российских научных публикаций за последние двадцать лет позволяет выделить систему взаимодействующих между собой проблем и путей их трансформации в психолого-педагогические задачи при инклюзии детей-мигрантов в новую для них образовательную среду с целью успешной ресоциализации и социальной адаптации.

Проблемы первого рода очевидны, коррелируют с успешностью обучения и обусловлены уровнем владения русским языком. Они заключаются не только в том, что наличие языкового барьера у инофонов и билингов препятствует освоению общей образовательной программы. Опытные педагоги вполне справляются со сложной задачей настройки фонематического слуха и артикуляционного аппарата на русскую речь, фонематической дифференциацией звуков, их сочетаний и интонаций, свойственные русскому языку и возможно отсутствующих в родном языке инофонов. Дело в том, что в значениях слов и языке как основе сознания отражаются те особенности окружающего социума, которые аборигенам-носителям языка представляются релевантными, но детям-мигрантам предстоит освоить заново в контексте модели мира новой для них культуры. Следствием данной проблемы становится риск социальной дезадаптации в классе и трудности ресоциализации. Результаты наших исследований в г. Калининграде в 2017 г. показали, что подавляющее большинство школьников-мигрантов в первые годы обучения имеют низкий социальный статус или статус отверженных в классе независимо от успешности обучения, причем часть из них удовлетворительно владеют русским языком.

В тени очевидного языкового барьера часто остаётся незамеченной или недооцененной сложность распознавания эмоций у одноклассников и учителей детьми, принадлежащими к другой расе или национальности. Справедливо и обратное: аналогичные трудности испытывают педагоги, оценивая состояние обучающихся и прогнозируя их поведение. Известно огромное количество исследований, посвященных психологии эмоций и эмоциональному интеллекту у детей и взрослых [1; 3], национальным и культурным различиям [6]. Однако эмоциональная экспрессия детей-мигрантов в ракурсе эмоционально-волевой регуляции поведения, развития их эмоционального интеллекта в системе образования принимающей страны остаются пока вне внимания психологической науки. Педагоги-практики вынуждены в повседневной работе опираться главным образом на «внешние» маркеры: имя, фамилию и фенотипические признаки обучающихся, на общепсихологические принципы сенсорного развития и накапливать собственный опыт дифференциации эмоций у дошкольников и школьников, зачастую – этнические стереотипы и негативные установки. А дети мигрантов в поиске понимания – стихийно включаться в социальные сети и интуитивно вырабатывать приемлемые реакции и способы поведения методом «проб и ошибок». Результатом становится стремление присоединиться к социальным сетям по национальному признаку, создание национальных группировок внутри классов и в сети интернет, внутриклассные конфликты на этнической почве и риск в последующем быть вовлеченными в террористические группы.

Языковой барьер и недостаточная эффективность эмоционального интеллекта естественным образом связана с перестройкой идентичности ребенка, попавшего в новую культурную и образовательную среду. Кризис идентичности мигрантов и их детей достаточно активно исследуется в дискурсе социальной и психологической адаптации и дезадаптации мигрантов [2; 8], этнической идентичности [9; 11], аккультурации [4], теории интегральной воспринимаемой угрозы [5; 10; 12]. Перестройка идентичности признана самым многофак-

торным системным процессом, который, так или иначе, затрагивает все характеристики личности и доставляет наибольшее беспокойство педагогам. Идея создания полиэтнического, поликультурного и поликонфессионального образовательного пространства вполне согласуется с нашим тезисом о психолого-педагогических механизмах превенции терроризма. Фундаментальные и прикладные исследования механизмов социальной адаптации, изучение уровня и характера субъективного благополучия и безопасности дошкольников, школьников и студентов в системе образования в ракурсе противодействия влиянию терроризма являются абсолютно новой областью междисциплинарных исследований, придают социологии, психологии и педагогике новый вектор развития и представляются перспективными для международных научных проектов. Однако требуют безотлагательного научного и методического обеспечения для решения вышеперечисленных проблем.

Список использованных источников:

1. Барабанщиков, В. А. Экспрессии лица и их восприятие. – М. : Изд-во Института психологии Российской академии образования, 2012. – 341 с.
2. Гукаленко, О. В., Борисенков, В. П. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 86-94.
3. Жежелевская, А. А., Подпругина, В. В. Исследование значимых психологических факторов в успешности распознавания эмоций в устной иноязычной речи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2012. – № 7 (640). – С. 108-121.
4. Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н., Берри, Дж. Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в Российском контексте // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 2. – С. 92-104.
5. Лепшокова, З. Х. Стратегии адаптации мигрантов и их психологическое благополучие (на примере Москвы и Северного Кавказа). – М. : Грифон, 2012.
6. Мацумото, Д. Психология и культура. Этноцентризм, стереотипы и предубеждение. – М. : Изд-во «Академия», 2006. – 378 с.
7. Пиир, А. М. Дети-мигранты: условия адаптации и формирование этнической идентичности (по материалам полевых исследований в петербургских школах) // Этноконфессиональная карта Ленинградской области и сопредельных территорий / под ред. В. М. Грусмана, Е. Н. Кальщикова, В. Н. Плешкова. – 2009. – С. 299-309.
8. Симаева, И. Н. Психология адаптации субъекта к изменениям жизнедеятельности. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. – 315 с.
9. Солдатова, Г. У., Гасимов, А. Ф. Особенности воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта // Сборник материалов юбилейной конференции МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Д. Б. Богоявленской. – 2015. – С. 214-217.
10. Татарко, А. Н. Мигранты в Москве: угрозы истинные и мнимые. – URL: https://www.hse.ru/data/2010/03/27/1217653503/Tatarko_MigrantsInMoscow.pdf (дата обращения: 10.10.2016).
11. Уорд, К. Алфавит аккультурации // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Изд-во «Питер», 2003. – С. 657-709.
12. Stephan, W. G., Stephan, C. W. An integrated Threat Theory of Prejudice // Reducing prejudice and discrimination / ed. by S. Oskamp ; Lawrence Erlbaum associates. – Mahwah, New Jersey, 2000. – P. 23-44.

УДК 378.14:371.124

ББК 4448.98

Спиридонова Галина Геннадьевна,

ведущий психолог, аспирант,

Алтайский государственный педагогический университет,

656031 Россия, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55

gaya10@mail.ru

Научный руководитель: Колмогорова Л. С.,

доктор психологических наук, профессор

Алтайского государственного педагогического университета

kolmogorova52@mail.ru

КУЛЬТУРА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрена роль самопрезентации в профессиональной деятельности педагога. Представлен анализ профессионально-психологической культуры педагога. Культуру самопрезентации авторы рассматривают как составную часть психологической культуры. Представлено и раскрыто понятие культура самопрезентации педагога. В конце статьи приводится исследование, в рамках которого рассматривается самопрезентация как характеристика психологической культуры будущих учителей.

Ключевые слова: культура самопрезентации, психологическая культура, подготовка будущих учителей, студенты-педагоги, педагогическая деятельность.

Spiridonova Galina G.,

leading psychologist, graduate

Altai State Pedagogical University,

656031 Russia, Barnaul, Youth str., 55

gaya10@mail.ru

Research advisor: Kolmogorova Ludmila S.,

PhD in Psychology, Professor in Pedagogical University,

kolmogorova52@mail.ru

CULTURE OF SELF-REPRESENTATION AS A COMPOSITE PART OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Abstract. This article presents the role of self-presentation of the teacher in professional activity. It is presented the analysis of professional and psychological culture of the teacher. The authors consider the culture of self-presentation as an integral part of psychological culture. The concept of self-presentation of a teacher is presented and opened. At the end of the article presents the research, in which self-presentation is considered as the characteristics of psychological culture of future teacher.

Keywords: culture of self-presentation, psychological culture, preparation of future teachers, students-teachers, pedagogical activity.

Самопрезентация играет значительную роль в достижении успеха в профессиональной деятельности педагога. В процессе овладения профессией личность учителя, и ее выражение во внешнем мире, в общении и в деятельности самопрезентация является необходимым условием достижения высокого профессионального мастерства.

В настоящее время педагог как профессионал должен иметь широкий кругозор, обладать разносторонними знаниями, владеть навыками работы на персональном компьютере, разбираться в современных технологиях, быть начитанным и эрудированным, владеть иностранным языком, уметь раскрывать себя как личность и т.д. И педагог, ставящий перед собой высокие цели, старается соответствовать выдвинутым условиям. Вместе с тем педагог, особенно начинающий, испытывает трудности. Так, например, талантливый и обладающий достаточными знаниями молодой педагог испытывает затруднения, выходя на широкую аудиторию. Их причина – в неумении выгодно себя представить.

В педагогике и психологии используются различные понятия для описания качеств и характеристик, связанных с представлением себя, такие как управление впечатлением, имидж, публичное мастерство, педагогическое мастерство, самопрезентация и т.д.

Термины «самопрезентация», «управление впечатлением» прочно вошли в англоязычную научную лексику (И. Гоффман, Б. Шленкер, Д. Майерс и др.), однако в нашей стране феномен самопрезентации не так давно (начиная с 90-х годов XX века) стал предметом самостоятельных психологических исследований (работы Н.В. Амяга, Е.В. Зинченко, Ю.П. Кошелевой, Е.В. Михайловой, Е.П. Никитиной О.А. Пикулевой, Е.А. Соколовой-Бауш, Н.Е. Харламенковой, В.В. Хороших и др.) [5].

Наиболее общей проблемой, в рамках которой рассматривались некоторые аспекты самопрезентации в отечественной психологии, является система эффективного общения (А.Н. Амяга, Г.В. Бороздина, Ю.А. Гольцева, Т.А. Курбак, Ю.М. Жуков и т.д.), т.е. в контексте коммуникативной компетентности. Так, Ю.М. Жуков рассматривал самопрезентацию в рамках делового общения. Он сформулировал основные положения общения как средства регуляции коммуникативного поведения, которые работают и на внешнюю (на которую «работает» человек) и на внутреннюю («голос совести») аудиторию. По мнению Ю.М. Жукова, эффективная коммуникация – это та коммуникация, которая обеспечивает продвижение в решении проблем с использованием наиболее оптимальных средств посредством достижения взаимопонимания между партнерами [1].

Поскольку самопрезентация определяет эффективность коммуникации, то ее можно отнести к характеристикам коммуникативной культуры личности и, в частности, к характеристикам коммуникативной компетентности. Коммуникативная культура педагога (по А.П. Ситнику, И.Ф. Исаеву) входит в состав его профессионально-педагогической культуры [2], [7]. В свою очередь, Л. С. Колмогорова, В.В. Семикин считают одной из важнейших составляющих профессиональной культуры педагога психологическую культуру [3], [6].

В своей работе самопрезентацию мы рассматриваем в психологическом аспекте, т.е. как характеристику психологической культуры [9]. В исследовании мы придерживаемся точки зрения Л.С. Колмогоровой, которая определяет общую психологическую культуру личности следующим образом: это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворённости собственной жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека (включая самого себя), человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни [3].

В свою очередь, с позиций психологической культуры согласно структуре, выделенной Л.С. Колмогоровой, в структуре культуры самопрезентации педагога мы выделяем [3]:

- а) когнитивный компонент (знание о самопрезентации, знание о себе как субъекте самопрезентации, знания о других людях);
- б) компетентностный компонент (владение способами и средствами самопрезентации, определяющих эффективность самопрезентации);
- в) ценностно-смысловой компонент (значимость и ценность самопрезентации в жизни и деятельности педагога);

- г) рефлексивно-оценочный (самоанализ и самооценка себя как субъекта самопрезентации);
- д) креативный (проявление творчества в процессе самопрезентации).

Мы считаем, что культуру самопрезентации можно рассматривать как составную часть психологической культуры, а также как одну из составляющих профессионально-педагогической культуры.

В своем исследовании мы определили понятие «культура самопрезентации» следующим образом: это совокупность знаний и умений, необходимых для самопрезентации, их эффективное применение, ценностное отношение и осознание значимости самопрезентации, рефлексия процесса и результата самопрезентации, творчество в самопрезентации. Это базовое определение было взято нами за основу при определении культуры самопрезентации педагога с учетом содержания и специфики его профессиональной деятельности. Это определение соответствует ранее выделенным нами компонентам в самопрезентации как характеристикам психологической культуры [3], [4], [8]: когнитивный (грамотность), компетентностный, ценностно-смысловой, рефлексивно-оценочный, творческий. В культуре самопрезентации мы также выделяем совокупность внешних и внутренних составляющих через систему сущностных характеристик самопрезентации и их внешних проявлений в профессиональной деятельности.

По нашему мнению, в культуру самопрезентации педагога входят: а) внешние составляющие [внешний вид; невербальные/вербальные средства и способы воздействия на окружающих в процессе самопрезентации; приемы общения в самопрезентации], так и б) внутренние составляющие [ценностное отношение к процессу, содержанию и результату самопрезентации; принципы и правила конструирования содержания самопрезентации; знания о средствах и способах самопрезентации; эмоциональная саморегуляция в процессе самопрезентации; анализ самопрезентации с точки зрения проявления личностных качеств; знания о своих профессионально значимых качествах, способствующих эффективности самопрезентации; проектирование и коррекция целей, содержания самопрезентации].

Культура самопрезентации как составная часть психологической культуры играет значительную роль в достижении успеха в профессиональной деятельности педагога. Нами было проведено исследование в 2012-2013 гг., в рамках которого мы рассматривали самопрезентацию как характеристику психологической культуры. Выборку составили студенты АлтГПА в возрасте от 18 до 24 лет в количестве 56 человек.

Целью нашего исследования являлось – выявление уровней и динамики самопрезентации как характеристики психологической культуры будущих учителей.

Одной из задач исследования явилось выявить связь самопрезентации с различным самоотношением будущих учителей.

В нашем исследовании мы применяли следующие методики: методика С.Р. Пантилеева – для исследования самоотношения будущих учителей, шкала самомониторинга М. Снайдера – для исследования уровня самопрезентации будущих учителей. Также в исследовании мы использовали методы математической обработки – корреляционный анализ Спирмена – для выявления связи между уровнем самопрезентации как характеристикой психологической культуры будущих учителей и их самоотношением.

В ходе исследования по результатам «Шкалы самомониторинга М. Снайдера» было выявлено из 100% (50 чел.) 8% (4 чел.) студентов имеют высокий уровень самопрезентации, 24% (12 чел.) студентов имеют низкий уровень самопрезентации. Из общего числа студентов 68% (34 чел.) имеют средний уровень самопрезентации, это свидетельствует о достаточном потенциале к развитию высокого уровня навыков самопрезентации у группы испытуемых (Таблица 1).

Таблица 1.

Характеристика уровня самомониторинга

Уровень самомониторинга	Количество человек	%
Высокий уровень самомониторинга	4	8
Средний уровень самомониторинга	34	68
Низкий уровень самомониторинга	12	24

По результатам «Методики исследования самоотношения С.Р. Пантिलеева» было выявлено из 100% (50 чел.) преобладание высокого значения по шкалам «Отраженное самоотношение» – у 28% (14 чел.) студентов, «Самоуверенность» – у 38% (19 чел.) студентов и «Самоценность» – у 44% (22 чел.) студентов. Наиболее выраженное низкое значение наблюдалось по шкалам «Самопривязанность» – у 6% (3 чел.) студентов, «Внутренняя конфликтность» – у 10% (5 чел.) студентов и «Самообвинение» – у 28% (14 чел.) студентов (Таблица 2).

Таблица 2.

Характеристика значений по шкалам самоотношения С.Р. Пантилеева

Значение	Шкалы самоотношения С.Р. Пантилеева																	
	Замкнутость		Самоуверенность		Саморуководство		Отраженное самоотношение		Самоценность		Самопринятие		Самопривязанность		Внутренняя конфликтность		Самообвинение	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Высокое	8	16	1	3	1	26	1	2	2	4	1	3	5	1	2	6	1	2
Среднее	4	8	3	6	3	72	3	7	2	5	3	6	4	8	4	8	3	6
Низкое	0	0	1	2	1	2	1	2	0	0	1	2	3	6	5	1	1	2
																4	8	

Проведенный корреляционный анализ показал, что существует связь между уровнем самопрезентации как характеристики психологической культуры будущих учителей и их самоотношением: чем выше уровень самопрезентации, тем выше значения по шкале «Самоуверенность» и «Саморуководство».

По итогам проведенного исследования можно сказать, что самопрезентация будущих учителей включает в себя внутренние составляющие культуры самопрезентации педагогов. Безусловно, самопрезентация будущих учителей не может состоять только из внутренних составляющих, в ее структуру также входят и внешние составляющие культуры самопрезентации педагогов.

Перспективами исследования мы считаем проведение исследования на большей выборке испытуемых, с использованием методик по выявлению, как внутренних составляющих, так и внешних составляющих культуры самопрезентации будущих учителей.

Список использованных источников:

1. Жуков, Ю. М. Эффективность делового общения. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов вузов. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
3. Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования : монография. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – 237 с.
4. Колмогорова, Л. С., Спиридонова, Г. Г. Характеристики самопрезентации в контексте соотношения внутренней и внешней составляющих культуры человека // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2015. – № 4 (53) – С. 180-182.

5. Михайлова, Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. – СПб. : Речь, 2007.
6. Семикин, В. В. Психологическая культура образования // Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2002. – № 2 (3). – С. 26-36.
7. Ситник, А. П. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы // Школа. – 1998. – № 2. – С. 30-39.
8. Спиридонова, Г. Г. Культура самопрезентации в профессиональной деятельности педагога // Образование и общество. Психологические науки. – 2015. – № 5 (94). – С. 98-102.
9. Спиридонова, Г. Г. Самопрезентация как феномен культуры человека // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном российском образовании : материалы VI всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 22-23 октября 2015 г. / Алтайский государственный педагогический университет ; [редкол.: Л. С. Колмогорова, Л. А. Колмогорова, Е. А. Манакова]. – Барнаул, 2015. – С. 172-174.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-72

Струлькова Татьяна Николаевна,

студентка 4 курса обучения по направлению подготовки «Психология»,

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева»,

430007 Россия, Республика Мордовия, п. Ялга, ул. Октябрьская, д. 3, кв. 51

ellees@list.ru

Яшкова Аксана Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий

кафедрой специальной и прикладной психологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

yashkovaan@mail.ru

СПЕЦИФИКА АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проявления акцентуаций характера у подростков из семей и детского дома на основе полученных результатов эмпирического изучения.

Ключевые слова: подростки, акцентуации характера, детские дома, психология подростков, личность подростка.

Strulkova Tatyana N.,

student of 4 course of study in the direction of training «Psychology»,

Mordovian State Pedagogical Institute,

430007 Russia, Republic of Mordovia, Yalga p., Oktyabrskaya str., 3, 51

ellees@list.ru

Yashkova Aksana N.,

candidate of psychological sciences, dotsent, head

the Department of special and applied psychology

Mordovian State Pedagogical Institute,

Saransk, Russia

yashkovaan@mail.ru

ACCENTUATIONS OF CHARACTER IN TEENAGERS FROM ORPHANAGES

Abstract. The article deals expression of accentuations of character in teenagers from families and from orphanages on the basis of the gotten results of empirical studies.

Key words: teenagers, character accentuations, orphanages, teenage psychology, the personality of a teenager.

В настоящее время, подростковый возраст одинаково понимается многими учеными (Л. С. Выготский [2], А. А. Реан [5], Д. Б. Эльконин [7] и др.). Этот возраст характеризуется определенными особенностями развития: чувство взрослости, развитие самосознания, самоопределение, формирование идеала личности, склонность к рефлексии, интерес к противоположному полу, половое созревание; повышенная возбудимость, частая смена настроения,

особое развитие волевых качеств, потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, в деятельности, которая имеет личностный смысл [4].

У подростков сбалансированный характер встречается крайне редко. У большинства тинэйджеров отдельные черты характера чрезмерно усилены (акцентуированы), появляется избирательная уязвимость в одних ситуациях и невероятная устойчивость в других. Иными словами, для человека, имеющего определённую акцентуацию характера, бывает психологически трудно переносить некоторые ситуации. Он чувствует растерянность, неуверенность, терзается сомнениями, теряет работоспособность, в то время как в других ситуациях он напротив, чувствует себя адекватно или даже испытывает прилив сил и бодрости [1], [3].

Попытки построения типологии характеров неоднократно предпринимались на протяжении всей истории психологии. Одной из наиболее известных и ранних из них явилась та, которая еще в начале нашего века была предложена немецким психиатром и психологом Э. Кречмером, а также нашим соотечественником В. М. Бехтеревым. Несколько позже аналогичную попытку предприняли психологи П. Б. Ганнушкин, О. В. Кербиков, М. Фрамер, У. Шелдон, а в наши дни – Э. Фромм, К. Леонгард, Г.К. Ушаков, А. Е. Личко и ряд других ученых [по 3].

Наибольшую известность получил термин Карла Леонгарда, немецкого психиатра и психолога, профессора неврологической клиники Берлинского университета (1968) – «акцентуированная личность». Однако правильнее говорить об «акцентуациях характера» [4].

Личность – понятие гораздо более сложное, чем характер. Она включает интеллект, способности, склонности, мировоззрение и т. д. А в описаниях К. Леонгарда речь идет именно о типах характера [по 3].

Акцентуированные характеры зависят не от природно-биологических свойств, а от факторов внешней среды, которые накладывают отпечаток на образ жизни данного человека. Акцентуация в общем предполагает усиление степени определенной черты. Эта черта личности, таким образом, становится акцентуированной. В подростковом возрасте она даже становится неким признаком наступления возрастного кризиса, признака наступивших серьезных социально-психологических и психофизиологических изменений [8].

Акцентуированные черты далеко не так многочисленны, как варьирующие индивидуальные. Акцентуация – это, в сущности, те же индивидуальные черты, но обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние. При большей выраженности они накладывают отпечаток на личность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности [3], [4].

По мнению А. Е. Личко акцентуацию можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет её адаптацию в некоторых специфичных ситуациях [4].

При этом важно отметить, что избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, имеющая место при той или иной акцентуации, может сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим воздействиям. Точно так же, затруднения с адаптацией личности в некоторых специфичных ситуациях (сопряженных с данной акцентуацией) может сочетаться с хорошими или даже повышенными способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом эти «другие» ситуации сами по себе могут быть объективно и более сложными, но не сопряженными с данной акцентуацией, не референтны ей.

Все акцентуации А. Е. Личко рассматриваются как временные изменения характера, сглаживающиеся при взрослении. В то же время многие из них переходят в психические заболевания или же сохраняются на всю жизнь.

Акцентуации представляют собой хотя и крайние, но варианты нормы. Поэтому «акцентуация характера» не может быть психиатрическим диагнозом [по 3].

Теоретический анализ показал достаточную изученность акцентуаций характера, однако, она продолжает быть актуальной темой не только в системе образования, но и в системе социально-реабилитационной помощи населению, особенно в условиях детских домов. В

связи с этим было решено изучить современных подростков из семей, а также воспитанников детских домов.

В эмпирическом исследовании мы попытались изучить уровни акцентуаций в подростковом возрасте в зависимости от среды воспитания. Гипотезу поставили следующую: предполагается, что подростки из детских домов имеют акцентуации в большем количестве, чем подростки из семей. В исследовании были использованы методы психодиагностики (тест Г. Шмишека, К. Леонгарда) и статистический критерий (угловое преобразование Фишера). Констатирующий опрос был проведен на следующих базах: МБОУ «Гимназия № 26» г. Саранска и БГОУ РМ «Ялгинский детский дом-школа». В нем приняли участие 20 подростков из обычных семей и 15 подростков из детского дома. Возраст испытуемых 13-15 лет.

По результатам теста на акцентуации личности Г. Шмишека, К. Леонгарда были получены следующие результаты:

1. Гипертимный тип является преобладающим в обеих группах и как акцентуация наблюдается у 38,3% подростков, из которых 25% человек из традиционных семей; как средняя степень данный тип наблюдается у 75% испытуемых от общего числа, из них 40% подростков проживают в детском доме.

2. Циклотимный тип как акцентуацию имеет лишь 6,6% респондентов, однако данный тип как средняя степень выраженности акцентуации наблюдается у 65% подростков от общего числа, из которых 40% – воспитанники детских домов.

3. Эмотивный тип как акцентуацию также имеет 6,6% подросток из детских домов; как среднюю степень выраженности свойства – 61,6% человек, из них 46,6% являются подростками из детского дома.

4. Экзальтированный тип проявился у 5% подросток из традиционной семьи; как средняя степень выраженности свойства – у 31,6% испытуемых, из которых 26,6% – из детских домов.

5. Тревожный тип как акцентуация была выявлена у 5% человека; как средняя степень выраженности свойства – у 46,6%, из них 26,6% подростка детского дома.

6. Возбудимый тип обнаружен у 5% подросток; как средняя степень выраженности акцентуации выявлена у 28,3% испытуемых, из которых 13,3 % человека находятся на попечительстве детского дома.

7. Педантичный тип выявлен у 5% подростка; как средняя степень свойства имеется у 16,6% человек, из которых 6,6% – воспитанник детского дома.

8. Застревающий тип как акцентуация выявлен не был; как среднюю степень выраженности свойства имеют только 10% подростков из традиционных семей.

9. Демонстративный тип как акцентуация выявлен у 5% испытуемых; как средняя степень выраженности не выявлен вовсе.

10. Дистимический тип как акцентуация не наблюдается ни у одного подростка; как средняя степень выраженности – у 35% человек, из которых 20 % – воспитанники детского дома.

Эмпирические обобщения и их статистическая обработка представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты по тесту Г. Шмишека, К. Леонгарда

Группы	Акцентуация	ϕ^*	Средняя степень акцентуаций	ϕ^*	Не выражено акцентуаций	ϕ
ЭГ	26%	2,951**	67%	2,53**	6,7%	–
КГ	75%		25%		0	

Примечание: ЭГ – подростки из детских домов; КГ – подростки из семей; ϕ^* – показатели критерия Фишера; * $p \leq 0,05$ (1,64); ** $p \leq 0,01$ (2,31).

Данные таблицы 1 говорят о том, что акцентуаций в характере подростков из семей больше (75%), чем у подростков из детских домов (26 %) и подтвердилось данное на статистическом 1% уровне значимости. Объяснить такие показатели возможно тем, что воспитан-

ники закрытых (интернатных) учреждений находятся в организованных и контролируемых условиях образовательной среды в отличие от подростков из семей, где родительский контроль за развитием ребенка чередуется с другими социальными факторами, которые могут выступать стимулами акцентуаций.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждается частично, так как четверть подростки из детских домов имеют выраженную акцентуацию, а оставшаяся часть испытуемых имеют тенденцию к акцентуированным чертам личности, что является нормальным для воспитанников подросткового возраста.

Список использованных источников:

1. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь – справочник по психологической диагностике. – Киев, 1989. – 200 с.
2. Выготский, Л. С. Психология. – М. : Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / пер. с нем. – Киев, 1981. – 365 с.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983. – 130 с.
5. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 656 с.
6. Щербакова, Н. М., Ливинцева, М. Я. Психологические методики для определения характера. – Иркутск, ИГПУ, 1996. – 160 с.
7. Эльконин, Д. Б. Детская психология. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
8. Яшкова, А. Н. Кризисы возрастного развития и психологическое здоровье в детском возрасте // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2012. – Т. 18. – С. 95-100.

УДК 378.637:37.036.5

ББК Ч448.900.54

Тиунова Александра Сергеевна,

воспитатель

МБДОУ Детский сад «Детство» № 40/228

620012 г. Екатеринбург, ул. Уральских Рабочих 41 А

aleksandra-93@yandex.ru

Казаева Евгения Анатольевна,

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет,

620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

kazaevaevg@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. Воплощать и развивать творческую мысль присуще только человеку. В процессе развития современного общества, требования к человеку повышаются. Только благодаря своей индивидуальности человек будет незаменим и востребован. А это возможно, только если деятельность будет носить творческий характер. В настоящее время вопрос к развитию творческого мышления проявляет все больший интерес. Современный ритм жизни, потребности современного общества и нарастающая конкуренция, все это делает творческие способности незаменимым качеством личности, важным для социума XXI в. Поэтому молодым людям, определившимся и определяющимся с выбором профессии, важно знать свой уровень творческих способностей и возможности их развития.

Ключевые слова: творческие способности, творческая деятельность, творческое развитие, студенты-педагоги, арт-терапия, эстетическое воспитание.

Tiunova Alexandra S.,

Tutor

MBDOU Kindergarten "Childhood" № 40/228

620012 Ekaterinburg, Ural'skikh rabochikh str., 41a.

aleksandra-93@yandex.ru

Kazaeva Evgeniya A.,

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology education

Ural State Pedagogical University

620017, Russia, Ekaterinburg, Avenue of Cosmonauts, 26

kazaevaevg@mail.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL WITH ART-THERAPY MEANS

Abstract. To embody and develop creative thought is inherent only in man. In the process of the development of modern society, the demands on the individual are increased. Only because of their individuality will a person be irreplaceable and in demand. And this is possible only if the activity will be creative. At present, the issue of developing creative thinking is showing increasing interest. The modern rhythm of life, the needs of modern society and the growing competition, all this makes the creative abilities irreplaceable quality of personality, important for the society of the 21st century. Therefore, it is

important for young people who are determined and determined with the choice of profession to know their level of creative abilities and the possibilities for their development.

Key words: creative abilities, creative activity, creative development, students-teachers, art therapy, aesthetic education.

Творчество – самая фундаментальная характеристика человеческой природы, это потенциал, присущий каждому человеку от рождения. Творческий потенциал личности проявляется в творчестве, творческих заданиях, общении.

В научном мире существуют разные толкования понятия "творчество": "форма деятельности человека, направленная на создание качественно новых для него ценностей, которые имеют общественное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта" [2, с. 286]; "фактор и предпосылка свободы человека" [3, с. 142]; "мышление в его высшей форме, которое является воображением и выходит за пределы известных способов решения поставленного задания" [1, с. 142].

В изучении феномена творчества в педагогическом аспекте акцент делается на новизну и общественную значимость результатов творческой деятельности как основных ее критериев. Под творчеством в педагогической науке понимают процесс усвоения материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, во время которого происходит формирование и развитие творческой личности.

В процессе подготовки специалистов следует обращать внимание на формирование у студентов разнообразных, глубоких и крепких знаний, на стимуляцию самостоятельной деятельности студентов, на развитие стойких творческих интересов, целенаправленности творческих поисков, настойчивости во время выполнения творческих заданий. Творческая направленность личности является предпосылкой любой творческой деятельности, в процессе которой формируются и развиваются творческие способности. Стимулирование творческих способностей студентов осуществляется на основе насыщения учебных занятий творческими ситуациями, включения их в активный поиск новых способов решения различного типа педагогических задач, развивающих познавательный творческий интерес и требующих от будущих специалистов умения мобилизовать свои потенциальные возможности по проявлению новизны и оригинальности в действиях.

После первичной диагностики была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа, целью которой является развитие творческих способностей у студентов педагогического вуза по средствам арт-терапии.

Мы предположили, что с помощью специально разработанной программы уровень развития творческих способностей студентов может быть повышен. Для этого мы выбрали различные упражнения, разработали на их основе занятия, которые в совокупности представляли собой психологический тренинг. Занятия проводились только со студентами экспериментальной группы.

Проведенное практическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Современные студенты в большинстве случаев имеют низкий уровень развития творческих способностей. Решения, идеи, проблемные ситуации, которые они предлагают, не являются уникальными, оригинальными и новыми. Студенты практически не имеют интересов или быстро утрачивают их. Все то, что происходит вокруг, такие студенты не замечают, так как нет желания вникать и разбираться в ситуациях. Они стараются избегать принятия решений, в результате которых они не уверены. То есть если перед студентом стоит какая-то задача, то он выбирает первое пришедшее в голову решение, а в случае, когда студент не уверен в его правильности, то он воздерживается от решения.

2. Уровень творческих способностей напрямую зависит от воображения, любознательности, поиске сложных решений и склонности к риску. Все перечисленные компоненты имеют высокий уровень только в случае, когда у студента общий уровень творческих способностей достаточно развит. Так как современное общество нуждается в творческих людях,

с высоким уровнем развития воображения и любознательности, склонных к поиску сложных решений и не боящихся риска, то можно говорить о том, что развитие уровня творческих способностей должно быть одной из основных задач в развитии студентов. Именно поэтому нами была разработана и апробирована программа, направленная на развитие творческих способностей для современных студентов педагогических вузов.

3. Результаты, полученные после проведения данной программы, позволяют говорить о ее эффективности. Уровень развития творческих способностей у студентов действительно был повышен, о чем свидетельствуют результаты, полученные в ходе проведения контрольного этапа эксперимента. Показатели были увеличены на значительное количество процентов.

Таким образом, мы можем говорить о том, что с современными студентами необходимо проводить подобного рода тренинги. Более того мы предполагаем, что проведение подобных тренингов на более ранних этапах развития (например, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста) будет еще более эффективным.

Список использованных источников:

1. Библер, В. С. Мышление как творчество. – М. : Наука, 2013.
2. Пономарёв, Я. А. Психология творческого мышления. – М., 2014.
3. Пурнис, Н. Е. Арт-терапия. Аспекты трансперсональной психологии. – СПб. : Речь, 2014.

УДК 37.036.5:372.365

ББК Ч410.054

Тютюева Ирина Анатольевна,

доцент, канд. психол. наук,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный

педагогический университет»,

641870 Россия, Курганская область, г. Шадринск,

ул. Энергетиков первая, д. 4

medvedeva45201@mail.ru

СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается описание программы развития творческого воображения у дошкольников. Автор описывает принципы, механизмы, средства и методы работы с детьми дошкольного возраста в процессе работы.

Ключевые слова: творческое воображение, детское творчество, творческая деятельность, творческое развитие, дошкольники, эстетическое воспитание.

Tutueva Irina A.,

associate professor, cand

«Shadrinsk state pedagogical University»

641870 Russia, Kurgan region, Shadrinsk, first Energetikov, d. 4

medvedeva45201@mail.ru

THE SPECIFICITY OF THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article deals with the description of the program of development of creative imagination in preschool children. The author describes the principles, mechanisms, means and methods of work with children of preschool age in the process.

Key words: creative imagination, children's creativity, creative activity, creative development, preschool children, aesthetic education.

Творческая личность начинает складываться в раннем возрасте (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Особое место здесь занимает художественное творчество, одной из составляющих которого является продуцирование детьми дошкольного возраста сказочных импровизаций, выполняющих интеллектуальную и нравственную функцию, способствующее проявлению и полному раскрытию у детей дошкольного возраста творческих способностей. В этом направлении проводились исследования О.М. Дьяченко, Г.Н. Кирилловой, Дж. Родари, К.И. Чуковским. В работах ученых раскрыты особенности конструирования детьми сказочных сочинений (Г.Н. Кириллова, Дж. Родари и другие), охарактеризованы виды и особенности композиции сказок-страшилок, их структурные компоненты и действующих лиц (М.В. Осорина, Э.И. Урусова), возможность повышения уровня творческого воображения детей дошкольного возраста с использованием упражнений в операциях «опредмечивания» и «включения» при восприятии, сочинении рассказов и сказок (О.М. Дьяченко), операций комбинирования и экспериментирования (В.Т. Кудрявцев).

Проблема творческого развития детей рассмотрена философами (З.Г. Апресян, А.И. Буров, Е.П. Крупник, и другие), психологами (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А.И. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. М. Дьяченко, Г. Н. Кириллова), педагогами (Б. Т. Лихачев, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова и другие). В их исследованиях подчеркивается необходимость приобщения ребенка к различным видам творческой деятельности, начиная с дошкольного возраста, характеризующегося особой сензитивностью.

В связи с этим, разработана программа развития творческого воображения для детей дошкольного возраста с использованием сказки и народной игрушки «Сказочный мир».

Исходной методологической основой программы стали: учение о закономерностях и движущих силах психического развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); концепция планомерного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин); положение о механизмах творческого воображения (С.Л. Рубинштейн); о переносе способов преобразования образов представлений на нетождественный материал (В.В. Давыдов); концепция формирования творческой деятельности в дошкольном возрасте (Л.А. Венгер).

Теоретическую основу исследования составили: положения о сказке как литературном жанре (В.П. Аникин, М.Н. Мельников, В.Я. Пропп, Ю.Б. Соколова и др.); теория творческого воображения (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Г. Смит и др.); экспериментальные исследования восприятия детьми сказок (Л.В. Благоннадежина, А. В. Запорожец, Э.Иванова, О.И. Никифорова, М.М. Нудельман, Т.А. Репина, К.И. Чуковского и др.); исследования продуцирования детьми сказочных конструкций (О.М. Дьяченко, Г.И. Кириллова, В.Т. Кудрявцев, Дж. Родари, Э.К. Урсова, А.С. Шибницкая и др.).

Цель программы. Создать образовательное пространство в дошкольном образовательном учреждении, направленное на развитие творческого воображения детей дошкольного возраста с использованием сказки и народной игрушки.

Задачи программы.

1. Развивать творческое воображение, интересы и эмоционально-чувственное отношение к действительности.
2. Научить создавать сказочные конструкции на основе ранее увиденных предметов и отражать их в различных видах творческой деятельности.
3. Формировать образные представления, художественно-эстетическое восприятие и вкус на основе мотивов, сюжетов сказок и народных игрушек.
4. Обеспечить психо-эмоциональный комфорт, психологическую безопасность межличностного взаимодействия участников образовательных отношений.

В качестве **основных принципов** построения программы выступили:

1. *Принцип сознательности и активности*, основанный на осознанном включении детей в творческую деятельность, самостоятельный поиск ими выразительных средств, использование нетрадиционной техники изображения, стремление к творческому самовыражению в продуктивных видах деятельности. Данный принцип предполагает использование таких методов и приемов как объяснение, разъяснение, беседу, наблюдения, показ нетрадиционной техники изображения, выразительных возможностей изобразительного материала.
2. *Принцип наглядности*, приобретающий особую значимость в дошкольный период. Для детей дошкольного возраста характерно наглядно-образное мышление. Этот принцип позволяет формировать у ребенка художественно-эстетическое восприятие и вкус, эмоционально-чувственное отношение к действительности.
3. *Принцип системности и последовательности*, реализуемый через постепенное овладение практическими навыками и умениями в области нетрадиционной техники изображения, приемов сочинительства. Творчество необходимо развивать на игровых (творческих) занятиях и в повседневной деятельности (наблюдения, тематические беседы, чтение художественных произведений, прослушивание музыкальных произведений и др.).
4. *Принцип доступности*, опирающийся на психологические особенности детей. При организации занятий следует учитывать идею о «зоне ближайшего развития»: сначала

дети знакомятся с известными событиями и явлениями окружающей действительности.

5. *Принцип индивидуализации*, построенный на учете индивидуально-личностных особенностей детей (темперамент, характер, интересы и др.). Данный принцип реализуется через рисование по замыслу, сочинение сказок с собственным сюжетом.

6. *Принцип единства диагностики и реализации программы*. Реализуется в двух аспектах: началу развивающей работы должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить группу детей с низкими и средними показателями творческих способностей.

Развивающее воздействие осуществлялось на основе следующих **механизмов**:

Участие в группе. Предполагает коллективные упражнения (например, упражнение «Подарки от деда Мороза», где дети все вместе рисуют елку, на которой развешаны подарки или «Счастливое дерево», где дети все вместе приклеивают листочки на дерево).

Эмоциональная поддержка. Эмоциональная поддержка оказывает стабилизирующее воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения. При эмоциональной поддержке большое значение имеет обеспечение психологической безопасности ребенка. Этот механизм заключается в том, что дети друг друга поддерживают, если у кого-то не получается выполнение упражнения (задания). Предполагается проведение опроса о понравившейся работе сверстника (например, упражнение «Камушки на берегу» и «Папина пена»).

Коллективный эмоциональный опыт. Ребенок узнает от других членов группы, как они воспринимают его поведение, как оно воздействует на них. В результате получения отрицательной информации дети стараются изменять свое поведение, контролировать эмоциональные проявления.

Проверка и обучение новым способам поведения. Группа выступает как модуль реального поведения ребенка, в которой он проявляет типичные для него поведенческие стереотипы и, таким образом, создает условия для исследования им собственного межличностного взаимодействия, поведения, позволяет вычлнить в нем конструктивные и неконструктивные элементы, приносящие удовлетворение или вызывающие негативные переживания.

Получение информации. В группе ребенок получает новые знания о том, как другие дети ведут себя, информацию об «интерперсональных» отличиях, об адаптивных стратегиях поведения. Здесь имеется в виду не обратная связь, интерпретация, которую ребенок получает в отношении собственного поведения, а сведения, которые он приобретает в результате своих наблюдений за поведением других.

Осознание нового (самого себя, восприятие другими, понимание других людей). Этот механизм в большей степени присутствует при групповых игровых творческих занятиях, стимулирует откровенность, проявление скрытых мыслей, желаний, переживаний. Ребенок раскрывает самого себя.

Переживание в группе положительных эмоций (в отношении самого себя, других членов группы, группы в целом, положительных эмоций от участников группы). Положительный развивающий эффект на ребенка может оказывать не только поддержка и помощь, получаемая от других, но и то, что он сам помогает.

Средства реализации программы.

Изобразительная деятельность – основной вид деятельности, с помощью которого, будет развиваться творческое воображение. Ребенок в изобразительной деятельности наглядно выражает, раскрывает себя и тем самым развивает свой творческий потенциал. Используются игры: «Камушки на берегу», «Зоопарк», «Не существующее дерево», «Папина пена», «Нитки» и т.д.

Психогимнастика – способствует преодолению внутренних барьеров к самораскрытию и самовыражению. Используются игры: «Угадай и покажи», «Шалтай - болтай» и т.д.

Простейшие релаксационные игры (релаксация) – направлены на снижение тревожности, расслабление и вытеснение негативных эмоций, отдых от игрового творческого занятия. Используются игры: «Солнечный луч», «О чем рассказывает музыка» и т.д.

Игра – является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста развивающим творческое воображение. Используются игры: «Чайничек», «Атомы-молекулы», «Карлики и великаны» и. т.д.

Сказка – направлена на развитие творческого воображения, путем представления персонажей и сюжетов не видимых глазу, то есть на слух и изображение воображаемого.

Методы (способы) и приемы: анализ продуктов детской деятельности; эвристическая беседа; альтернативные задания; словесный (беседа, разговор); наглядный (показ, демонстрация), практический (выполнение детьми практических заданий); игровой метод – игры-драматизации (пальчиковый, теневой, настольные театры и другие); представление образов представлений, активные движения, повторение.

Данная программа построена с учетом **трех аспектов:** когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Когнитивный аспект - направлен на ознакомление ребенка с различными формами, приемами и способами развития творческого воображения.

Эмоциональный аспект - способствует использованию различных приемов, способов при создании своих сказочных конструкций.

Поведенческий аспект - оказывает воздействие на поведение ребенка (например, задать вопрос ребенку «Как бы ты повел себя в подобной ситуации?», предложить поиграть или досочинить историю, привести подобные истории из жизни).

Форма проведения: групповая, индивидуальная.

Ориентированное количество занятий – 1 занятие в неделю в каждой возрастной группе во второй половине дня, за исключением младшей группы 1 занятие в неделю проводится в первой половине дня.

Программа состоит из трех блоков:

- *первый блок* - «Народная игрушка»;
- *второй блок* - «Сказка друг» (совместная сказка с детьми дошкольного возраста);
- *третий блок* - «Сказочная фантазия» (творческая сказка ребенка дошкольного возраста).

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52-59.
3. Медведева, И. А. Продуцирование дошкольниками сказочных импровизаций как фактор развития творческого воображения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Казань, 2001. – 22 с.

УДК 37.018.1

ББК Ю957.65

Устинова Наталья Александровна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии образования УрГПУ,

600017, Россия, г. Екатеринбург,

пр. Космонавтов, 26

ustinova-natulya@inbox.ru

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической безопасности семьи и ее влияние на развитие личности ребенка. Автор раскрывает современные подходы к проблеме психологической безопасности семьи и выделяет следующие маркеры данного феномена: насилие, компетентность родителей, оптимальные отношения с ребенком и членами семьи.

Ключевые слова: психологическая безопасность, семейное воспитание, личность ребенка, психологическая защищенность, психология семьи, семейная психология, детско-родительские отношения.

Ustinova Nataliya A.,

candidate of psychological Sciences,

associate Professor in the Department of psychology of education USPU,

600017, Russia, Ekaterinburg,

the prospect of Cosmonauts, 26

ustinova-natulya@inbox.ru

EFFECT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY FAMILY FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

Abstract. The problem of psychological security of family and its influence on the child's personality development. The author reveals the modern approaches to the problem of the psychological security of family and identifies the following markers of this phenomenon: non-violence, parental competence and optimal relationship with the child and family.

Keywords: psychological safety, family education, the child's personality, psychological security, family psychology, family psychology, child-parent relations.

В последних психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам психологической безопасности семейной среды, многократно подчёркивалось, что показатель психологической безопасности семьи влияет на психологическое развитие, формирование личности ребёнка, успешность постижения компетентностей в процессе обучения, воспитания и развития (И.А.Баева, Г.В. Грачёв, О.А. Елисеева, М.А. Котик, А.Б. Орлов и другие.). В тоже время, анализ исследований, посвященных проблематике психологической безопасности семейной среды не позволяет выявить особенности связи уровня выраженности психологической безопасности среды и субъективного благополучия её участников. Перейдём к обзору существующих публикаций, посвящённых вопросам психологической безопасности детей в семьях и отметим маркеры психологической безопасности.

По данным множества отечественных и зарубежных авторов (И.А. Баева, Г.В. Грачев, Э. Эриксон, М. Lipsey, В.Ж. Вайс) психологическая защищенность детей является критерием обеспечения адаптации и совершенствования социальной компетентности детей. Более того,

психологическая защищённость так же важна для формирования в ребенке ориентации на доброжелательные отношения в социуме, его ожидания социальной поддержки, развития чувства личностной значимости и позиции по отношению к себе.

Отечественные исследователи И.А. Баева и другие, занимаются проблемой формирования психологической безопасности и в качестве основы они берут ряд параметров: привязанность, связанная с умением строить интимные эмоциональные отношения; адаптированность личности (показатель успешности адаптации), которое ассоциируют с эмоциональной стабильностью, чувством удовлетворения, отсутствием дистресса и ощущения нависшей угрозы, что в свою очередь, означает проживание чувства психологической защищенности; коммуникативная компетентность личности, как её способность выстраивать продуктивное общение, легкость при вступлении в контакты; личная установка на готовность к действиям определенным образом, личная позиция; существующая безопасность окружающей среды [4, с. 50].

Кроме того, психологическая безопасность в семьях проявляется на ином уровне. Так, согласно определению Г.В. Грачева психологическая безопасность это «состояние защищенности психики от воздействия многообразных факторов...» [6, с. 48]. Следовательно, психологическую защищённость всех членов семьи можно рассматривать в качестве показателя, в котором проявляется психологическая безопасность.

Психологическая защищённость является важным условием развития ребенка и способствует формированию привязанности, чувству глубинного доверия, которое Э. Эриксон описывал как основу базовой психологической предпосылки для жизни. Данное чувство формируется на базе опыта первого года жизни ребенка и переходит в установку, детерминирующую его отношение к себе и миру. Ненадежность и противоречивость матери, отвержение ею ребенка, являются первой причиной серьезного кризиса детского развития, следствием которого является уже не только и не столько недоверие, сколько появление установки страха, подозрительности, опасения за свое будущее, в результате чего формируется чувство незащищенности [2, с. 84]. Таким образом, базовое недоверие к миру у ребёнка мешает развитию психологической защищенности и соответственно, затрудняет формирование его психологической безопасности в будущем. Вырастая, такие дети испытывают существенные затруднения в обеспечении психологической безопасности своих нуклеарных семей.

А. Б. Орлов [1, с.36], применительно к детско-родительским отношениям выдвинул следующее определение психологического насилия: «преднамеренное манипулирование взрослыми ребенком как объектом, игнорирование его субъектных характеристик (свободы, достоинства, прав и т.п.), либо разрушающее отношения привязанности между взрослыми и ребенком, либо, напротив, фиксирующее эти отношения и приводящее к различным деформациям и нарушениям психического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития». Признаки насильственных отношений можно отметить практически во всех институтах социализации личности (семье, школе, вузе, трудовых отношениях), межличностном взаимодействии. Так как в определении психологической безопасности некоторых авторов (И.А. Баева) входит такой компонент, как свобода от проявления психологического насилия во взаимодействие [7, с. 115], то мы можем предположить о том, что отсутствие психологического насилия в семье является проявлением психологической безопасности семейной среды.

И.А. Баева, Г.В. Грачев считают, что психологическая безопасность обеспечивает отсутствие потребности защищаться, формирует условия, способствующие личностному развитию и гармонизации психического здоровья [6, с.62].

М.Ф. Секач и Э.Э. Сыманюк [5, с. 64] раскрывают понятие психологической безопасности через проявление других показателей: низкий уровень психологического насилия в семье; преобладание диалогической направленности субъектов общения; позитивное отношение к основным параметрам среды у всех ее участников; преобладание гуманистической ориентации у субъектов взаимодействия; высокий уровень удовлетворенности средой. Таким образом, в случае, если в параметрах семейной среды наблюдается проявление описанных выше характеристик, то можно говорить о том, что в данной семье существует психологически безопасная среда.

О.А. Елисеева приходит к выводу о том, что понятия психологической безопасности и психологического благополучия связаны, и можно рассматривать психологическое благополучие личности в семье как ещё один фактор проявления психологической безопасности [3, с. 21].

Так, субъективное благополучие рассматривается в качестве критерия психологического здоровья человека и значимого условия для гармоничного развития личности. О.А. Елисеевой были проанализированы исследования, содержащие данные о ресурсах субъективного благополучия подростков, в качестве которых более часто рассматривается поддержка сверстников, а так же взрослых, поиск смысла жизни и его значимость для разрешения трудной жизненной ситуации, а также идеи о креативности личности как показателя успешности преодоления кризисных ситуаций и смысложизненные ориентиры. Таким образом, О.А. Елисеева подчёркивает связь между уровнем психологической безопасности среды и субъективным благополучием детей. Из анализа исследований автора мы получаем практический инструментарий по коррекции низкого уровня психологической безопасности в семье, путём снижения его влияния на личность членов семьи через формирование чувства субъективного благополучия посредством смысложизненных ориентаций и креативности.

Феномен психологической безопасности семьи исследуется в психологической науке с позиции безопасности детей и среды, а так же существует иной пласт исследований, которые отмечают существенный вклад в обеспечение психологической безопасности семьи со стороны окружающих взрослых, в частности – родителей.

Так, О.Г. Япарова отметила ряд личностных характеристик родителей, влияющих на безопасность детей: открытость, эмоциональная устойчивость, ответственность, гибкость, самоконтроль, потребность принадлежности к группе. Успешные родители эмоционально устойчивы, неагрессивны и настроены на сотрудничество. Таким образом, успешные родители способны создать у детей чувство психологической защищённости. Неуспешные родители характеризуются доминированием, потребностью контролировать и критиковать, высокой ответственностью, подозрительностью, склонностью тяжело переживать неудачи, ригидностью, независимостью. Они труднее переживают нарушение правил, а потому предпочитают контроль над действиями детей. Таким образом, у неуспешных родителей имеются трудности по поддержанию психологически защищённой и безопасной семейной среды.

С.В. Яремчук, Е. С. Федоренко [5, с. 70] исследовали психологическую безопасность детей, которые воспитываются в благополучных и неблагополучных семьях. В процессе исследования было выяснено, что для детей из неблагополучных семей из всех условий, детерминирующих опасность, условие места нахождения выступает на первом месте. Школа и дом являются источником опасности для таких детей. Каждый ребенок в разной степени видит школу и дом как угрозу его безопасности. Это связано во многом с некоторой группой людей (учителя, родителя, учащихся), и с неблагоприятными условиями жизни данной категории детей.

Дети, проживающие в неблагополучных семьях, при рассказе о собственной безопасности, во многом указывают на отсутствие в своём окружении близких людей (уехали, пропали) [8, с. 52]. Подростки отмечают ситуации, связанные с угрозой от определенных людей, при отсутствии которых они чувствуют себя в полной безопасности. Дети из неблагополучных семей предпочитают одиночество, а семья для них является угрозой. Дети из благополучных семей довольно часто имеют конфликты с родителями, соседями. Отсюда появляется желание не находиться дома с родителями.

Педагогическая некомпетентность родителей, убежденных, что лучшее средство воспитания – это грубость, физическое насилие, приводит к тому, что дети стремятся жить беспечно. Неблагополучная семья не является безопасным местом для ребенка. В данных семьях отсутствует уважение к личности. Дети часто становятся свидетелями и участниками семейных ссор, событий или обстоятельств, приносящих им психологические травмы. Они чувствуют обиду, униженность, ненужность, в результате чего у них развивается чувство собственной неполноценности. Все это отрицательно влияет на ребенка, разрушает его психику, нравственное, и эмоциональное развитие.

Подводя итог анализу исследования С.В. Яремчук, Е.С. Федоренко, можно сделать вывод о том, что психологическая безопасность в благополучных семьях выше, чем в неблагополучных. Вспоминая данные исследований о родительской роли в обеспечении психологической безопасности семьи можно обратить внимание на те факты, что в неблагополучных семьях зачастую родители проявляют воспитательную и педагогическую некомпетентность. Возможно, крайняя степень такой некомпетентности является основой для развития семейного неблагополучия.

Таким образом, феномен психологической безопасности семьи и его проявления в семье достаточно широко исследуется в психологической науке. Под психологической безопасностью понимается состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии её членов, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. Можно отметить, что в результате анализа научной психологической литературы мы выявили ряд характеристик и параметров, через которые проявляется психологическая безопасность в семье. В качестве таких параметров можно отметить следующее: психологическая защищённость членов семьи, психологическое благополучие членов семьи, конструктивность и диалогичность семейного общения, высокий уровень удовлетворённости семейной средой. Кроме того, в качестве показателей психологической безопасности среды можно отметить отсутствие таких явлений, как психологическое насилие, обострение потребности в безопасности, внутренние конфликты, аддикции, психосоматические заболевания, длительное эмоциональное напряжение и ограничения для личностного роста и развития членов семьи.

Кроме того, феномен психологической безопасности детей исследуется в современной психологической науке с позиций безопасности среды, окружающей детей, психологической безопасности самих детей (маркером которой является чувство субъективного благополучия ребёнка), а так же влияние на психологическую безопасность детей окружающих взрослых, в частности – родителей, которые оказывают непосредственное влияние на благополучие детей.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что проблема проявления психологической безопасности в семьях и ее психологического сопровождения, хотя и признана значимой и важной, тем не менее, по-прежнему требует пристального внимания специалистов. Это связано с тем, что на данный момент, существует недостаток исследований, направленных на определение теоретико-методологических основ обеспечения безопасности, практическое воплощение многих положений требует дополнительных ресурсов.

Список использованных источников:

1. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья у студентов // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2014. – № 2. – С. 36-40
2. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М., 2010. – 125 с.
3. Елисеева, О. А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 286 с.
4. Зотова, Л. Э. Пути оптимизации социально-психологической безопасности // *Вестник МГОУ «Психологические науки»*. – 2012. – № 2. – С. 50-58.
5. Кабаченко, Т. С. Психологическая безопасность как одно из измерений безопасности общества. – 2011. – 226 с.
6. Лызь, Н. А. Модельные представления о безопасной личности // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. – 2014. – Т. 51. – № 7.
7. Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Первый Международный Форум, Санкт-Петербург, 5-7 июня 2012 г. : сб. науч. статей / под общ. ред. И. А. Бaeвой и др. – СПб. : Книжный Дом, 2012. – 302 с.
8. Устинова, Н. А. Проблема эмоционального благополучия личности // *Личность в современном мире*. – Екатеринбург, 2016. – С. 50-58.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-73+Ю957.65

Шабалина Евгения Игоревна,

студент, магистр,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

факультет психологии,

614045 Россия, Пермский край, Пермь,

ул. Пушкина, 42

psy.shabalina@yandex.ru

Вихман Александр Александрович,

кандидат психологических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

факультет психологии,

614045 Россия, Пермский край, Пермь,

ул. Пушкина, 42

vixmann@mail.ru

ВЗАИМОСВЯТЬ ПОЛОВОГО АСПЕКТА МАКИАВЕЛЛИЗМА ПОДРОСТКОВ С ТИПОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрены и проанализированы результаты исследования о взаимосвязи полового аспекта макиавеллизма подростков с типом детско-родительских отношений. Автором описаны возможные причины взаимосвязи макиавеллизма, видов лжи и типом детско-родительских отношений в выборке мальчиков и девочек.

Ключевые слова: макиавеллизм, ложь, подростки, детско-родительские отношения, семейное воспитание, половое развитие, половое воспитание.

Shabalina Evgenia I.,

Student, master,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Psychology faculty, 614045, Russia, Perm region, Perm, Pushkina st.,42.

psy.shabalina@yandex.ru

Vikhman Aleksandr A.,

Candidate of Psychological Sciences, Docent,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Psychology faculty, 614045, Russia, Perm region, Perm, Pushkina st.,42.

vixmann@mail.ru

INTERCONNECTION OF TEENAGERS' MACHIAVELLISM SEXUAL ASPECT WITH TYPE OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

Abstract. Results of study dedicated to interconnection of teenagers' machiavellism sexual aspect with parent-child relationship type are reviewed and analyzed in this article. The author describes possible causes of machiavellism, lie type and parent-child relationship type interconnection in boys and girls sample groups.

Key words: machiavellianism, lies, adolescents, child-parent relations, family education, sexual development, sex education.

В психологии «макиавеллизм» рассматривается как личностная черта, отражающая желание и намерение человека манипулировать другими людьми. То есть «макиавеллизм» – склонность человека манипулировать другими, скрывая свои подлинные намерения, и с помощью ложных отвлекающих маневров (лесть, обман, подкуп, запугивание), добиваться того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил первоначальные цели своего поведения [1].

Овладение манипулятивными навыками происходит на протяжении всей жизни человека. В. В. Знаков, ссылаясь на зарубежные исследования, отмечает, что макиавеллистические убеждения и навыки передаются ребёнку от родителей, хотя могут не совпадать с их поведенческими особенностями и реализовываться «автономно» [2].

Целью данного исследования является поиск связи между макиавеллизмом подростков (в связи с фактором пола) и детско-родительскими отношениями.

Объектом данного исследования является половой аспект макиавеллизма, а предметом – связь родительского макиавеллизма с детским.

Обследование проводилось при помощи следующих методик: «Мак-Шкала» Грейс и Кристи, «Виды лжи» И.П. Шкуратовой, диагностика интерактивной направленности личности по Н.Е. Щурковой, тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин. В исследовании принимало участие 82 респондента, среди которых 41 – учащиеся МАОУ СОШ №15 (20 мальчиков и 21 девочка), и 41 – их мамы.

На основании проведенного исследования были получены следующие значимые результаты:

В результате проведенного исследования были эмпирически выявлены статистически значимые взаимосвязи между показателями лжи и макиавеллизмом подростков с типом детско-родительских отношений и макиавеллизмом родителей в половом аспекте подростков в выборке мальчиков.

Значимая положительная связь обнаружена между шкалами «маленький неудачник» и «сплетня». Можно предположить, что чем больше баллов по шкале «маленький неудачник» набирают родители, тем выше у ребенка преобладающий вид лжи «сплетня». Традиционно принято считать, что сплетня характерна в большей степени для женщин. Это связано с тем, что на мужчин в обществе накладывается некоторые ограничения в выражении эмоций. Нами не было обнаружено эмпирических исследований или других эмпирических подтверждений относительно мужских сплетен, поэтому полученные данные можно считать уникальными.

Так же у мальчиков шкала «сплетня» положительно коррелирует со шкалой «макиавеллизм». Как и любой вид лжи сплетня относится к макиавеллизму. Распространение сплетен о человеке, суть которых может понести выгоду (личную, профессиональную и т.д.), является одним из смыслов макиавеллизма. Таким образом, можно сделать предположение, что мальчики перенимая макиавеллистические убеждения своих мам начинают распускать сплетни, для выставления себя в более выгодном свете, в сравнении, например, со сверстниками.

Значимая положительная связь обнаружена между макиавеллизмом родителей, и ложью «умолчанием». Умолчание не является как таковым видом лжи, но заметно искажает информацию неполнотой данных. Нами было сделано предположение, что чем выше уровень макиавеллизма родителей, тем выше уровень умолчания подростков. Для мальчиков характерно нарушение правил, особенно в подростковом возрасте. В следствии этого они чаще попадают в ситуацию наказания или близкую к ней. Для избежания или смягчения наказания мальчики умалчивают часть информации.

В выборке мальчиков маргинальная ориентация положительно коррелирует со шкалой «маленький неудачник». Подросток воспитывающийся в семье с преобладающим детско-родительским отношением «маленький неудачник» не способен принимать самостоятельные решения, инфантилизован родителями, в свою очередь *маргинальная ориентация* выражается в склонности подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Данной группе людей свойственны проявления инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражания. Данная интерпретация шкалы подтверждает полученные нами результаты.

С помощью корреляционного анализа по Спирмену нами была выполнена задача эмпирически выявить статистически значимые взаимосвязи между показателями лжи и макиавеллизмом подростков с типом детско-родительских отношений и макиавеллизмом родителей в половом аспекте в выборке девочек.

Имеется одна значимая связь между шкалой «макиавеллизм» родителей и ориентация на сотрудничество. *Ориентация на взаимодействие*, сотрудничество с другими людьми обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений с членами малой группы, эмпатии и интересе к совместной деятельности. Цели женщин в манипуляции более явно социально направлены: популярность, умение ладить с другими людьми, понимание - более ценятся женщинами, чем мужчинами. Очевидно, что установление доверительных отношений, необходимых для достижения этих целей, невозможно без значительного самораскрытия. Самораскрытие как манипулятивная стратегия весьма эффективно для женщин-макиавеллисток [3]. Таким образом, чем выше макиавеллизм матерей, тем выше ориентация на сотрудничество девочек.

Таким образом, исходя из полученных данных, следующим этапом нашего исследования может быть подробное теоретическое и эмпирическое изучение такого вида лжи, как «сплетня» во взаимосвязи связи с фактором пола и гендерной идентификацией подростков в структуре макиавеллизма. Данное исследование будет представлять научную новизну, т.к. данная тема недостаточно освещена в литературе и не имеет эмпирических исследований.

Список использованных источников:

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М., 1997.
2. Знаков, В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2002. – № 6.
3. Знаков, В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – № 5.

УДК 159.922.736.4:159.923

ББК Ю941.5-72

Шадрина Татьяна Анатольевна

педагог-психолог

ГАУ «ЦСПСиД г. Верхняя Пышма»

624090 Россия, Свердловская область, г. Верхняя Пышма,

проспект Успенский, 42 «А»

solnishko-vp@yandex.ru

Научный руководитель: Устинова Н. А.,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии образования

Института психологии УрГПУ

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема мотивации достижения успеха у подростков. Автор раскрывает результаты опытно-экспериментального исследования, эффективные формы и методы работы педагога-психолога, в процессе которых формируется такая мотивация достижения, при которой подростки станут самостоятельно стремиться достигать успеха во всех областях своей деятельности.

Ключевые слова: педагоги-психологи, подростки, мотивационная сфера, успешность, достижения успеха, самоотношение личности, личность подростка, психология подростков, саморазвитие личности, самоактуализация личности.

Shadrina Tatiana A.,

educational psychologist

GAU "Cpsid g. Verhnyaya Pyshma"

624090 Russia, Sverdlovskaya oblast, Verkhnyaya Pyshma,

Avenue of the assumption, 42 "A"

solnishko-vp@yandex.ru

Supervisor: Ustinova Natalia A.,

candidate of psychological Sciences,

associate Professor of the Department of psychology of education

Institute of psychology, Ural state pedagogical University

DEVELOPMENT OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT OF SUCCESS IN ADOLESCENTS

Abstract. The article discusses the problem of motivation of achievement of success in adolescents. The author reveals the results of experimental studies of effective forms and methods of work of the psychologist, which is formed such achievement motivation, in which teenagers will be independently strive to achieve success in all areas of its activities.

Key words: pedagogical psychologists, teenagers, motivational sphere, success, achievement of success, self-relation of a person, adolescent personality, adolescent psychology, self-development of personality, self-actualization of personality.

Мотивация на сегодняшний день является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения, и процесс её теоретического осмысления далек от за-

вершения. Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также методов её изучения. Изучением мотивации достижения занимались такие выдающиеся ученые как Х. Хекхаузен, Г. Мюррей, Д. Аткинсон, Д. Макклеланд, Ю.М. Орлов, Т.О.Гордеева и многие другие.

Актуальность нашего исследования обусловлена совершенствованием системы образования, острой социальной необходимостью создания целостной системы, направленной на формирование у подрастающего поколения способности самостоятельно приобретать знания, устойчивости жизненной позиции, в преобладании у них мотивации достижения успеха. Практика показывает, что люди неуспешные и мотивированные на избегание неудач не находят или мало находят самостоятельно такую сферу активности, где можно было бы реализовать свои потенциальные возможности. Тогда как человек оказавшийся в ситуации успеха ощущает эмоциональный подъем, у него создается ощущение внутреннего благополучия и уверенности в своих безграничных возможностях, такой человек стремится снова оказаться в ситуации успеха. Он стремится добиваться успеха в любой деятельности, повышать все возможные уровни, превосходить существующие нормы. Мотивация достижения успеха влияет не только на успешность обучения, но и на всю дальнейшую профессиональную деятельность человека.

Степень разработанности проблемы мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: большое количество исследований отечественных ученых посвящено проблеме развития мотивации достижения успеха подростков (Р. Г. Зверева, А. Б. Степанов, Е. Е. Лушникова, Т. Г. Кравцова, С. А. Пакулина, М. В. Кондратьева, М. А. Юферова). Имеются исследования отдельных аспектов мотивации достижения в подростковом возрасте: создания ситуаций успеха в работе с подростками (А. Р. Лопатин, Л. Г. Семенова, А. В. Сальков, В. В. Ястребов); развитие мотивации достижения подростков, лишенных родительского попечительства (Е. А. Булатова, Н. Б. Евстифеева). Подростков-спортсменов (И. И. Бойко). Одновременно с этим большинство исследователей подчеркивает значимость онтогенетического аспекта развития мотивации достижения и самоактуализации, отмечая при этом особую роль подросткового возраста для их формирования, и недостаточную изученность указанной проблемы (Е. В. Валяева, Е. А. Булатова, В. А. Кручинин, Г. А. Цукерман, Г. В. Литвинова).

Так же исследованию мотивации достижения успеха, ее влияния на развитие личности и регуляцию деятельности подростка уделяли особое внимание такие зарубежные ученые как Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, Б. Вайнер и его ученица Л. Бэкман, К. Левин и др. Проблема развития мотивации достижения успеха в подростковом возрасте имеет свою специфику и требует особого рассмотрения.

Цель работы состоит в исследовании и развитии мотивации достижения у подростков. Объект исследования: мотивация достижения у подростков. Предмет исследования: развитие мотивации достижения успеха у подростков.

Задачи исследования: 1. Теоретический анализ основных направлений исследования мотивации достижения успеха. 2. Теоретический анализ роли развития мотивации достижения на формирование у подростков мотива достижения. 3. Сопоставление уровня мотивации достижения до и после проведения программы тренинга развития мотивации достижения успеха у подростков. 4. Анализ эффективности проведенной программы развития мотивации достижения успеха у подростков.

Гипотеза исследования: предполагалось, что проведение специальной программы будет способствовать формированию мотивации достижения успеха у подростков: подростки станут стремиться достигать успеха во всех областях своей деятельности.

Для решения поставленных задач и проверки исходной гипотезы были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, эмпирическое исследование, математическая обработка и качественный анализ данных. Методики исследования: 1. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; 2. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т.Элерса; 3. Методика диагностики лич-

ности на мотивацию к успеху А. Мехрабиана. Практическая значимость: Данное исследование может помочь подросткам включиться в деятельность, стремясь добиться успеха, при помощи и совместной работе классного руководителя и педагога-психолога.

Теоретический анализ позволил нам выявить основные критерии развития мотивации достижения успеха личности: позитивное самоотношение, конструктивное саморазвитие, ориентация на самоактуализацию. Развитие мотивации достижения успеха носит генерализованный характер и рассматривается как психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения успеха независимо от конкретного ее содержания. Оно оказывает взаимовлияние на следующие характеристики личности: положительное самосознание, адекватный уровень притязаний и ценностные ориентации. Процесс развития мотивации достижения успеха подростка связан с оптимизацией его личностного становления, оказании ему помощи в развитии активной жизненной позиции, обучении применять полученные знания, умения, навыки, компетенции в реальных жизненных ситуациях и значимых видах деятельности.

В ходе исследования была реализована программа тренинга мотивации достижения успеха, включающая несколько взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, технологически-развивающий, результативный. Программа ориентирована на подростков 7-9 классы. Форма работы: групповая. Объем группы: от 12 до 25 человек. Объем работы: Программа рассчитана на 12 часов, состоит из 12 занятий. Продолжительность каждого занятия – 1 час, частота – два раза в неделю. Направление блоков: 1. Целевой блок – выявление и осознание жизненных ценностей, их значимости и развитие мотивации достижения успеха, снижение уровня мотивации избегания неудач, защиты; 2. Содержательный блок – состоящий из трех стадий начальной, основной и содержательной, каждая из которых включает в себя три этапа: организационный момент: ритуал приветствия, рефлексия прошлого занятия, разминка (тематическая), основную часть: информационный или диагностический блок, настрой (подготовка к восприятию), упражнения и подведение итогов; 3. Технологически-развивающий блок – представлен условиями, технологиями и принципами тренинговой работы: технологии самопрезентации, технологии стимулирования, технологии смыслообразования, принцип активности, принцип систематичности и последовательности, принцип объективации и рефлексии поведения, принцип нацеленности на эффективность. 4. Результативный блок – отражает сформированность в процессе тренинговой работы следующих показателей мотивации достижения успеха: ценностное отношение к успеху; самостоятельность, выражающаяся в принятии участником личной ответственности за успешность деятельности, и проявление ими активности, инициативности; развитый уровень самоорганизации и самоконтроля, выражающийся в стремлении к самореализации, самоактуализации; и уровней ее развития: низкий, средний, умеренно высокий, очень высокий.

Результативность реализации программы тренинга по развитию мотивации достижения успеха у подростков измерялась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Анализ значений и значимости полученных эмпирических данных показал, что выявлена статистическая значимость различий данных, полученных в экспериментальных группах до и после тренинга по всем методикам, на уровне $P \leq 0,05$. Также подтверждена значимость различий данных в экспериментальной и контрольной группах, характеризующих потребность в достижении цели по методике Мотивация достижения успеха Элерса, после тренинга, на уровне $P \leq 0,05$. Анализируя данные исследования можно отметить изменения, произошедшие в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе значительно уменьшилось число подростков, с доминирующей мотивацией к избеганию неудачи (с 88 % до 60 %), и увеличилось число подростков, характеризующихся стремлением к достижению успеха (с 16 % до 44 %). Анализ хода и результатов опытно-экспериментального исследования подтверждает гипотезу и свидетельствует о том, что проведенная нами программа развития мотивации достижения успеха будет способствовать формированию мотивации достижения успеха у подростков: подростки станут стремиться достигать успеха во всех областях своей деятельности.

Список использованных источников:

1. Аристова, И. Л. Общая психология. Мотивация, эмоции, воля. – Владивосток : ДВГУ, 2013. – 104 с.
2. Бойко, И. И. Мотивация достижения у подростков-спортсменов и ее развитие в процессе проведения коррекционно-тренинговых занятий : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2014. – 24 с.
3. Булатова, Е. А. Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2012. – 29 с.
5. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2012. – С. 47-103.
6. Кручинин, В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2010. – 155 с.
7. Ястребов, В. В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Волгоград, 2014. – 24 с.

УДК 159.928.22-057.875

БК Ю933.41+Ю962.3

Швецова Арина Дмитриевна,

к. псих. н., доцент

каф. общей педагогики и психологии Института психологии и педагогики

ФГОУ ВО «Сахалинского государственного университета»,

693008 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296

arina@ens-tech.ru

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД В ИССЛЕДОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье представлены некоторые результаты пилотного исследования интеллектуально одаренных студентов при помощи биографического метода. Целью статьи является показать возможности биографического метода в изучении такой сложной и многоаспектной проблематики, а так же уточнить особенности его применения для выявления одаренности и особенностей ее проявлений и развития.

Ключевые слова: одаренность, интеллектуальная одаренность, признаки одаренности, студенты, биографические методы, пилотные исследования.

Shvetsova Arina D.,

Sakhalin State University

Candidate of Psychology Science, Senior lecturer of General

Pedagogy and Psychology Department of Institute of Psychology and Pedagogy,

693008 Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Lenina str. 296

arina@ens-tech.ru

BIOGRAPHICAL METHOD IN THE STUDY OF INTELLECTUALLY GIFTED STUDENTS

Abstract. This article presents some results of a pilot study of intellectually gifted students using the biographical method. The purpose of this article is to show the possibilities of the biographical method in the study of such complex and multidimensional issues, as well as to clarify the peculiarities of its application for the identification of giftedness and the characteristics of its manifestation and development.

Key words: giftedness, intellectual giftedness, attributes of giftedness, students, biographical methods, pilot studies.

В отечественной психологии накоплен солидный багаж исследований интеллектуальной одаренности и особенностей одаренных учащихся (Дружинин В.Н., Богоявленская Д.Б., Глухова В.А., Белова С.С. и другие), но на практике сталкиваясь с задачей выявления и грамотной поддержкой, психолого-педагогическим сопровождением одаренных учащихся мы не имеем определенной стратегии и достаточного набора тактических приемов. Выявление интеллектуально одаренных детей, определение их психологических особенностей и требований к условиям обучения на каждом возрастном этапе имеют свои особенности и факторы влияния. Основу данной проблемы составляет то, что диагностика и сопровождение должны основываться на учете множества компонентов индивидуального и закономерно общепсихологического характера, рассматривать разносторонние качественные и количественные показатели во всей сложности их взаимосвязей, учитывать возрастные особенности детей, выявлять не только их реальные, но и потенциальные возможности. В наибольшей степени учесть

все особенности, со всеми возрастными факторами влияния и их последствиями для психического и личностного развития, на наш взгляд, позволяет биографический метод, с возможной модификацией в виде набора вопросов напрямую направленных на выявление признаков одаренности. Итоговыми значимыми показателями нам представляются характеристики социальной интеграции учащегося, способность применить интеллектуальный потенциал в окружающей социальной среде. Здесь же видится и общая цель развития и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Е.И. Щербанова в своих исследованиях методично рассматривает существующие подходы к понятию одаренности, вопросам ее диагностики и дальнейшего развития. Она обращает внимание на значительное разнообразие определений понятия одаренности, на то, что не существует ни общепринятой теории одаренности, ни единого и универсального ее определения. Напротив, по мере изучения этого явления все яснее становится его сложность и многогранность, невозможность определить его одним или несколькими признаками. Это привело к созданию более сотни теорий одаренности, в каждой из которых нашли свое отражение грани и уровни, признаваемые системообразующими при одном психологическом подходе, но не считающиеся таковыми при других подходах [7, с.14].

На основе распространенного в отечественной психологии деятельностного подхода, с которой современной модификацией *одаренность* понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Такое определение представляется нам наиболее верным, адекватно раскрывающим понятие, хотя формулировки достаточно обтекаемые и направлены на возможный потенциал. *Одаренный ребенок* – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. При современном индивидуальном подходе к развитию личности ребенка, такое определение вызывает некоторые вопросы, прежде всего касающихся оценки результатов деятельности и достижений. А множасьщиеся подходы к структуре интеллекта, в частности выделение эмоционального и социального видов интеллекта в отличие от когнитивного, еще больше усложняют вопрос определения.

В отношении понятия *интеллектуальной одаренности* наиболее распространенным является определение М. А. Холодной – это состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т. е. деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т. д. Такое определение подчеркивает значимость качественной новизны и инновационность работы интеллекта, следовательно, оно сразу отрицает использование таких диагностических методик как тесты Р. Амтхауэра или любые тесты определения уровня IQ, направленных на правильность ответов. Интересное, на наш взгляд, определение представлено в работах Звонаревой О.В. *Интеллектуально одаренный ребенок* – ребенок, отличающийся остротой мышления, наблюдательностью и исключительной памятью, проявляющий выраженную и разностороннюю любознательность, часто и на длительное время погружающийся в то или иное занятие, охотно и легко учащийся, выделяющийся умением хорошо излагать свои мысли (2007). В данном определении хорошо отражены существующие подходы к проявлениям и признакам одаренности. На наш взгляд, определение понятия интеллектуальной одаренности должно несколько больше исходить из понимания термина *интеллект*. Таким образом, нам представляется логичным понимать интеллектуальную одаренность как *способность эффективно справляться с задачами в заданных условиях*. Сфера, в которой ребенок проявляет особую эффективность (например: когнитивная, социальная, эмоциональная), определяет сферу интеллектуальной одаренности.

Биографический метод в психологии традиционно определяется как способ исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности (Н. А. Рыбников, Ш. Бюлер). Современные биографические методы основаны на изучении личности в контексте истории и перспектив развития её индивидуального жизненного сценария. Использование биографических методов предполагает получение информации, источником которой являются автобиографические методики (опросники, интервью, спонтанные и спровоцированные автобиографии), свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, писем и т. п. Традиционный биографический метод - описание жизненного пути человека, которое основывается на различных документальных источниках - продуктах профессиональной деятельности, письмах, дневниках, воспоминаниях современников и т.д. Ретроспективное воссоздание жизненного пути имеет ряд преимуществ перед объективным сегодняшним исследованием: исследователь хорошо представляет себе последствия решений и поступков описываемого им человека, его роль в общественной жизни, знает исторический контекст его развития, владеет широкой панорамой событий. Все это способствует пониманию целостности описываемой личности.

Другой вариант биографического анализа индивидуальности – непосредственное проследживание жизненного пути человека, предполагающее периодические экспериментальные исследования. Уже несколько десятков лет существует направление, получившее название «онтогенетическая психология». Объективные экспериментальные исследования, проводящиеся в онтогенетической психологии, отличаются от ретроспективных биографических описаний прежде всего тем, что в них выбор психологических особенностей, являющихся предметом анализа, оказывается в полной власти исследователя. Однако, как и в любом психологическом обследовании человека, проводящемся идиографическим методом, в этих исследованиях очень остро стоит вопрос об интеграции разнообразных экспериментальных данных, о воссоздании целостности индивидуальности. Зачастую эти исследования дают полезную информацию лишь об индивидуальных различиях в возрастной динамике отдельных функций и характеристик. Понимание, с одной стороны, важности жизненного пути для анализа индивидуальности, а, с другой, – невозможности, а иногда и нецелесообразности длительных исследований привело к созданию компактных методов, моделирующих жизненный путь человека.

В отечественной психологии такой способ биографического анализа получил название каузометрического, т.е. устанавливающего причинно-следственные связи. Целью каузометрического анализа является воссоздание жизненного пути человека на основании его собственных оценок и реконструкция „системы причинных и целевых связей между жизненными событиями, свойствами личности, значимыми людьми“.

В основе каузометрического анализа лежат представления о том, что несовпадение психологического и хронологического (паспортного) возраста человека, субъективная оценка связанности друг с другом оценок прошлого и будущего, а также значимости ожидаемых жизненных событий определяет системообразующие свойства личности (Головаха Е.И., Кроник А.А., 1984).

Исходя из задач наших исследований наиболее целесообразно использовать беседу, прослеживающую основные, значимые факты биографии, с набором вопросов направленных на выявление проявлений признаков одаренности в разных возрастных периодах, но при этом предполагающую гибкое реагирование на индивидуальные особенности и события в жизненном сценарии. Именно таким образом четче определяются причины неуспешности показателей социальной интеграции и построения жизненных стратегий.

Признаки одаренности — это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены в уровне наблюдения за характером его действий. Признаками одаренности в раннем детстве принято считать неуемное любопытство ребенка, его бесконечные вопросы, большой запас слов и развитость речи, способность к концентрации внимания на интересующем его деле и упорство в достижении результата, хорошую память, богатую фантазию с нечетким отделением реальности от вымысла, доброту, открытость, острую реакцию на несправедливость. В более старшем возрасте признаками одаренности считаются потребность ребенка в коллекционировании и классифика-

ции, хорошее чувство юмора, сформированность навыков логического мышления, оригинальность ассоциативного мышления, способность четким образом планировать предстоящую деятельность, гибкость в концепциях, способах действий, социальных ситуациях. Отмечаются также такие качества личности, как развитые навыки общения, открытость, активность, настойчивость, энергичность, склонность к риску, предпочтение сложных заданий, независимость в суждениях и в поведении (нонконформизм).

Наиболее полно признаки одаренности представлены в работах А. И. Доровского. Он выделил четыре возрастных этапа и в каждом определил общие признаки, маркирующие особый потенциал ребенка:

Раннее детство (1-3 года) Неумное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за событиями, большой словарный запас, увлеченность словесными раскрашиваниями, развитая речь, употребление сложных слов и предложений (развернутых). Повышенная концентрация внимания на чем-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая интересна. Способности к рисованию, музыке, счету. Нетерпеливость и порывистость, изобретательность и богатая фантазия

Дошкольный период (4-7 лет) Отличная память, интуитивные скачки, яркое воображение. Нечеткость в разграничении реальности и фантазии: преувеличенные страхи, эгоцентризм, тонкая моторная координация, предпочтение общества старших детей и взрослых. Доброта, открытость, понятливость. Превосходное владение искусством речевой коммуникации. Громадная любознательность, изобретение собственных слов, склонность к активному исследованию окружающего. Острое реагирование на несправедливость.

Школьный период (8-17 лет) Успех во многих начинаниях, высокие результаты в деятельности. Потребность в коллекционировании, классификации, принятие сложных и долгосрочных заданий. Великолепное чувство юмора. Развитая оперативная память, сформированность навыков логического мышления, выраженная установка на творческое выполнение заданий. Владение основными компонентами умения учиться, оригинальность словесных ассоциаций, построение четкого образа предстоящей деятельности, создание в воображении альтернативных систем.

Взрослый период (после 18 лет) Легкость усвоения новых идей и знаний, комбинирование знаний оригинальными способами, гибкость в концепциях, способах действий, социальных ситуациях. Отличная развитость навыков общения, открытость, дружелюбие, умение ценить юмор. Живое и непосредственное воображение. Открытое выражение своих чувств и эмоций. Активность, настойчивость, энергичность, склонность к риску. Нетерпеливость при выполнении рутинной работы, предпочтение сложных заданий. Независимость в суждениях и поведении.

Данная классификация является хорошей основой для построения беседы, но требует уточнения и учета биографических событий и личностных особенностей.

На данный период нами проведено пилотное исследование среди одаренных студентов, учащихся СахГУ на различных факультетах, всего 22 человека (8 девушек и 14 юношей). Выявление статистических данных в подобном исследовании невозможно. Целями нашего исследования были: 1. уточнение особенностей использования биографического метода при изучении интеллектуальной одаренности, 2. выявление особенностей проявления интеллектуальной одаренности в разных жизненных сценариях.

В процессе исследования мы пришли к следующим выводам. Важными факторами являются показатели здоровья и физические особенности внешности, а так же субъективное отношение учащегося к данным характеристикам. Так же следует учитывать социальные старты учащихся и наследственную предрасположенность выявленной одаренности. Так например, учащиеся со сходным потенциалом когнитивного интеллекта, но разным его уровнем у родителей имеют диаметрально противоположные различия в самооценке и показателях социальной интеграции, фактически можно говорить об успешной и неуспешной жизненной стратегии. При возможном в данном исследовании обобщении можно сделать вывод, что наличие среди родителей успешного образца социализации человека с интеллектуальной одаренностью прогнозирует наилучший сценарий социальной интеграции. Отсутствие родителя (обычно отца) – порождает диффузию профессио-

нальной идентичности, несформированность жизненных целей, заметное отставание социального интеллекта, возможно склонность к наркотизации (чаще так называемые «творческие наркотики»). Родители без повышенного интеллекта чаще не понимают интеллектуальный потенциал ребенка, воспринимают его как странного чужака в семье, что приводит к депрессиям, невротизации и суицидальному поведению. Следовательно, для более полной картины исследования, следует задавать вопросы, касающиеся детско-родительских отношений и вопросы о жизненных и профессиональных планах учащегося.

Нами была выявлена заметная тенденция к депрессивным проявлениям как следствие выбора малозадачной рутинной работы по окончании вуза. Если интеллектуально одаренный студент устраивается на работу продавцом или клерком с ежедневно повторяющейся однородной системой рабочих задач, то в среднем через 5-6 месяцев он начинает страдать депрессией, результатом которой могут стать алкоголизм, наркотизация или смена места работы.

Проведенное исследование показывает, что биографический метод позволяет учесть максимум индивидуальных факторов, выявить возможные причинно-следственные связи в развитии личности, спрогнозировать возможные последствия, а следовательно найти способы гармонизации личности и положительных сценариев ее социальной интеграции.

Список использованных источников:

1. Белова, С. С. Интеллект и адаптация // Журнал прикладной психологии. – 2006. – № 6. – С. 49-53.
2. Богоявленская, Д. Б. Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5-13.
3. Глухова, В. А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей : автореф. дис... канд. психол. наук. – Саратов, 2010. – 26 с.
4. Ларионова, Л. И. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологические факторы ее развития // Сибирский психол. журнал. – 2005. – № 21. – С. 157-162.
5. Матюшкин, А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 192 с.
6. Шумакова, Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 334 с.
7. Щепланова, Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО МОДЭК, 2004. – 368 с.

УДК 37.015

ББК Ю966

Шимова Дарья Сергеевна,

Педагог-психолог,

ГКУ «СРЦН Каменского района»,

623462 Россия, Свердловская область, пгт. Мартюш, ул. Молодёжная, 8

mdd-ten@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема соотношения содержания понятий «организационная лояльность», «организационная приверженность», «organization commitment», «organization loyalty». Проведено эмпирическое исследование и обоснована специфика содержания организационной приверженности педагогов образовательных организаций.

Ключевые слова: организационная лояльность, организационная приверженность, педагоги, педагогическая психология, эмпирические исследования.

Shimova Darya Sergeevna,

Teacher-psychologist,

GKU "SRCN of Kamensky district",

623462 Russia, Sverdlovsk region, town Martyush, Molodezhnaya street, 8.

mdd-ten@rambler.ru

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. The article deals with the problem of correlation of the content of the concepts "organizational loyalty", "organizational commitment", "organization commitment", "organization loyalty". An empirical study has been carried out and the specifics of the content of the organizational commitment of educators of educational organizations have been substantiated.

Key words: organizational loyalty, organizational commitment, teachers, educational psychology, empirical research.

На сегодняшний день проблема приверженности является одной из активно разрабатываемых в самых различных отраслях, преимущественно, гуманитарного знания: проблема широко представлена как в собственно социально-психологических исследованиях, изучающих гражданскую, этническую, религиозную, гендерную идентичности, так и в исследованиях смежных наук.

Теоретико-методологический анализ показал, что существует множество подходов к пониманию феномена «организационная приверженность». В.И. Доминяк считает, что, существуют подходы к организационной приверженности, которые выдвигают собственную концепцию приверженности и как установка (Л.Г. Почебут, О.Е. Королева, 2001). Анализ литературы показывает, что приверженность понимается как поведение, как отношение и как установка.

По отношению к исследуемой проблеме в научной литературе используются следующие понятия: организационная приверженность, организационная лояльность, organization commitment и organization loyalty. В.И. Доминяк отмечает отсутствие единой модели организационной лояльности (приверженности) в отечественной и зарубежной науке (В.И. Доминяк, 2006) [5, с. 27]. Исследователь указывает, что в зарубежной литературе существуют раз-

личные точки зрения на понятие «организационную лояльность» и, соответственно, различные модели лояльности (приверженности). Анализ зарубежной научной литературы показал, что, по отношению к исследуемой проблеме «organization commitment» понимается как связь работника с организацией, основанное на обещании делать что-то определенным образом. Понятие «organization loyalty» включает некие внутренние, взятые на себя обязательства работника по отношению к его организации, состояние преданности, вовлеченности в деятельность организации [2, с. 9]. Понятие «организационная лояльность» отражает готовность сотрудника соответствовать корпоративным ожиданиям; формировать способы поведения исходя из рамок, заданных организацией или руководством; соблюдение ранее принятых договоренностей; внутреннее принятие личностью организационных целей и ценностей [3, с. 67]. Понятие «организационная приверженность» отражает желание остаться в организации; действие на благо организации, труд в интересах организации, положительное отношение сотрудника к своей организации [1, с. 8].

Рассматриваемые понятия сходятся в том, что сотрудник принимает цели и ценности организации, всегда готов работать на благо организации. Также следует сказать, что понятия «лояльность» и «приверженность» включают в себя доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к руководству, сотрудникам, иным лицам, а также к компании в целом, разделение принципов и целей работы компании, заинтересованность в работе компании. Тем самым мы разделяем точку зрения В.И. Доминьяка, где автор пишет о синонимичности содержания указанных выше понятий [4, с. 54]. Цель нашего исследования: выявить и описать психологические особенности организационной приверженности педагогов образовательных организаций. Объектом исследования выступает организационная приверженность педагогов. Предмет исследования: психологические особенности организационной приверженности педагогов образовательных организаций. В исследовании приняло участие 86 испытуемых, из них 30 человек, работающих по специальности «Учитель» средних общеобразовательных учреждений Свердловской области и г. Екатеринбурга от 25 до 47 лет (средний возраст 37 лет), со стажем от 5 до 32 лет (средний стаж 13 лет), 30 сотрудников сферы человек-человек, педагогической деятельностью от 25 до 42 лет (средний возраст 34 года) и стажем от 5 до 25 лет (средний стаж 11 лет) и 26 преподавателей высшего учебного заведения г. Екатеринбурга от 29 до 52 лет (средний возраст 29 лет), со стажем от 5 до 30 лет (средний стаж 12 лет). Выборка учителей состоит из 20 мужчин и 10 женщин, выборка сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью из 12 мужчин и 18 женщин, выборка преподавателей Вуза составила 15 мужчин и 11 женщин.

Исследование проходило на базе Пуксинской Средней Общеобразовательной школы, Гаринской Средней общеобразовательной школы, школы № 125 г. Екатеринбурга, Уральского государственного педагогического университета, МКДОУ Детского сада «Березка» (медицинский работник, психолог, заведующая, методист, директор), МКУК «Культурно-досуговый центр» (отдел кадров, кассир, директор «Культурно-досугового центра», специалисты по культурно-массовому досугу), Гаринской центральной библиотеки муниципального казенного учреждения культуры «Культурно-досуговый центр» Гаринского городского округа (заведующая библиотекой, исполнительный директор, библиотекарь по обслуживанию читателей).

Исследование организационной приверженности педагогов проходило в два этапа: 1. На первом этапе было проведено психодиагностическое исследование учителей средних общеобразовательных учреждений Свердловской области и сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью. 2. На втором этапе, в результате полученных данных по критерию Манна-Уитни и результатов факторного анализа, в исследование были включены результаты диагностики организационной приверженности преподавателей ВУЗа. В качестве методик диагностики были выбраны: методика измерения лояльности С.С. Баранской и опросник организационной приверженности Л. Портера (адаптация В.И. Доминьяка). Методика «Шкала организационной приверженности» Дж. Мейера и Н. Алена не использовалась по причине того, что не было выявлено различий при факторизации результатов между школьными учителями и сотрудниками, не занимающимися педагогической деятельностью.

В результате эмпирического исследования по критерию Манна Уитни можно сделать следующие выводы: преподавателям ВУЗа в меньшей степени свойственно стремиться поменять работу и оставить свою организацию, они готовы брать на себя обязательства перед организацией и стараются не допускать нелояльных действий, чем сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью. Преподаватели в большей степени следуют принятым организационным правилам и нормам, им не чуждо гордиться и чувствовать себя частью организации. Школьным учителям в большей степени свойственно прикладывать усилия в интересах организации, они имеют более выраженное желание поддерживать членство в организации, также принимают цели и ценности организации, чем педагоги ВУЗа. Учителя в большей степени чувствуют гордость за ту организацию, в которой работают. Тем не менее, преподаватели ВУЗа более лояльны к своей организации, чем учителя. Это выражается в том, что они в большей степени следуют принятым организационным правилам и нормам, и стараются их не нарушать. Преподавателям ВУЗа в меньшей степени свойственно задумываться об уходе из организации, чем школьным учителям, они связывают свое будущее именно с той организацией, в которой работают. Обе выборки довольно эмоционально относятся к своей организации, однако, учителям характерно в большей степени проявлять свою «организационную эмоциональность» и гордиться организацией. Помимо этого, труд занимает важную ценность в жизни и преподавателей ВУЗа и учителей. В выборке преподавателей ВУЗа мужчины в большей степени вовлечены в дела организации, стремятся участвовать в жизни компании и готовы прикладывать усилия в ее интересах. В выборке преподаватели ВУЗа значимых различий по возрасту и стажу работы выявлено не было. Школьные учителя, возраст которых составляет 36-38 лет, считают свою организацию одной из лучших, они чувствуют ее превосходство над другими компаниями и гордятся своей причастностью к ней. Учителя, возраст которых не превышает 35 лет, более безразлично относятся к своей организации и ее репутации, не стремятся выделить свою организацию среди других и не чувствуют особую гордость. Учителя, возраст которых составляет более 39 лет в большей мере имеют тенденцию гордиться своей организацией, положительно относятся к организации, в которой работают, выделяют свою организацию перед другими. Все сотрудники в сфере «человек-человек», не занимающиеся педагогической деятельностью, в целом преданы своей организации. Они считают оправданным свой выбор в данной организации, принимают и разделяют условия и требования работы в ней, стремятся быть в курсе планов и проблем компании, принимают активное участие в жизни организации. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, стаж которых не превышает 10 лет, при наличии проблем могут сменить организацию в любой момент на другую, не чувствуют обязательств перед организацией, могут позволить себе допускать ошибки. Сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельности, стаж работы которых составляет 11-14 лет, могут покинуть компанию, при наличии более выгодного предложения, присутствует чувство долга. Такой персонал чувствует себя частью компании: разделяет потребности и проблемы организации, несет ответственность за успехи или за неудачи компании и чувствует долг по отношению к организации. Указанные сотрудники, стаж работы которых более 15 лет, готовы сменить работу, в которой они трудятся, на другую при наличии более выгодного для них предложения. Они могут с долей безразличия относиться к своей организации и ее репутации. Исходя из возраста, можно сказать, что сотрудники, возраст которых составляет более 36 лет, склонны более положительно относиться к своей организации, переживать за ее репутацию. Активная трудовая деятельность и работа являются смыслом и центральным компонентом в жизни такого сотрудника. На основании проведенного факторного анализа, следует сказать, что и учителя, и преподаватели ВУЗа сходны в проявлении отношения к организации – им свойственно гордиться своей организацией, вовлекаться в дела организации проявляя готовность работать сверхурочно, испытывать радость от работы в своей организации, ощущать принадлежность к организации, считать, что их цели и ценности очень схожи и иметь намерение оставаться в организации длительное время. Преподаватели, в отличие от учителей, готовы соглашаться на любую работу для того, что бы остаться в организации, при этом, ни те ни

другие не чувствуют особой преданности к своей организации, так как считают, что аналогичную работу они могут выполнять в другой организации не хуже, чем в этой. Главное для учителей и преподавателей в организации - возможность использовать и развивать свои профессиональные навыки – они испытывают удовольствие от работы по своей профессии, готовы брать на себя дополнительную нагрузку и стремятся работать с полной самоотдачей. Часть преподавателей ВУЗа отличает от учителей «организационная вовлеченность», которая выражается в желании ощущать себя частью организации, готовности отдавать силы и брать на себя ответственность за успехи и неудачи организации.

Содержание организационной приверженности педагогов образовательных организаций в целом, отличается от сотрудников, не занимающихся педагогической деятельностью тем, что педагоги образовательных организаций в большей мере следуют организационным правилам и нормам, практически не допускают нелояльного поведения, в меньшей мере задумываются об уходе из организации при наличии проблем. Педагоги довольно эмоционально относятся к своей организации, однако, учителям характерно в большей степени проявлять свою «организационную эмоциональность» и гордиться организацией. Помимо этого, сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью, оценивают важность труда и работы в их жизни, главное для них – работать исключительно в своей профессиональной области и использовать свои профессиональные навыки, для педагогов главное не только работа по профессии, а именно трудовая деятельность. Педагоги образовательных организаций в большей мере стремятся работать с полной самоотдачей, нежели сотрудники, не занимающиеся педагогической деятельностью.

Список использованных источников:

1. Angle, H., Perry, J. An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness // *Administrative Science Quarterly*. – 1981. – Vol. 26. – P.8.
2. Angle, H., Perry, J. An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness // *Administrative Science Quarterly*. – 1981. – Vol. 26. – P.9.
3. Meyer, J. P., Allen, N. J. A three-component conceptualization of organizational commitment // *Human Resource Management Review*. –1991. – Vol. 1. – P. 61-89.
4. Доминяк, В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации. – С.3-62.
5. Доминяк, В. И. Различные подходы к феномену лояльности и безопасность организации // *Теория и практика становления и развития школы безопасности : сборник тезисов докладов всероссийской научно-практической конференции*. – СПб. : РГПУ им.А.И. Герцена, 2001. – С. 27.

УДК 371.1

ББК Ч424.4н6

Шумская Анна Александровна

студент

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,
620017, Россия, Свердловская область., г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
shumskayaa2013@gmail.com*

Казаева Евгения Анатольевна

доктор педагогических наук,

*профессор кафедры психологии образования Института психологии УрГПУ,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет»,
620017 Россия, Свердловская область., г.Екатеринбург, пр.Космонавтов 26
kazaevaevg@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ И КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Для её решения авторами проанализировано понятие образовательная среда в научной литературе, охарактеризованы особенности психологически безопасной образовательной среды школы, описаны особенности формирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность, безопасная образовательная среда, комфортные условия, общеобразовательные учебные заведения.

Shumskaya Anna A.,

student

Ural State Pedagogical University

*620017 Russia Sverdlovskaya area, Ekaterinburg, Prospect of Cosmonauts, 26
shumskayaa2013@gmail.com*

Kazaeva Evgeniya A.,

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychologie education

Ural State Pedagogical University

*620017, Russia, Ekaterinburg, Avenue of Cosmonauts, 26
kazaevaevg@mail.ru*

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICALLY SAFE AND COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the features of creating a psychologically safe and comfortable educational environment. To solve it, the authors analyzed the concept of the educational environment in the scientific literature, characterized the features of the psychologically safe educational environment of the school, described the features of the formation of a psychologically safe and comfortable educational environment.

Key words: educational environment, psychological security, safe educational environment, comfortable conditions, general educational institutions.

В современном российском обществе в целом и в педагогическом сообществе в частности, всё больше обостряется интерес к проблемам общего развития человека, к детству как высоко значимому и самоценному периоду жизни человека, к образовательной среде как к фактору, от которого зависит дальнейшая судьба обучающихся людей.

В связи с постоянным ростом потенциально опасных факторов для жизни, здоровья и деятельности людей возрастает проблема формирования ценности культуры личной и общественной безопасности каждого человека. В Указе Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 года № 537 «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» [5] определены высшие приоритеты национальной безопасности Российской Федерации – национальная оборона, государственная и общественная безопасность. Одним из важнейших пунктов является образование, в котором рассматриваются стратегические цели обеспечения национальной безопасности, повышение уровня и доступности образования населению.

Актуальность проблемы создания комфортной и психологической безопасности ребенка и взрослого (педагогов, родителей) в образовательной среде обусловлена возрастающими потребностями государства и общества в становлении психологически здоровой личности, которая могла бы успешно справляться с технологическими, информационными и социально-психологическими ситуациями современного мира.

Важным условием этого является исключение психологического травмирования личности в детстве, так как оно имеет необратимые последствия для развития, а наоборот обеспечение гармоничного личностного развития всех участников образовательного процесса.

В настоящее время остается не достаточно изученным вопрос о способах создания комфортной и поддержания психологической безопасности образовательной среды школы. Между тем установлено её положительное влияние на психологическое здоровье обучающихся, их эмоционально-личностное благополучие, формирование их метапредметных и личностных образовательных результатов.

Поэтому нами рассмотрен анализ понятия образовательная среда в научной литературе на основе изучения работ Грэйсы Крайг, Витольда Альбертовича Ясвина, Геннадий Юрьевич Беляев и др.

Занимаясь психологией развития, Г. Крайг пришла к заключению, что средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, порождать устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков. Важно, что среда включает в себе возможности, которые могут стать реальностью при условии активности человека. «Люди – не пассивные существа, находящиеся во власти стимулов; они в значительной мере создают мир, в котором сами живут и действуют» [3]. Категория возможности подчеркивает активное начало человека-субъекта в освоении окружающей среды.

Г. Ю. Беляев «Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности (общностей) в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания».

Таким образом, образовательная среда – это система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации определенной образовательной технологии и миссии образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами. Образовательная среда является частью социокультурной среды и определяется исследователями как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности.

И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способству-

ющее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2]. Подход к психологической безопасности образовательной среды школы, как защищенности от психологического насилия, на уровне межличностных отношений и средовых условий предполагает учет всех факторов, задействованных в учебно-воспитательном процессе и включение в ее решение всех субъектов образовательного процесса.

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние защищенности школьника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мироощущению и самоотношению. Безопасность – это явление, обеспечивающее нормальное развитие личности. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [4].

Только при удовлетворении потребности в безопасности возникает тенденция к развитию личности. Отсутствие же условий безопасности приводит к возникновению оборонительной тенденции, порождают сопротивление.

Под психологической безопасностью мы понимаем комплекс социальных и административных мероприятий, направленных на создание такого социально-психологического климата в обществе, который обеспечивает психологическое здоровье, формирует психологическую устойчивость населения, обеспечивает поддержание стабильного состояния сознания и нормальной деятельности человека.

Характеризовать особенности психологически безопасной и комфортной образовательной среды школы лучше через её критерии предложенные И. А. Баевой:

Первый критерий – это защищенность от психологического насилия во взаимодействии для всех участников образовательной среды.

Поэтому второй критерий психологической безопасности образовательной среды – ее референтная значимость, фиксируемая как отношение к ней. Угрозой психологической безопасности будет отсутствие у всех участников образовательной среды удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия, так как именно в этом процессе сохранятся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие.

Эмпирическими проявлениями психологически безопасной и комфортной образовательной среды здесь являются: эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения.

Третьим критерием психологической безопасности образовательной среды является уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия.

Таким образом, образовательная среда, обладающая названными свойствами, может по праву считаться психологически безопасной. Психологически безопасная образовательная среда – это мощный ресурс для сохранения здоровья, развития и воспитания сегодняшних и будущих поколений людей.

Забота о психологической безопасности образовательной среды и здоровье обучающихся людей становится обязательным целевым ориентиром в работе каждой образовательной организации и педагога, показателем повышения качества образования.

Общими принципами формирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды являются формирование субъект-субъектных отношений; сотрудничество как совместная деятельность, общение и взаимопонимание, взаимная поддержка; субъектность и диалогизация отношений, становление личностных связей между участниками учебного процесса, отношений искренности и подлинности; уважительное, доброжелательное отношение к личности [1].

Для формирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды необходимо придерживаться технологий: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, социально-психологическое обучение, психологи-

ческая реабилитация, методов и форм: классные часы преимущественно в личностно-ориентированной технологии, тренинги, родительские собрания, педагогические советы, коллективное составление проекта обучающимися, конкурсы, анкетирование как обучающихся, так и родителей и педагогов по улучшению образовательной среды, которые оказывали бы влияние на становление и развитие полноценно-здоровой личности. Например, в организации урока можно использовать следующие методы для создания комфортной психологически безопасной образовательной среды на уроке: комфортное начало и окончание урока, что обеспечивает положительный эмоциональный настрой учащихся (использование положительных установок на успех в деятельности: «У меня все получится». «Я справлюсь»); проведение на уроке разнообразных валеологических пауз, дыхательной гимнастики, самомассажа, упражнений, направленных на поддержание у школьника высокого уровня работоспособности и повышения стрессоустойчивости; объяснение нового материала с опорой на субъективный опыт обучающегося, как это предлагается в технологии личностно ориентированного обучения; дозированное разноуровневое домашнее задание, имеющее творческий характер. Это подтверждает, что есть всегда право выбора; Учет индивидуальных способностей; включение в содержание уроков упражнений, текстов, заданий, связанных с изучением своего собственного здоровья; личный пример преподавателя. Благодаря позитивному примеру учителя обучающиеся овладевают способами делового и личностного общения, сотрудничества, принятия иной точки зрения умением слышать и слушать, умением понять другого человека, что помогает развитию коммуникативных навыков, толерантности; организация саморефлексии.

На современном этапе развития российская система образования находится в состоянии глубоких преобразований. Обеспечение психологической комфортности и безопасности образовательной среды, создание психолого-педагогических условий, предусматривающих сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни в современной образовательной организации является актуальной практической задачей для системы отечественного образования.

Требования к построению системы образования ставят образовательные учреждения перед необходимостью поиска модели деятельности, полностью отвечающей гуманистическим образовательным целям. Такой моделью может являться деятельность по формированию психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Она и приведет к становлению психологически здоровой личности, которая могла бы успешно справляться с технологическими, информационными и социально-психологическими ситуациями современного мира.

Список использованных источников:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. – СПб., 2002.
2. Баева, И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб. : Речь, 2002. – 251 с.
3. Вайнер, Э. Н. Образовательная среда и здоровье учащихся // Валеология. – 2003. – № 2.
4. Забродин, Ю. М., Ямбург, Е. А., Гаязова, Л. А. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – № 1. – С. 20-39.
5. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года // Российская газета – Федеральный выпуск № 4912 (88). – URL: <https://rg.ru/2009/05/19/strategia-dok.html> (дата обращения: 18.01.2017).

УДК 37.013.42

ББК 446.46

Шушпанов Руслан Витальевич,

педагог-психолог,

ГКУ «СРЦН города Богдановича»,

623530 Россия, Свердловская область, г. Богданович, 3 квартал, д.14

shushpanov66@gmail.com

ТЕХНИКА РАБОТЫ С ПРОШЛЫМ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В ГКУ «СРЦН ГОРОДА БОГДАНОВИЧА»

Аннотация. В статье рассказывается опыт использования техники «Книга жизни» как способ создания условий психологической безопасности воспитанника государственного учреждения.

Ключевые слова: психологическая безопасность, дети-сироты, социальная реабилитация, методы работы, педагоги-психологи.

Shushpanov Ruslan V.,

educational psychologist,

State institution "SRCM sity Bogdanovich",

623530 Russia, Sverdlovsk region, Bogdanovich, 3 kvartal, 14

shushpanov66@gmail.com

TECHNIQUE WORK WITH THE LAST FOSTER CHILD IN STATE INSTITUTION "SRCM SITY. BOGDANOVICH"

Abstract. The article describes the experience of using the technique of "Book of life" as a way of creating conditions of psychological safety of the pupil of a public institution.

Key words: psychological safety, orphans, social rehabilitation, methods of work, educational psychologists.

ГКУ СО «СРЦН города Богдановича» входит в систему социального обслуживания Свердловской области, является поставщиком социальных услуг несовершеннолетним гражданам в возрасте от 3 до 18 лет, в том числе детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, и детям инвалидам, признанными нуждающимися в социальном обслуживании, в целях улучшения условий их жизнедеятельности и (или) расширения их возможности самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности.

Автор статьи работает в учреждении четыре года. Основным направлением деятельности определено психолого-педагогическая реабилитация несовершеннолетних в направлении профилактики девиантного поведения с целью повышения уровня социальной адаптации и достойной интеграции в общество воспитанников.

Деструктивная социальная адаптация детей-сирот отражается на сфере мотивации, эмоционально-волевых проявлениях, общения, деятельности, в том числе учебной, искажает их социальный опыт, приводя к десоциализации, то есть нарушению межличностных и общественных взаимоотношений (Р.Бернс, М.И. Буянов, И.В. Дубровина, Д.Н. Исаев, М.И. Лисина, А.М. Прихожан). Таким образом, социализация и социальная реабилитация детей-сирот является актуальным направлением работы.

Несовершеннолетним, проживающим в государственных учреждениях такого вида, как социально-реабилитационные центры, свойственно деструктивное поведение, корни которого лежат в прошлом:

- травма разлучённости с матерью, о ней много пишет французский психотерапевт Эльячефф К. В своей книге «Затаенная боль» она описывает как дети на эмоциональном уровне переживают травму лишения матери, как она помогает им ее преодолеть.

- нарушение привязанности, психическое расстройство, возникающее в результате отсутствия эмоционального контакта с родителями. Следствием чего является недоверие к миру, настороженность, агрессия и аутоагрессия, слаборазвитая мотивация достижений (Бриш К.Х., Петрановская Л.В., Прихожан А.М. и др.)

- частые перемещения ребенка между учреждениями для сирот, которые создают хаос в воспоминаниях ребенка

- травма вторичного отказа

- асоциальное воспитание в кровных семьях, включая жестокое обращение и насилие в отношении ребенка

- отсутствие объекта идентификации.

Детям-сиротам свойственно наличие такого комплекса, как отсутствие чувства психологической безопасности. Им нелегко говорить о своем прошлом, как и любому человеку трудно говорить о своих психологических травмах. К тому же, существует миф, что ни в коем случае «нельзя бередить прошлое ребенка», «зачем выворачивать прошлое ребенка, он едва начал об этом забывать». Такое отношение взрослых создает у ребенка ощущение, что он хуже других из-за того, что с ним когда-то что-то происходило «плохое». Он не может объяснить причину этого комплекса и, в результате, прячет свою травму еще глубже, что может стать одной из предпосылок девиантного поведения.

Психотерапевт и педиатр Вера Фалберг пишет, что таким образом мы не помогаем ребенку, а только ухудшаем его состояние, что с ребенком важно и нужно говорить о его прошлом. Через разговоры о истории его жизни мы выносим его травмы на поверхность, даем возможность проработать их, понять причины своего девиантного поведения. В работе с прошлым Вера Фалберг предлагает уникальную технику «Книга жизни».

«Книга жизни» – это рассказ о жизни ребенка, переданный словами, картинками, фотографиями и документами. [5; с 2]

Задачи техники «Книга жизни»: [5; с 1]

- внести хронологию в жизнь ребенка;
- повысить самооценку и способствовать формированию идентичности;
- помочь ребенку поделиться своей историей с окружающими людьми;
- поддержать в разрешении проблем сепарации;
- установить связи между прошлым, настоящим и будущим;
- поддержать отношения привязанности;
- повысить доверие по отношению к взрослым;
- помочь ребенку распознать и разобраться с сильными эмоциями, связанными с прошлыми событиями жизни;

- отделить реальность от фантазий;
- установить, как позитивную, так и негативную информацию, касающуюся его кровной семьи.

- подготовить ребенка к помещению в замещающую семью

В своей деятельности я использую эту технику уже полгода и могу утверждать, что она способствует обеспечению психологической безопасности воспитанников. Эта техника также помогает понять причины отклонений в поведении детей, позволяет находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Одним из важнейших личностных и социальных условий обеспечения психологической безопасности воспитанника государственного учреждения является наличие готовности его к сотрудничеству с взрослым (в частности, с педагогом-психологом).

На первой встрече с ребенком я предлагаю ему начать вести историю его жизни. Дети всегда охотно соглашаются, на это «захватывающее» исследование. Мы начинаем с титуль-

ного листа, где пишем название, например, «Книга жизни Вани», «История жизни Вани», «Жизнь Вани», «Сказка о Ване».

На второй странице книги ребенок с моей помощью пишет, то, о чем он хотел бы писать. Как правило, это следующий текст: «Меня зовут Ваня, мне десять лет, через два месяца мне исполнится одиннадцать, двадцать первого сентября 2016 года я начинаю писать свою историю жизни. Мы тут будем писать всё, что узнаем про мою прошлую жизнь, будем вкладывать рисунки и фотографии, будем писать то, что покажется важным. Будем описывать события, которые происходят со мной сейчас и планы на будущее и т.д.»

На последующих встречах я передаю инициативу самому ребенку. Предлагаю ему описать все, что он помнит о прошлом сейчас. Арт-терапевтическая техника с проговариванием позволяет увидеть пробелы и фантазии в воспоминаниях ребенка, помогает ему найти дополнительные источники информации о самом себе, обозначает причины девиантного поведения, а самое главное – снижает уровень чувства личной вины за прошлое и способствует формированию чувства уверенности в своем будущем. В результате вышесказанного можно сделать вывод, что это и есть одно из условий обеспечения психологической безопасности человека.

Бывает, что между мной и ребенком еще нет достаточного уровня доверия, и он отказывается разговаривать о прошлом. Тогда мы пишем о настоящем и будущем, повышая уровень доверия друг к другу, пока ребенок не будет готов раскрыться.

В книге жизни мы пишем обо всем, что ребенок считает важным написать: пишем план достижений на 5-10 лет, описываем сновидения, сочиняем сказки о себе, рисуем карту перемещений, описываем, как обычно развиваются дети, пишем рассказы о любимых игрушках, рассказы о любимых домашних животных и многое, многое другое.

С удовлетворением отмечаю, что процесс создания «Книги жизни» заинтересовал воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, у них начало проявляться желание и уверенность в планировании своего будущего, что является одним из качеств социализированной личности, обладающей чувством психологической безопасности в окружающем мире.

Список использованных источников:

1. Бриш, К. Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике / пер. с нем. С. И. Дубинской. – М. : Когито-Центр, 2012 – 188 с.
2. Петрановская, Л. В. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. – М. : Издательство АСТ, 2015. – 288 с.
3. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. Психология сиротства: Научный контекст, история, экспериментальное исследование проблемы. – СПб. : Изд. Питер, 2005. – 400 с.
4. Эльячефф, К. Затаенная боль. Дневник психоаналитика. – М. : Издательство Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 208 с.
5. Fahlberg, V. I. A Child's Journey Through Placement [Электронный ресурс] / пер. Т. Д. Панюшевой. – 1991. – URL: http://detinashi.ru/admin/app/webroot/images/content/file/Kniga_Zhizni.pdf.

УДК 378.124

ББК Ч448.042

Ярославкина Екатерина Владимировна,

к. психол. н., доцент кафедры общей педагогики и психологии

Института психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Сахалинского государственного университета»;

693014 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296

e.v.yarosl@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической безопасности и комфортности образовательной среды. Рассматривается синдром эмоционального выгорания педагога как показатель психологического нездоровья, формирующийся в психологически некомфортной образовательной среде вуза, приводятся результаты диагностики эмоционального выгорания преподавателей вуза.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение, личностные достижения, профессиональная деятельность, преподаватели вузов.

Yaroslavkina Ekaterina V.,

Sakhalin State University

Candidate of Psychology Science, Senior lecturer of General Pedagogy and Psychology Department of Institute of Psychology and Pedagogy.

693008 Russia, Yuzhno-Sakhalinsk Lenina Street 296

e.v.yarosl@mail.ru

PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE AND SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS NECESSARY CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. Article is devoted to a problem of psychological safety and comfort of the educational environment. The syndrome of emotional burning out of the teacher is considered as the indicator of a psychological illness which is formed in psychologically uncomfortable educational environment of higher education institution results of diagnostics of emotional burning out of teachers of higher education institution are given.

Key words: psychological safety, educational environment, emotional burnout, emotional exhaustion, personal achievements, professional activity, university teachers.

На современном этапе развития современного общества, в век современных технологий, при насыщенном темпе повседневной жизни, серьезных нововведениях в системе образования все чаще становится актуальной тема сохранения психологического здоровья человека в его профессиональной деятельности. Интенсивность современной жизни, нестабильность настоящего, неуверенность в будущем негативно сказывается на состоянии физического и психического здоровья человека, о чем свидетельствует ряд исследователей (Г.В. Жарков, Г.Ю. Любимова, Н.В. Малютина, Л.Ф. Мирзаянова, В.С. Мухина, Н.П. Фетискин, Л.А. Терехина, и др.). Стрессовые факторы образовательной среды, изучением которых занимаются психологи, нарушают

психологическую безопасность что, в свою очередь, приводит к «пограничным состояниям» и росту психических и психосоматических заболеваний среди студентов и преподавателей (Г.Г. Аракелов, В.В. Аршинова, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, И.А. Баева, Ф.Б. Березин, С.А. Гапонова, В.В. Глебов, Г.Е. Жданова, Е.П. Ильин, М.М. Кашапов, Л.М. Митина, Е.С. Романова, В.В. Рубцов, А.В. Торхова, Н.Л. Шлыкова и др.).

Решение проблемы формирования психологической безопасности личности в образовательном пространстве находится в фокусе понятия «психологическое здоровье», которое является результатом обретения индивидом самого себя и проявляется в ощущении подлинности бытия [11].

Теоретическая и практическая области изучения психологической безопасности и комфортности образовательной среды только формируются. Для того чтобы обеспечить процесс осмысления сущности образования с позиции ценностного отношения к личности, необходимо обратиться к понятию психологической безопасности образовательного пространства, включив его в широкий контекст социальной действительности.

Проведенный анализ научных источников показывает, что на сегодняшний день среди ученых нет единых взглядов на категорию «психологическая безопасность». Наиболее системные научные исследования психологических проблем безопасности человека стали появляться в конце XX столетия и были представлены, в основном, в публикациях российских авторских коллективов – С. Ю. Решетиной и Г. Л. Смоляна; С. К. Рощина и В. А. Соснина; Г. В. Грачева и И. К. Мельника; а также М. А. Котика, И. М. Панарина, В. Е. Лепского. Впервые термин «психологическая безопасность» был введен С. К. Рощиным и В. А. Сосниным в 1995 году, под которым они понимали состояние общественного сознания, в котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан сегодня и дает им основания уверенности в будущем [10].

Позже Г. В. Грачев, И. К. Мельник, рассматривая разнообразные аспекты информационного влияния на личность, предлагают определение информационно-психологической безопасности личности, имея в виду, что это «определенное состояние защищенности психики личности от действия разнообразных информационных факторов, которые препятствуют или затрудняют формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека в целом и жизнедеятельности в обществе, а также адекватную систему ее субъективных (личностных) отношений к окружающему миру и самого к себе» [4]. В более широком понимании информационно-психологическая безопасность личности – это состояние защищенности личности, которые обеспечивает ее целостность как активного социального субъекта и возможностей развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой.

Исследование психологической безопасности субъекта профессиональной деятельности позволили Н. Л. Шлыковой (2004) определить ее как сложное структурированное психологическое образование, которое допускает рассмотрение психологической безопасности как целостной системы процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности [13]. Составляющими психологической безопасности являются противоречия между ценностями (возможностями) субъекта и отраженными в сознании субъекта характеристиками реальной действительности. Функционирование психологической безопасности происходит как «процесс эмоционально-оценочного отражения, результатом которого является совокупность сравниваемых субъектом эталонных и реальных образов социальных объектов, явлений и ситуаций, которые определяют наличие и уровень проявления противоречий между ценностями (возможностями) субъекта и отраженными характеристиками реальной действительности».

Таким образом, на сегодня существуют различные подходы к определению психологической безопасности личности: во-первых, психологическую безопасность можно определять с точки зрения формирования и развития личностно-психологических особенностей человека, которые выступают субъективными условиями для формирования безопасности; во-

вторых, психологическая безопасность человека рассматривается как уровень развития условий его жизнедеятельности (качества жизни); в-третьих, психологическая безопасность может быть рассмотрена как результат протекания психических процессов.

Проанализировав сущность и содержание понятий безопасности в разных областях науки, можно предложить следующее определение: психологическая безопасность личности представляет многоуровневую динамическую систему, которая определяет уровень защищенности психики человека, ее способность поддерживать оптимальный уровень функционирования, устранять возникающие внешние и внутренние угрозы и возможность сохранения на достаточно стойком дееспособном уровне.

Психологическая безопасность и комфортность образовательной среды – важнейшее условие, позволяющее придать образованию развивающий характер, как фундамент апробации любых образовательных технологий и инноваций [5].

Экстремальная ситуация в образовании характеризуется, с одной стороны, значительным снижением степени удовлетворенности профессией, психологическим дискомфортом, кризисами опустошенности, бесперспективности, нереализованности у преподавателей, потерей ими смысла выполняемой работы; с другой – нарастающим глобальным противоречием между провозглашаемыми в обществе ценностями и реально существующей жесткой конкуренцией.

В основание проекта психологической безопасности среды и личности в образовательном пространстве должны быть положены теории, которые соответствуют содержанию, целям и смыслам образования и имеют широкие возможности операционализации для реальной практической работы с учащимися.

Этим требованиям больше всего отвечают:

- психологическое учение о человеке,
- психология здоровья,
- гуманитарная экзистенциальная психотерапия.

Концепция психологической безопасности личности в образовательном пространстве – это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия [1].

Важным условием, влияющим на развитие психологической безопасности образовательного пространства, оказывается активизация адекватных сущности педагогической деятельности мотивационно-ценностных ориентаций педагогов и их готовности к работе с самоопределяющейся личностью студента [5].

Одним из значимых показателей психологического здоровья преподавателя является отсутствие у них феномена «эмоционального выгорания». Многочисленные исследования, проведенные за последнее десятилетие, показывают, что педагоги, по роду своей профессиональной деятельности составляют особую группу риска по развитию «эмоционального выгорания».

Несмотря на то, что феномен эмоционального выгорания – это своеобразный механизм психологической защиты человеческого организма от психотравмирующих обстоятельств, этот, как правило, длительный процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, может приводить к очень серьезным последствиям. Эмоциональное и умственное истощение, хроническая усталость, личная отстраненность и снижение удовлетворения от исполнения работы педагога, в конечном итоге приводит к тому, что страдают все участники образовательного процесса.

Исследования феномена эмоционального выгорания широко представлены в трудах зарубежных ученых Х. Дж. Фрейденберга, К. Маслач, А. Пайнз, С. Джексон, Е. Аронсона и др. В отечественной науке данную проблему исследовали В. В. Бойко, Т. В. Форманюк, М. А. Аминов, В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко и др. В настоящее время данная проблема приобретает все большую актуальность и для отечественных психологов и психиатров.

Синдром эмоционального выгорания – понятие, введенное в психологию американским психиатром Фрейденбергером в 1974 году, проявляющееся нарастающим эмоциональным истощением. Может влечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми, вплоть до развития глубоких когнитивных искажений [3, с. 25-27].

Синдром эмоционального выгорания или «эмоциональное сгорание» – специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми [7, с.2-16].

В своем исследовании мы ориентировались на трехфакторную модель по К. Маслач и С. Джексону, согласно которой синдром психического выгорания как трехмерный конструкт, включает в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений, где [8, с. 32-38]:

1. Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая эмоционального выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении;

2. Деперсонализация сказывается в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, в других – усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам и т. п.;

3. Редукция личностных достижений – может проявляться либо в тенденции негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям либо в преуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

В свете последних исследований, японские ученые считают, что для определения эмоционального выгорания к трехфакторной модели К. Маслач следует добавить четвертый фактор, а именно, «вовлеченность», который характеризуется следующими проявлениями плохого самочувствия работника: головные боли, нарушение сна, чрезмерная раздражительность, приобретение химических зависимостей [9].

Эмпирическое исследование, проведенное в январе-марте 2015 года и в октябре-ноябре 2016 года дает основание утверждать, что состояние психологического здоровья преподавателей ФГБОУ ВО «СахГУ» изменилось далеко не в лучшую сторону. В качестве инструмента для определения выраженности симптомов эмоционального выгорания использовался опросник К. Маслач и С. Джексона (Психодиагностическое тестирование на эмоциональное выгорание (МВИ)). В исследовании приняло участие 20 преподавателей вуза, не занимающих руководящие должности, педагогический стаж которых составляет от 10 до 22 лет. Проанализируем полученные результаты.

Шкала «Эмоциональное истощение». В 2015 году среди педагогов вуза «Эмоциональное истощение» выявлено у 7% высокий уровень симптома эмоционального истощения. Средний уровень 73%, низкий уровень данного симптома у 20%.

В 2016 году высокий уровень данного симптома обнаружен у 24 % респондентов, средний – у 62 %, низкий – у 16 %.

По шкале «Деперсонализация» в 2015 году выявлен очень высокий уровень у 7%, высокого уровня выявлено не было, средний – у 86% и низкий – у 7%.

В 2016 году очень высокий уровень обнаружен у 10 %, высокий уровень данного симптома обнаружен у 18 % респондентов, средний – у 60 %, низкий – у 12 %.

Шкала «Редукция личных достижений». В 2015 году у преподавателей вуза очень высокий уровень выявлен не был, высокий уровень составил всего у 7%, средний уровень симптома у 73% и низкий уровень симптома редукции личных отношений у 20%.

В 2016 году очень высокий уровень обнаружен у 7 %, высокий уровень данного симптома обнаружен у 22 % респондентов, средний – у 58 %, низкий – у 13 %.

Достаточно поверхностное, пилотажное исследование дает основание утверждать, что все симптомы эмоционального выгорания у преподавателей СахГУ имеют положительную динамику. Среди причин роста эмоционального выгорания, на которые указывали преподаватели в беседе, наиболее часто указывались следующие:

- ✓ низкий уровень оплаты труда,
- ✓ отсутствие заинтересованности к интересам сотрудников со стороны администрации,

- ✓ невысокий уровень материально-технической базы вуза, что затрудняет использование информационных технологий на занятиях,
- ✓ проблематичность выезда в командировки с целью повышения квалификации,
- ✓ нестабильность сложившейся ситуации в вузе и неуверенность преподавателей в завтрашнем дне.

Кроме этого, многие преподаватели вынуждены искать другие места для дополнительного заработка, что естественным образом негативно сказывается на качестве профессиональной деятельности.

С учетом проведенного исследования, вопрос разработки эффективных способов профилактики эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога в настоящее время приобретает все большую актуальность. Актуальными представляются вопросы разработки системы «профессиональной терапии» педагогов на основе экзистенциального направления, рассматривающего в качестве существенного конструкта смысловой сферы личности общий уровень осмысленности жизни. Наполненность жизни педагога каким-либо адекватным сущности его профессиональной деятельности устойчивым смыслом, феноменологически проявляется в энергичности, жизнестойкости, терпеливом и внимательном отношении к «Другому», а отсутствие смысла выражается в депрессии, подверженности психическим расстройствам и соматическим заболеваниям. Поэтому создание системы психологической поддержки педагогов – насущная задача нашего времени, так как поддержание их психического здоровья – основа для психологически безопасной образовательной среды в целом [6]. Невротическая личность не может воспитывать здоровую личность.

Необходимо смоделировать и спроектировать такую образовательную среду, где бы все ее участники чувствовали защищенность и имели возможность удовлетворить свои основные духовные потребности, сохраняли и развивали здоровое оптимистическое отношение к себе и окружающему их миру.

Список использованных источников:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. – СПб., 2002. – 271 с.
2. Бурмистрова, Е. В. Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс]. – М. : Центр экстренной психологической помощи МГППУ, 2005. – URL: <http://tochkapsy.ru/teksts/burmistrova/b4.ppt>.
3. Вопросы истории образования / В. А. Гришин, Л. А. Зятева, И. Л. Петрова, А. А. Прядехо, И. Я. Сосин. – Б. : Издательство БГПУ, 2009. – 135 с.
4. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М. : Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
5. Дмитриевский, В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М., 2002. – 202 с.
6. Кузнецов, В. Н. Культура безопасности. Социологическое исследование. – М. : Наука, 2001. – 320 с.
7. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2007. – № 11. – С. 2-16.
8. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Практикум по социальной психологии. – СПб. : «Питер», 2001. – 432 с.
9. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2010. – Т. 22. – № 1. – С. 90-101.
10. Рощин, С. К., Соснин, В. А. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. 1995. – № 6.
11. Сыманюк, Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] // Управление образования Администрации города Екатеринбурга: сайт. – Екатеринбург, 2005. – URL: <http://www.eduekb.ru/files12/ps/23symanyuk.doc>.
12. Форманюк, Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 34-63.

13. Шлыкова, Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.03. – М., 2004. – 335 с.

Научное издание

ВСЕРОССИЙСКАЯ ВЕСЕННЯЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕССИЯ