

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXII Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
научно-практической конференции
школьников, студентов, молодых ученых,
посвященной Году науки в РФ

Красноярск, май 2021 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2021

ББК 74.00
Ф 423

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (отв. ред.)
О.В. Барканова
В.В. Воронин
Е.М. Конончук (техн. ред.)

Ф 423 Феномены и тенденции развития современной психологии в образовании: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ. Красноярск, май 2021 г. / отв. ред. О.В. Груздева, О.В. Барканова, В.В. Воронин; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-480-4

Сборник статей представляет к обсуждению результаты исследований молодых ученых по актуальным проблемам психологии в образовании. Сборник статей будет интересен специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок, работникам образовательных организаций и медицинских учреждений.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-480-4

(XXII Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Биттнер Д.А. ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В РАЗВЕДЕННЫХ СЕМЬЯХ	5
Бобкова Т.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	8
Бородина К.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	11
Вершинина А.С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ И СТУДЕНТОВ – ЮРИСТОВ	14
Гуторов Е.А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	17
Долгополова Е.В. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	20
Керимова С.Н. ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ЛЕВОРУКИХ И ПРАВОРУКИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТ	23
Козырева Е.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	26
Королева Д.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА	29
Леонтьева Т.Л. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	32
Лисова М.В. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ	35
Маковец А.С., Громоздова О.А. О ВЛИЯНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	37
Марьясова М.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	41
Мешков А.В. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	44
Милютин Т.Е. РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОРИГАМИ	47

Мышковская А.И. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ 1 КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	49
Назарова К.С. ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ	52
Остробородова И.С. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	54
Пантин И.В. ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ И ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ 4-5 КЛАССОВ	57
Самиева М.Ф. СТУДЕНЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ПРАКТИКИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	60
Славкина А.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	63
Слюсарева Н.Ю. К ВОПРОСУ О ПРЕДСТАВЛЕНИИ КАРТИНЫ МИРА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	66
Суворова Г.А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ	69
Сухотина Н.А. РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЭПИЗОДИЧЕСКИМ УПОТРЕБЛЕНИЕМ АЛКОГОЛЯ	72
Хетчикова А.П. СВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	75
Чупин Д.Д. ОСОБЕННОСТИ ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	78
Щукина Е.С. ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	80
Яковлева Н.М. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	83
Дубкова Е.А. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	86
Пугачева В.В., Груздева О.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ	89

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В РАЗВЕДЕННЫХ СЕМЬЯХ

PSYCHOPROPHYLAXIS OF EMOTIONAL DISTRESS OF ADOLESCENTS IN DIVORCED FAMILIES

Д.А. Биттнер

D.A. Bittner

Научный руководитель **Е.Ю. Дубовик**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.Y. Dubovik**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Подростки, эмоциональное состояние, развод, восприятие, самосознание.

В статье представлено исследование анализа влияния развода родителей на эмоциональное состояние подростка. По данным психологических исследований, развод родителей негативно влияет на поведение подростка, формируя искаженное восприятие будущих отношений. Развод родителей является сложной ситуацией для подростка, что меняет его внутреннюю картину самосознания.

Teenagers, emotional state, divorce, perception, self-awareness.

The article presents a study into the analysis of the influence of parental divorce on the emotional state of a teenager. According to psychological studies, the divorce of parents negatively affects the behavior of a teenager, forming a distorted perception of future relationships. The divorce of parents is a difficult situation for a teenager, which changes his inner picture of self-consciousness.

С каждым годом число разводов растет, в современных условиях существующие подходы к психопрофилактике эмоционального неблагополучия в отечественной психологии отличаются общим недифференцированным характером, и недостатком конкретных средств и методов психопрофилактики [1, 3]. В связи с этим существует потребность в психопрофилактике неблагоприятных эмоциональных состояний для успешной социализации подростков [2, 4].

Нами было проведено исследование с целью разработки и апробации программы психопрофилактики эмоционального неблагополучия подростков в разведенных семьях.

В исследовании принимали участие 40 обучающихся 7, 8-х классов в возрасте 14-15 лет, из них 18 девочек и 22 мальчика. С целью выявления факторов эмоционального неблагополучия подростков. По полученным результатам были сформированы 2 группы, подростки из разведенных семей и подростки из полной семьи.

Второй этап исследования включал в себя реализацию программы психопрофилактики эмоционального неблагополучия.

На третьем этапе исследования проведена контрольная диагностика, целью которой является определение эффективности реализации программы психопрофилактики эмоционального неблагополучия.

Реализация диагностического этапа исследования выражена в следующей методике: Тест-опросник Кеттела для подростков

По итогам исследования были получены следующие результаты: подростки, где родители находятся в ситуации развода и подростки из полных семей имеют значительные различия, подростки из разведенных семей обладают такими факторами, как: тревожность, замкнутость, недоверчивость, эмоциональная неустойчивость, обладают слабым самоконтролем. Не самостоятельны, чаще нуждаются в одобрении со стороны. Достаточны холодны, с трудом принимают положенные правила и нормы. В то время, как подростки из полных семей, более спокойны, обладают эмоциональной устойчивостью, уверены в себе, доброжелательны, активны, могут хорошо контролировать свои эмоции. Более эмоционально устойчивы, сами принимают решения и могут нести за это ответственность.

В связи с полученными результатами, нами была разработана программа психопрофилактики эмоционального неблагополучия.

Участники программы психопрофилактики входили в состав 2 групп по 10 человек. Периодичность групповых занятий – два раза в неделю, в течение 3 месяцев (с января по март). Длительность одного занятия составляла 45 минут – 1 час.

Методические средства, применяемые в ходе реализации программы:

1) Психогимнастика – курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (М.И. Чистякова).

2) Задания с использованием терапевтических метафор. Главная особенность саморазвития – это то, что личность берет на себя ответственность за свое развитие, для этого необходимо, чтобы у человека присутствовало знание о своих ресурсах и доступ к ним.

3) Релаксация. В программу включены упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона.

4) Задания, направленные на развитие эмоциональной сферы. Эти задания предполагают обучение детей распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жесту, голосу, внешних проявлений.

5) Арт-терапия. Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления.

6) Терапия посредством создания рассказов или короткометражных фильмов. Это современный и популярный метод в психокоррекции, который используется в работе с детьми и подростками, с помощью чтения или просмотра фильмов.

По итогам повторной диагностики были получены следующие результаты рисунок.

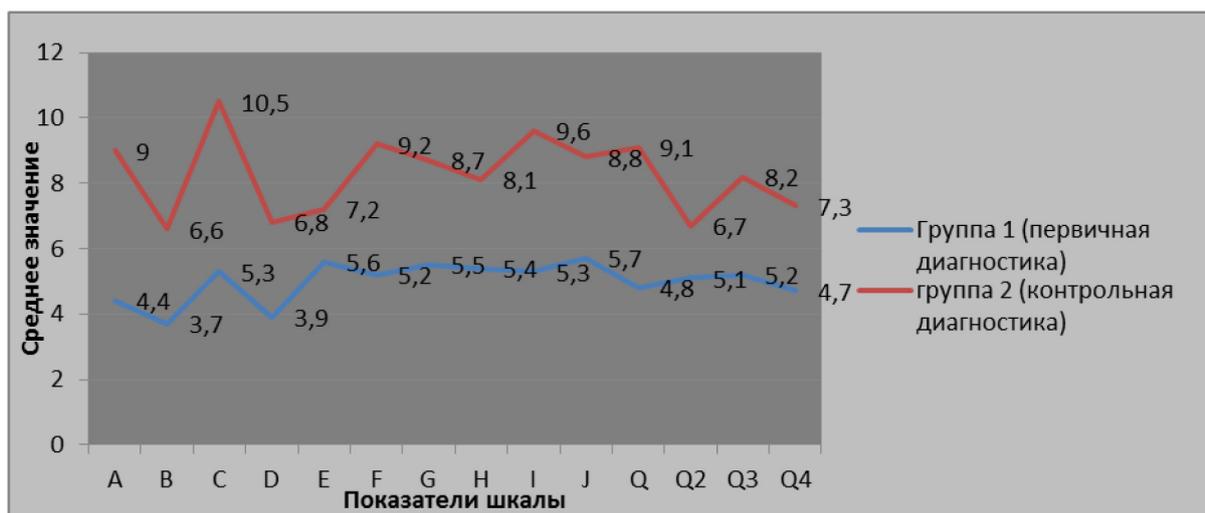


Рис. Выраженность личностных качеств и эмоциональных состояний подростков в ситуации развода родителей до и после мероприятий психопрофилактики

Полученные результаты контрольного этапа свидетельствуют о том, что мероприятия психопрофилактики эмоционального неблагополучия подростков являются эффективными. После проведенной работы, подростки стали более открытыми, стали более уверенны в своих силах, появилась эмоциональная устойчивость и повышенная мотивация к обучению, более высокий контроль поведения в различных ситуациях.

Список литературы

1. Дубовик Е.Ю., Аболс С.В. Стиль семейного воспитания как фактор развития психики ребенка (на примере полной и неполной семьи) [Текст] / Е.Ю. Дубовик Е.Ю., С.В. Аболс // Семья как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста: коллективная монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. С. 30-52.
2. Гурова О.С., Середина Т.С. Особенности семейных перспектив юношей и девушек с опытом развода в родительской семье // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 2-2 (66). С. 33-35.
3. Косякова О.О. Возрастные кризисы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 224 с.
4. Кутеева В.П., Соловьева О.А. Семья как субъект социализации личности // Вестник Мордовского университета. 2010. № 2. С.190-195.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Т.В. Бобкова

T.V. Bobkova

Научный руководитель **Н.Т. Селезнева**,
д-р. псих. наук, проф. кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **N.T. Selezneva**,
is Doctor of psychology, Professor of the Department of Psychology
of the KSPU named after V.P. Astafyev.

Старшеклассники, выбор профессии, психологическое сопровождение, готовность к выбору профессии, самоопределение.

В данной статье рассмотрена программа психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, которая представляет собой структуру, построенную на основе принципа системности (разработан алгоритм работы и актуализация всех возможных направлений деятельности психолога: профилактика, диагностика, коррекция), целостность, целесообразность и своевременность.

High school students, choice of profession, psychological support, readiness to choose a profession, self-determination.

This article discusses the program of psychological support for professional self-determination of high school students, which is a structure built on the basis of the principle of consistency (the algorithm of work and actualization of all possible areas of activity of a psychologist: prevention, diagnosis, correction), integrity, expediency and timeliness/

Осознанный выбор профессии напрямую связан с активностью учащегося в условиях данного выбора. Выбор профессии при этом, должен быть, обязательно свободным, решение должно приниматься самим учащимся, а не быть навязанным извне. Но, свободным выбор будущей профессии, может быть, лишь в том случае, если решение будет принято со знанием всех существенных ограничений.

Анализируя научные труды, которые посвящены проблеме психологического сопровождения в школе (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.А. Казакова, А.П. Чернявская, А.В. Мудрик и др.), мы разработали программу психологического сопровождения старшеклассников, готовых к осознанному выбору будущей профессии.

Программа составлена как психолого-педагогический комплекс мер, которые обеспечивают готовность к осознанному выбору будущей профессии, к выбору

оптимальной профессиональной сферы, учитывая индивидуальные способности, возможности и социально-экономическую ситуацию на рынке труда.

Психологическое сопровождение к осознанному выбору будущей профессии – готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников, включает следующие направления: диагностическое, консультативное, развивающее, коррекционное, просветительское и профилактическое.

В результате проведения программы нами была проведена психологическая диагностика по следующим методикам: «Мотивы выбора профессии» (по С.С. Гриншпуну); «Тест интересов и склонностей» (С.И. Вершинин); Методика определения типа личности по Дж. Голланду; Методика изучения личностной направленности В. Смекала, М. Кучера; Методика «Сформированность профессиональной идентичности» (В.Б. Успенский).

По результатам проведённой диагностики «Мотивы выбора профессии» (по С.С. Гриншпуну) мы выявили, что главным требованием старшеклассников в экспериментальной и контрольной группе к избираемой профессии, является материальное благополучие и престижность.

«Тест интересов и склонностей» (С.И. Вершинина), позволил определить более престижные профессии такие, как «Человек-человек» и «Человек-техника», что говорит о социальной и технической направленности современной молодёжи.

Показатели профессиональной направленности личности были определены по методике Дж. Голланда. Наиболее значимыми показателями профессиональной направленности в экспериментальной группе, в отличие от контрольной стали реалистичный, социальный, предприимчивый и интеллектуальный вид направленности. Это значит, что подростки социально адаптированы, на профессию смотрят реально, имеют предприимчивую направленность, а также склонны к интеллектуальному труду.

В результате проведения нашей программы, в экспериментальной группе значительно изменились показатели направленности личности. Так, возросла деловая направленность, личностная направленность (Я- концепция) и направленность на взаимодействие. Эти показатели мы получили, проведя диагностику по методике В. Смекала и М. Кучера.

Результирующей методикой определения профессиональной идентичности явилась методика В.Б. Успенского. Она позволила установить, что на уровне рефлексивно-оценочного компонента идентичности учащиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень готовности к выбору будущей профессии, чем учащиеся контрольной группы.

Таблица

**Общий уровень готовности старшеклассников
к осознанному выбору профессии, %**

Группы	Уровни готовности к осознанному выбору профессии		
	Высокий	Средний	Низкий
Э	46	42	12
К	17	42	41

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате проведённой экспериментальной работы со старшеклассниками, они расширили своё информационное поле, у них появилась возможность составить объективное представление о своих возможностях в сфере профессиональной деятельности. В экспериментальной группе, удалось увеличить высокий уровень готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии с 17 % до 46 %.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. зав. [Текст]/ Э. М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова.- М.: Издательский центр «Академия»,2002.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической службы школы [Текст]/ М.Р. Битянова.- М.: Совершенство, 1998.
3. Казакова, Е.А. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения [Текст]/ Е.А. Казакова // Школьный психолог. – 1998.- № 48.- С.293
4. Мудрик, А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения [Текст]/ А.В. Мудрик. – М.:Знание,1977.
5. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст]/ А.П. Чернявская.- М.: Владос – Пресс, 2001.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

RESEARCH INTO GENDER COMPETENCE IN ADOLESCENCE

К.С. Бородина

K.S. Borodina

Научный руководитель **О.И. Титова**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser O.I. Titova,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Гендерная компетентность, юношеский возраст, гендер, гендерные нормы, компетентность.

В статье представлены результаты диагностики сформированности гендерной компетентности, выявления гендерных стереотипов в юношеском возрасте, а также рассмотрен вопрос, почему важно развивать гендерную компетентность.

Gender competence, youth, gender, gender norms, competence.

The article presents the results of diagnosing the formation of gender competence, identification of gender stereotypes in adolescence, and also considers the question of why it is important to develop gender competence.

Целью статьи является представление результатов исследования, направленного на выявление гендерных предубеждений и представлений. Предметом исследования выступает гендерная компетентность в юношеском возрасте.

Изучение психологической, педагогической, социологической литературы предоставило нам возможность описать понятие гендера. Под гендером понимается социально-биологическая характеристика, посредством которой происходит определение признаков «мужчины» или «женщины». Основным смыслом понятия «гендер» состоит в идее социального моделирования, а также представления о полах в различных ситуациях взаимодействия. На основе разделения современной психологией мужчин и женщин на определенные типы появилось понятие «гендерный подход» [4].

Что же предполагает гендерный подход? Он предполагает учет социально-биологической характеристики пола при организации воспитательно-образовательного процесса; это объективный родовый признак политической культуры, которая свойственна для активной представительной демократии [3]. Сущность данного подхода заключается в том, чтобы отыскать определенные меры по достижению гендерного равенства. Явления, которые случаются в обществе, оказывают разное воздействие на мужское, а также женское население, это приводит к их разным реакциям. Данное осознание и представляет собой гендерным

подходом. Он реализуется в сфере образования. Это совершается двумя способами: один из них – в высших образовательных организациях, а второй – в школах, лицеях, учреждениях начального и среднего профессионального образования. Такая тенденция появилась из-за конкретных факторов: социально-культурных, политических, организационно – финансовых и личных.

В этой работе было проведено анкетирование с целью выявления гендерных стереотипов в юношеском возрасте. Использовалась анкета по выявлению гендерных стереотипов «Гендерные характеристики личности» (Гендерная психология. Коллектив авторов во главе с профессором И.С. Клециной). Участники исследования: студенты юношеского возраста, 1 курса педагогического университета, количество 60 человек. Стихийная выборка респондентов. В анкете отдельно анализируются гендерные представления, гендерные стереотипы и гендерные предрасположения.

Представлены эгалитарные гендерные представления и традиционные. Эгалитарные гендерные представления – это взгляды, предполагающие равные возможности для личностной и профессиональной самореализации мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности. Результаты представлены на рис. 1.

Исходя из результатов диагностики, было выявлено, что эгалитарные гендерные представления представлены у 85 % опрошенных респондентов, у 15 % сложились традиционные гендерные представления.

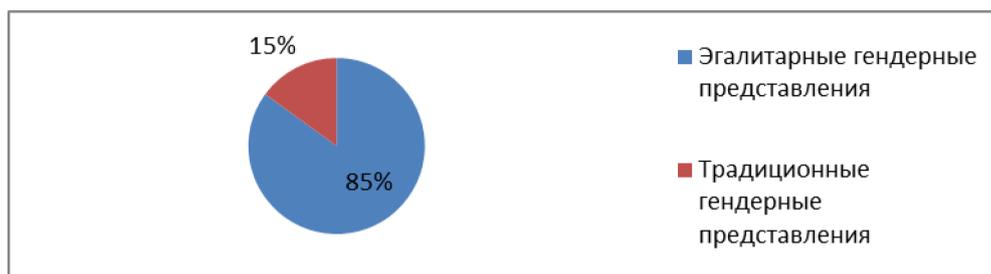


Рис. 1. Гендерные представления

Гендерные стереотипы – это сложившиеся устойчивые и распространенные представления, касающиеся особенностей поведения, внешности, самопредставления и стремлений в зависимости от пола. Результаты представлены на рис. 2.

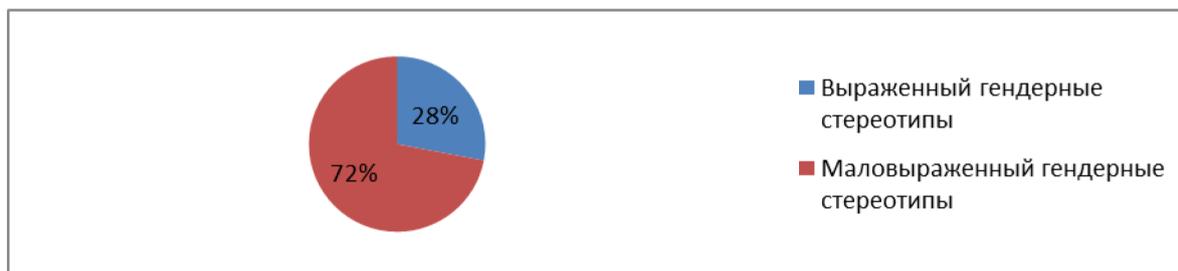


Рис. 2. Количество выраженных гендерных стереотипов

Выраженные гендерные стереотипы были выявлены у 28 % опрошенных, у 72 % маловыраженные гендерные стереотипы.

Гендерные предрассудки – это социальная установка с негативным и искаженным содержанием, это предвзятое мнение по отношению к представителям другого пола. Результаты представлены на рис.3.

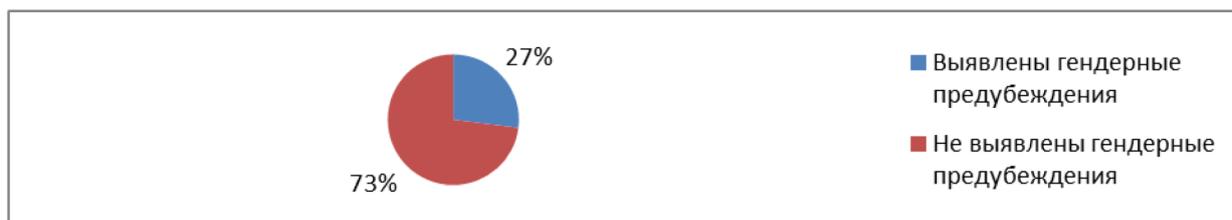


Рис. 3. Выявленные гендерные предрассудки

Гендерные предрассудки выявлены у 27 % респондентов.

Пол и гендер не является однозначно определенными категориями, которые могут применяться в одинаковой степени ко всем в обществе [3, 4]. Гендер должен рассматриваться как поведение и личная идентификация, которые существуют в рамках спектра возможных проявлений [5].

Для современного общества характерна поливариативность гендерных стереотипов мужчин и женщин, их половых ролей. Однако диагностика показала, что на данном этапе еще необходимо развивать гендерную компетентность. Мы предполагаем, что путем психологического просвещения возможно повышение уровня гендерной компетентности у студентов юношеского возраста. Данная гипотеза проверяется в эмпирическом исследовании. Проведенная диагностика позволит составить план работы, просветительской деятельности.

Список литературы

1. Антонова Т. К. Эволюция гендерной теории и ее отражение в педагогической научной мысли. // Актуальные задачи педагогики: материалы международной заочной научной конференции. Чита. 2011. С. 36-38.
2. Ведмеш Н.А. Гендерные стереотипы // Психология и психиатрия: [Электронный источник] psihomed.com
3. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе: опыт комплексного социологического исследования/ под ред. Н.М. Римашевской. М.: ИЭП РАН, 2009.
4. Козина И.М. Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда // Социологический журнал, 2002. – № 3. – С.130-131.
5. Титова О.И., Таусинова О.К. Бинарный или небинарный: подходы к классификации гендера на разных этапах развития психологического знания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. 6-1. С. 170-185

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ И СТУДЕНТОВ – ЮРИСТОВ

COMPARATIVE ANALYSIS OF HARDINESS CHARACTERISTICS OF STUDENTS – PSYCHOLOGISTS AND STUDENTS – LAWYERS

А.С. Вершинина

A.S. Vershinina

Научный руководитель **Т.Ю. Тодышева**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **T.Y. Todysheva**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Жизнестойкость, студенты, психология, юриспруденция, профессиональная деятельность.
В статье представлено эмпирическое исследование феномена жизнестойкости у студентов-психологов и юристов.

Resilience, students, psychology, law, professional activity.

The article presents an empirical study into the phenomenon of hardiness among student of psychology and law.

Актуальность изучения феномена жизнестойкости в структуре профессий «психолог» и «юрист» обусловлена негативным влиянием, которое получает человек в профессиональной среде данных специальностей. Стрессовые факторы способны негативно влиять как на личность, снижая качество работы, так и на общее эмоциональное состояние человека.

Понятие «hardiness» (выносливость, устойчивость) рассматривалось английскими психологами С. Мадди и С. Кобейс. В отечественную психологию термин «жизнестойкость» был адаптирован Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой как систему «убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [2, с. 4].

В. Д. Шадриков считает, что жизнестойкость можно рассматривать как «динамическое качество, представленное совокупностью ценностных ориентаций, стремлением к саморазвитию и мотивации достижений, способностей», обеспечивающее успешное адаптивное поведение [4, с. 117].

Сальваторе Мадди описал конструкцию жизнестойкости, состоящую из трех компонентов: вовлеченность – это уверенности индивида, что его взаимодействие с окружающей действительностью дает ему возможность узнать нечто новое и полезное для его жизнедеятельности; контроль – это ориентация человека на проявление жизненной активности, вера в то, что на процессы, происходящие

в реальности, влияет его выбор; принятие риска – это убеждение человека в важности всего, что с ним случается, вне зависимости от того, отрицательный или положительный характер имело происшествие [2, с. 4].

Профессиональная деятельность психолога имеет большое влияние на его личность и эмоциональное состояние. В стрессовых условиях, важно не терять контроль над ситуацией и не абстрагироваться от проблем [3]. Жизнестойкость влияет на результативность деятельности психолога и предотвращает профессиональную деформацию. По мнению Д. А. Леонтьева, хороший специалист, обладающий такой чертой как жизнестойкость, способен на искренность, сочувствие и креативность в работе [5].

Профессиональная деятельность юриста часто ориентирована на взаимодействие с людьми. Для этого важно уметь устанавливать и поддерживать контакты, понимать людей и разбираться в их взаимоотношениях. Профессионально важными качествами юриста считаются эмоциональная устойчивость, инициативность, концентрация и развитая наблюдательность [1]. Деятельность юриста сопровождается стрессами, связанными с необходимостью сталкиваться с криминальной стороной общества – защищать преступника или противодействовать личностям с асоциальным поведением, а также высоким уровнем ответственности, в том числе моральной, давлением со стороны руководства и общества [6].

В работе был использован «тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева [2, с. 40]. Исследование проводилось среди студентов 1 курса факультета психологии и факультета юриспруденции. Общий объем выборки составил 16 человек. Возраст всех респондентов от 18 до 19 лет. При анализе полученных данных средний показатель интегративной шкалы жизнестойкости, у группы студентов юристов (92) выше, чем у группы студентов психологов (75,75) (Рис.).

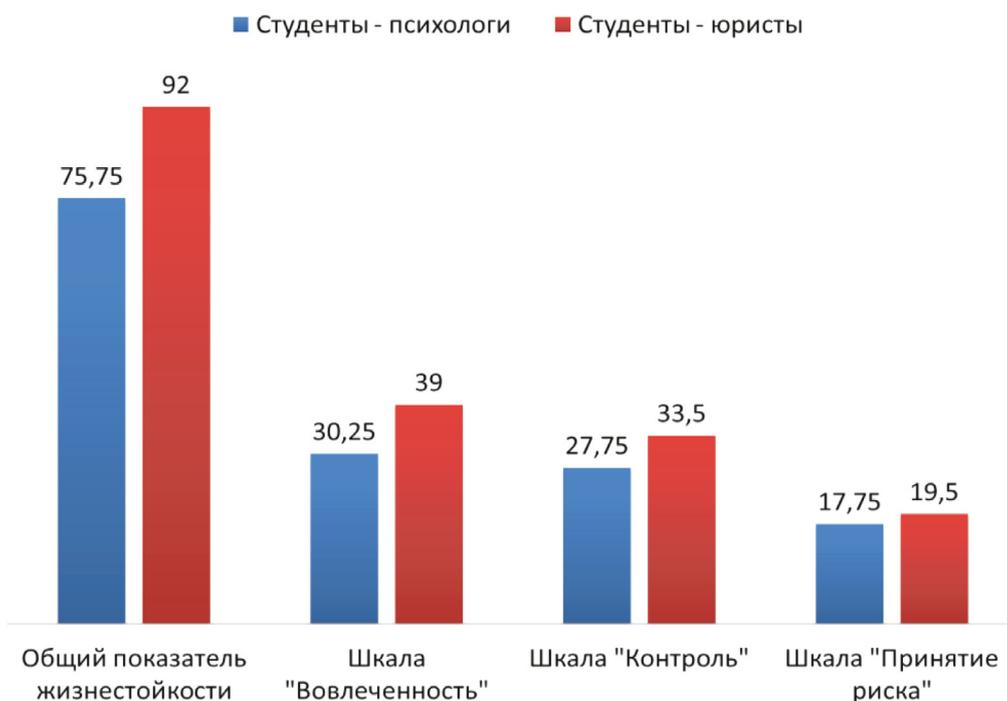


Рис. Результаты исследования

По шкале «вовлеченность» обе группы испытуемых вошли в диапазон расхождения нормы. Средний показатель группы юристов (39) выше, чем у группы психологов (30,25) (Рис. 1).

По шкале «контроль» средний показатель у студентов – юристов (33,5) выше, чем у студентов – психологов (27,75), обе группы входят в диапазон нормы.

По шкале «принятие риска» студенты – психологи входят в диапазон нормы (17,75), а группа студентов – юристов имеет показатель выше нормы (19,5) (Рис. 1). Чем выше показатели по интегративной шкале жизнестойкости, тем успешнее человек преодолевает стресс.

Высокоразвитый компонент «Вовлеченность» позволяет человеку получать искреннее удовольствие от собственной деятельности. Чем ниже значение компонента, тем сильнее чувство подавленности, отверженности.

Высокоразвитый компонент «Контроль» поддерживает активную жизненную позицию человека, чувство самостоятельности, независимости, значимости собственных решений. Чем ниже показатели компонента, тем больше ощущение собственной беспомощности и незначительности.

Высокоразвитый компонент «Принятие риска» позволяет человеку активно взаимодействовать с миром, получать новый опыт, проявлять инициативу, даже не имея гарантий на успех. Чем ниже показатель, тем больше человек боится изменений привычного уклада своей жизни,

Жизнестойкость не является врожденным качеством, формируясь в течение всей жизни. Ее развитие во многом зависит от социальной среды. Поддержка, внимание и поощрение инициативы со стороны близких и уважаемых людей влияет на активное взаимодействие с окружающим миром и вовлеченность в деятельность.

Список литературы

1. Жалинский А.Э. Профессиональная деятельность юриста // Изд-во Проспект, 2007. 368 с.
2. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
3. Полякова О. Б. Специфика жизнестойкости психологов и педагогов с профессиональными деформациями (выгоранием) // Известия Уральского Федерального университета. Серия 3: общественные науки, 2016. № 158. С. 82 – 91.
4. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. № 4 (34). С. 116-120.
5. Тарасова Е.В. Профессиональные качества личности психолога – консультанта // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015. № 3-3. С. 169-170.
6. Цветкова Н.А., Кулакова С.В. Исследование стрессоустойчивости и жизнестойкости сотрудников уголовно-исполнительной системы // Психология и право, 2019. № 2. С. 112-129.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

EMPIRICAL STUDY OF BULLYING AMONG ADOLESCENTS AT AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Е.А. Гуторов

E.A. Gutorov

Научный руководитель **Д.В. Новикова**,
старший преподаватель кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **D.V. Novikova**,
senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev

Подростковый возраст, травля, насилие в школе, буллинг-структура, агрессивное поведение.
В статье рассматривается понятие буллинга. Представлены результаты исследования особенностей буллинга в среде подростков в одной из общеобразовательных школ г. Красноярска.

Teenage years, bullying, school violence, bullying structure, aggressive behavior.
The article discusses the concept of bullying. The article presents the results of a study of the characteristics of bullying among adolescents in one of the secondary schools in Krasnoyarsk.

Коммуникация является неотъемлемой частью жизни и входит в область основных потребностей человека. Коммуникация предполагает не только передачу информации содержательно, но и передачу эмоций, которые отражают отношение к сообщаемой информации и состояние партнера по общению. Однако в коммуникации в условиях образовательной среды могут возникать трудности, которые являются основой конфликтов и буллинга [4]. Обозначенная тема является актуальной потому что с одной стороны проводится работа по созданию комфортной образовательной среды, но с другой – в среде подростков присутствует буллинг, несущий крайне негативные последствия для всех участников буллинга [3].

Е. Ильин определяет буллинг как длительное систематическое физическое или психологическое насилие, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии постоять за себя, в основе которого лежит осознаваемое желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению [1]. На важную отличительную черту буллинга указывает Д. Олвеус, говоря, что это длительное по времени насилие, при котором один человек психологически или физически воздействует на человека слабее себя. Также важно отметить обязательное наличие свидетелей, присутствие которых указывает на групповой контекст явления [2]. Согласно мнению психологов А. А. Бочавер и К. Д. Хломовой буллинг

как агрессивное поведение проявляется в закрытых сообществах и группах, добровольность участия в которых ограничена. К группам такого типа могут относиться школа, студенческая группа и др. В перечисленные группы каждый из участников включен вынужденно и не может по собственному желанию покинуть некомфортную для него среду. Возникновение конфликтного взаимодействия в таких группах предполагает определенную структурированность. Так буллинг-структура представляет социальную систему, включающую преследователей, их жертв и наблюдателей [2].

С целью выявления наличия буллинга или тенденции к его развитию, буллинг-структуры, деструктивных установок в межличностном общении нами было проведено исследование. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Красноярска. Выборка составила 32 обучающихся девятого класса.

В исследовании были использованы следующие методики: Опросник риска буллинга (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова и др.). Опросник Е. Г. Норкиной на выявление «буллинг-структуры». Определение деструктивных установок в межличностных отношениях (В.В.Бойко).

Методика «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова и др.) позволила установить: Шкала небезопасности измеряет степень распространенности в классе неуважения, показатели демонстрируют результаты ниже среднего значения. Шкала разобщенности выявляет отсутствие сплоченности внутри коллектива, показатели выше среднего, что может говорить о том, что некоторые проявления агрессии могут привести к развитию деструктивных взаимоотношений. Шкала благополучия характеризует устойчивость границ, соблюдение правил и утверждение уважения как нормы в группе. Шкала равноправия оценивает способность группы к принятию различий участников, распределение ролей и возможность конструктивных коммуникаций. Однако низкие показатели по этим шкалам указывают на отсутствие сплоченности между подростками и увеличение дистанции социального взаимодействия между ними.

С помощью методики «Опросник Е. Г. Норкиной на выявление «буллинг-структуры» были получены следующие результаты: Обучающиеся больше всего выступают в роли защитников – 78 % (25 человек). Второй по значимости является позиция жертвы, к ней относится 28 % (9 человек) респондентов. Наблюдателей и помощников остается меньшинство – по 3 % (по одному человеку).

Методика «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» В.В.Бойко позволила установить: Завуалированная жестокость в отношении к людям, в суждениях о них выражена у 50 % респондентов, что говорит о возможном формировании тенденций к буллингу. Открытая жестокость в отношении к людям: выражена слабо у 94 % респондентов и выражена средне у одного респондента (3 %). Обоснованный негативизм в суждениях о людях; слабо выражен – у 81 % респондентов. Брюзжание: данный тип деструктивной установки средне выражен у 25 % респондентов из общего числа опрошенных. Негативный личный опыт общения с окружающими средне выражен у 34 % респондентов.

Таким образом, учитывая наличие разобщенности в коллективе, ощущение среды как небезопасной, а также завуалированной жестокости в отношении к людям, в суждениях о них мы можем заключить о наличии предпосылок к развитию буллинга, соответственно о необходимости дальнейшей разработки путей профилактики буллинга в образовательной организации.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
2. Нихаева Я.М. Современные теоретико-методологические подходы к исследованию социального феномена подросткового буллинга. 2018. № 7. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35396037> (дата обращения: 06.05.2021).
3. Чернова А.В. Факторы изучения комфортной образовательной среды / А.В. Чернова // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 44. С. 89-93.
4. Новикова Д.В. Развитие умения распознавать эмоции старших подростков в условиях совместной деятельности // World Science – 2019: Proceedings of articles the V International Scientific Practical Conference. Karlovy Vary- Russia, Moscow, May 29-30, 2019. С.171-17

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

AN EMPIRICAL STUDY INTO FEARS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Е.В. Долгополова

E.V. Dolgoplova

Научный руководитель **Л.В. Перова**,
старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **L.V. Perova**,
Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev

Младший школьный возраст, страхи, страхи детей младшего школьного возраста.

В статье приведены результаты исследования страхов у школьников младших классов: определены основные группы страхов, присущие детям исследуемого возраста, проведен их качественный анализ.

Primary school age, fears, fears of children of primary school age.

The article presents the results of the study into fears of primary school students: the main groups of fears inherent in children of the age under study are identified, and their qualitative analysis is carried out.

Проблема детских страхов является одной из самых распространенных среди обращений родителей к психологам и педагогам, в связи с этим данная тематика достаточно широко представлена в научных кругах.

Российские психиатры В.В. Лебединский, В.М. Астахов, А.И. Захаров выделяют у детей несколько видов страхов. К первому виду относятся возрастные страхи. Они характерны для мнительных детей. Особенность их в том, что они отражают их личностное развитие и индивидуальные эмоциональные черты. Данная категория страхов формируется на фоне: страхов, исходящих от родителей, а также на фоне излишних переживаний и мер предосторожности (иногда сюда еще пришивается фактор недостатка общения с ровесниками); предоставление родителями безграничной свободы или, наоборот, постоянных запретов; частых конфликтов между папой и мамой; срывов на фоне испуга; заражения чувством тревоги от родителей или сверстников. Ко второму виду относятся невротические страхи, которые формируются под воздействием: длительного или сильного эмоционального напряжения; невротических переживаний; стремления устраниваться от источника страха и всего неопознанного. Практика постоянно доказывает, что от невротических беспокойств обычно избавиться очень сложно [2,4].

А.И. Захаров считал, что причинами страха у детей могут выступать постоянные запреты и /или гнев (родителей, учителей, близких родственников), угрозы. Люди, окружающие ребенка, могут внушить ему массу страхов – чрезмерное

проявление эмоциональности окружающих, часто непроизвольное, провоцирует у маленького человека сильный испуг, который затем, путем частых (не специально, а просто так получается) повторений, глубоко заседает в подкорке [2].

Когда ребенок начинает учиться в школе, у него появляется целый ряд новых обязанностей, новые социальные контакты, он остается наедине с обществом, в отличие от дошкольного возраста. Страхи дошкольников были основаны на животном инстинкте – дети, таким образом, защищали себя от неизвестного (инстинкт самосохранения). После перехода в младший школьный возраст у них происходит трансформация сознания и подсознания. Теперь страх становится социальным. Он менее понятен и гораздо сложнее определяем – родители должны быть очень чуткими, чтобы заподозрить неладное и вовремя оказать помощь своему ребенку [1].

Вышеизложенное нашло свое отражение в эмпирическом исследовании, которое осуществлялось в естественных условиях на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска. В исследовании приняли участие 44 младших школьника, обучающихся 1-х классов.

Целью исследования выступило изучение страхов детей младшего школьного возраста. В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методики: тест «Страхи в домиках» (опросник Захарова в модификации М. А. Панфиловой) и проективная методика А. И. Захарова «Мои страхи» [5].

По методике «Страхи в домиках» А. И. Захарова в модификации М. А. Панфиловой детям предлагалось нарисовать то, чего они больше всего боялись, т.е. отобразить наиболее яркие страхи. В итоге были определены следующие основные группы страхов, которые присущи исследуемым младшего школьного возраста: страх смерти: 95,4 %; медицинские страхи: 86,4 %; социально-опосредованные страхи (одиночества, наказания, нападения и т. д.) 81,8 %; физические страхи 72,7 %; страхи кошмарных снов 52,3 %; пространственные страхи 31,8 %.

По проективной методике А. И. Захарова «Мои страхи» был проведен анализ страхов. На первое место 35 % первоклассников поставили страх смерти (свой или близких); 25 % детей указали, что они боятся животных (насекомых); 20 % нарисовали рисунки, указывающие на страх одиночества; 10 % боятся наказания родителей и по 5 % детей страшатся нападения и темноты. Качественный анализ показал, что у 3 школьников низкий уровень страхов, что составляет 6,8 %. Средний уровень страхов наблюдается у 25 школьников (40 %) испытуемых. Высокий уровень имеют – 16 школьников, что составляет 36,4 %.

Таким образом, результаты, полученные по вышеперечисленным методикам, взаимно дополняют друг друга и позволяют сделать следующие выводы по проведенному исследованию: у детей младшего школьного возраста преобладают страх смерти (своей или родных), страх остаться в одиночестве и страх перед животными.

Причины детских страхов разнообразны и зачастую в их формировании принимают участие близкие ребенку люди – родители и родственники, в меньшей степени – учителя. Поэтому наиболее эффективным средством предупреждения развития страхов у детей является обеспечение эмоционального комфорта для ребенка в семье и внимание к его чувствам и переживаниям в школе.

Страх довольно часто имеет ассоциацию с эмоциональным нарушением, хорошо поддающимся своевременной коррекции, после чего страхи навсегда уходят из жизни детей [3]. В связи с этим, поиск новых наиболее эффективных путей выявления и преодоления страхов ребенка не теряет своей актуальности для практической психологии.

Список литературы

1. Зайцева О.Ю. Социальные страхи детей как предмет психологического исследования// Азимут научных исследований: педагогика и психология 2016. Т.5. №3(16). С.258-261
2. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. СПб.: КАРО, 2011. 268с
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. М., 2016. 784 с.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С, Баянская Е.Г., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте. М.: МГУ, 2012. 196 с.
5. Малахова А.Н. Диагностика и коррекция тревожности и страхов у детей. М., 2016. 208 с.

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ЛЕВОРУКИХ И ПРАВОРУКИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF CREATIVITY OF LEFT-HANDED AND RIGHT-HANDED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

С.Н. Керимова

S.N. Kerimova

Научный руководитель **Е.Ю. Дубовик**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.Y. Dubovik**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Креативность, младший школьный возраст, леворукость, праворукость, творческое воображение, творческое мышление, творческая активность.

Исследование позволило эмпирическим путем выявить особенности креативности леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста.

Creativity, primary school age, left-handedness, right-handedness, creative imagination, creative thinking, creative activity.

The study allowed us to empirically identify the features of creativity of left-handed and right-handed children of primary school age.

За последние годы интерес исследователей к феномену креативности очень сильно возрос. Основная причина этого – смена образовательной парадигмы со знаниевой на компетентностную. Во главу угла поставлена задача формирования у обучающихся функциональной грамотности, а креативность выступает в качестве одного из базовых параметров функциональной грамотности [1]. К числу наиболее значимых факторов, влияющих на процесс и результат развития креативности, относятся возрастные закономерности развития ребенка на определенном этапе онтогенеза и особенности межполушарного взаимодействия в коре головного мозга [3]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности, что обусловлено, прежде всего, интенсивным созреванием и высокой пластичностью центральной нервной системы ребенка [2]. Кроме того, в младшем школьном возрасте отчетливо начинают проявляться признаки межполушарной асимметрии, в результате чего четко устанавливается отнесенность ребенка к праворуким или леворуким.

В рамках исследования проверялась гипотеза о том, что креативность леворуких и праворуких детей младшего школьного возраста существенно различается по таким параметрам, как творческое воображение, творческое мышление и творческая активность.

Исследование осуществлялось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Красноярска на выборке леворуких младших школьников (12 чел.) и праворуких (12 чел.).

Для проведения исследования применялись следующие методики: тест креативности Е. Торренса «Закончи рисунок» (творческое воображение), тест дивергентного мышления Ф. Вильямса (творческое мышление), опросник креативности Дж. Джонсона (творческая активность) [4].

Данные о распределении младших школьников по уровням развития диагностируемых параметров креативности представлены на рисунке.

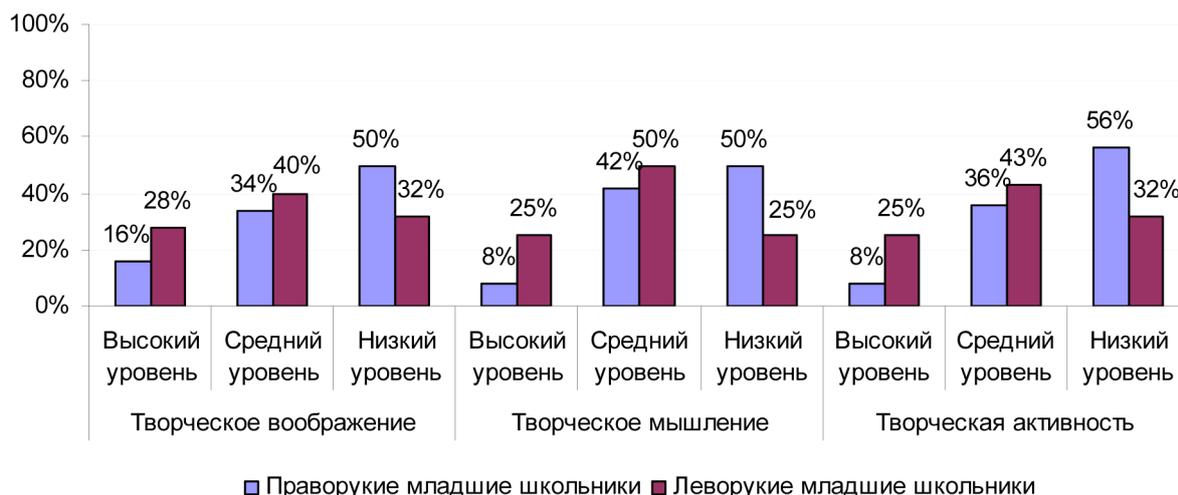


Рис. Результаты исследования креативности леворуких и праворуких младших школьников

Представленные на рисунке сведения позволяют сформулировать вывод о наличии существенных различий в распределении младших школьников по уровням развития всех компонентов креативности в выборках леворуких и праворуких детей.

В процессе исследования был выявлен ряд особенностей, отличающих креативность леворуких детей от креативности праворуких младших школьников. Прежде всего, следует отметить, что в работах леворуких младших школьников вдвое больше изображений с высокой степенью оригинальности. Их перечень представлен в таблице.

Таблица

Оригинальные решения теста Торренса леворукими детьми

Порядковый номер элемента	Уникальные, высоко оригинальные решения
1	Болото, качели, летучая мышь, птичий полет, нора
2	Картины под названиями «Листопад», «Осень», «Весенняя тропа»
3	Сережки, еловая ветка, утка топлива, сюжетная картинка «Вой волка»
4	Елочные камни, шаурма, черепашка Наташка
5	Ожерелье, картины под названиями «Деревня», «Река в овраге»
6	Молния, бордюр, город
7	Дуб, дверная ручка, автобус
8	Фотостудия, кукла, платье, сын
9	Кроссовок, земляночка, картина «Деревня днем»
10	Роза в руке, поломанная лестница, морской мир.

Изображений, подобных перечисленным в таблице, в работах праворуких детей не встречалось.

Еще одна особенность креативности леворуких детей – более высокая скорость выполнения предъявляемых заданий. Пробы по методике Вильямса леворукими детьми выполнялись в 1,5-2 раза быстрее, чем праворукими детьми. При этом следует заметить, что скорость выполнения заданий не оказывала негативного воздействия на результат, т.е. оригинальность изображений от скорости не уменьшалась. Кроме того, большинство леворуких детей не только не раздумывали долго над тем, что нарисовать, но и в процессе рисования комментировали свои действия предположениями о том, что еще можно было бы изобразить на основе исходного элемента. Помимо прочего, частота выполнения изображений дорисовыванием внутри исходного объекта и за его пределами одновременно в выборке леворуких детей втрое больше, в сравнении с частотой таких изображений в выборке праворуких детей. Все вышеперечисленное указывает на существенно большую гибкость мышления леворуких детей, ярко выраженную беглость, способность за короткий промежуток времени генерировать массу различных идей.

Что касается творческой активности, то среди леворуких детей намного чаще встречается широкий круг интересов и ярко выраженная потребность пробовать себя в различных видах деятельности. При этом дети чувствуют себя достаточно уверенно и легко переключаются с одного вида деятельности на другой. Среди леворуких младших школьников гораздо чаще, чем в выборке праворуких детей, встречаются случаи, когда вовлечение в продуктивную деятельность стимулирует проявление детьми активности.

На основании всей совокупности эмпирических данных и их сравнительного анализа сделан вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования подтвердилась.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 448 с.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы // Электронная научная педагогическая библиотека МГППУ. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/ode/ode-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ode/ode-001.htm#$p1)
3. Горбачева В.В., Чобанян А.Р. Логика правой и левой // Концепт. 2017. Т. 2. С. 483-487. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570096.htm>
4. Диагностика творческого развития личности: методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Авт.-сост.: и.В. Хромова, М.С. Коган. Новосибирск, 2003. 44 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

RESEARCH OF GENDER PREFERENCES OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE TO VARIOUS TYPES OF ACTIVITY

Е.Д. Козырева

E.D. Kozyreva

Научный руководитель **И.Г. Каблуква**,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **I.G. Kablukova**,
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of psychology
and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafiev

Гендерные предпочтения, дети старшего дошкольного возраста, виды деятельности.

В статье описаны результаты исследования гендерных предпочтений детей старшего дошкольного возраста к различным видам детской деятельности, полученных с использованием методики Л.Н. Прохоровой «Выбор деятельности».

Gender preferences, children of senior preschool age, types of activities.

The article describes the results of the study into gender preferences of senior preschool children to various types of children's activities, obtained using the method by L.N. Prokhorova «Choice of activity».

Современная педагогика ориентируется на возрастные и индивидуально-психологические особенности детей, оставаясь «бесполый». Ряд отечественных и зарубежных исследователей (И.С. Кон, В.Е. Каган, Э. Маккоби, А. Бандура, Л.В. Штылева и др.) [1, с.23-24] ведут речь о гендерно-чувствительном воспитании как важной и неотъемлемой части воспитания детей обоего пола. В связи с этим в основу отдельных авторских комплексных образовательных программ дошкольного образования положен гендерный подход, обеспечивающий учет психофизиологических особенностей и интеллектуальных способностей, социального поведения и предпочитаемых видов деятельности детей разного пола [2, с.8-10].

В старшем дошкольном возрасте предпочтения детей к различным видам деятельности становится уже очевидным. Дети стремятся не пропускать те образовательные события, в которых организуются наиболее привлекательные для них виды деятельности, именно этим видам деятельности дети посвящают свое свободное время [3, с.336-339].

Анализ современных образовательных программ для детей дошкольного возраста позволил нам выделить следующие основные виды детской деятельности: трудовая деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, коммуникативная деятельность, музыкальная деятельность, двигательная деятельность, игровая деятельность, продуктивные виды деятельности, восприятие художественной литературы.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 46 человек, в возрасте от 5,4 лет до 6,2 лет. С целью изучения гендерных предпочтений детей к различным видам деятельности использовалась методика «Выбор деятельности» (Л.Н. Прохоровой). Ребенку предъявлялись картинки с изображением детей, занимающихся разными видами деятельности, и предлагалось выбрать те из них, на которых изображены виды деятельности, которыми он хотел бы заняться. Его выборы фиксировались. Затем велось наблюдение за ребенком в его свободной деятельности, и фиксировались те виды деятельности, которыми он занимался в течение дня.

Полученные в ходе проведения методики результаты позволили составить рейтинг наиболее предпочитаемых девочками и мальчиками старшего дошкольного возраста видов деятельности.

Сопоставляя результаты рейтингов предпочтений детей обоего пола, можно констатировать, что совпадения в предпочтениях практически отсутствуют, исключение – коммуникативная деятельность, и у мальчиков, и у девочек она занимает седьмую позицию. В тоже время, можно выделили виды деятельности по схожести предпочтений, т.е. те, чьи рейтинги заняли соседние позиции в предпочтениях детей обоих полов. Среди них: познавательно-исследовательская, игровая деятельность и восприятие художественной литературы. Так же нам удалось зафиксировать виды деятельности, рейтинг которых имеет значительные отличия. Это музыкальная, продуктивная и двигательная деятельность.

Игровая деятельность попала в тройку предпочитаемых видов деятельности детей обоего пола, а коммуникативная, наоборот, попала в тройку наименее предпочитаемых детьми деятельностей. Такие результаты могут быть связаны с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста.

Если попытаться соотнести предпочтения детей с образовательными областями, то предпочтения девочек очень ярко связываются с художественно-эстетической областью развития, а предпочтения мальчиков сосредоточены в физической и познавательной областях.

Сопоставляя результаты по планируемой и реализуемой детьми деятельностям, можно говорить, что девочки планируют больше, чем реализуют в собственной деятельности, в то время как мальчики, планируют меньше, чем реализуют в деятельности.

Таким образом, подводя итоги полученным результатам можно утверждать, что вне зависимости от пола детей наиболее интересным видом деятельности для них является игровая; девочки предпочитают виды деятельности художественно-

эстетической направленности, а мальчики познавательной и физической; девочки более склонны к планированию деятельности, чем к ее реализации, мальчики же предпочитают заниматься деятельностью, а не ее планированием.

Список литературы

1. Дусказиева Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. 108 с.
2. Ефремова Е.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. М.: Линка-пресс, 1998. 78 с.
3. Фирсова Е. М. Особенности гендерных различий // Молодой ученый. 2016. №29. С. 336.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

STUDY OF PSYCHOMOTOR AND COGNITIVE ABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF A CHILDREN'S EDUCATIONAL CENTER

Д.А. Королева

D.A. Koroleva

Научный руководитель **О.М. Миллер**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **O.M. Miller**,
Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev,
Cand. Sc. Psychology

Психомоторные способности, познавательные способности, развитие детей, старший дошкольный возраст, физическая активность.

Статья посвящена исследованию познавательных и психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста и описанию способов их развития.

Psychomotor abilities, cognitive abilities, child development, senior preschool age, physical activity.
The article is devoted to the study into cognitive and psychomotor abilities of senior preschool children, as well as the methods of their development.

В настоящее время, в условиях усовершенствования образовательной системы актуализируется тема развития психомоторных способностей и познавательной активности детей, что является объектом пристального внимания с точки зрения формирования комплексного образовательного процесса. В наши дни информационных технологий и гаджетов, по статистическим данным, можно отметить ухудшение здоровья дошкольников. Снижение двигательной активности является одной из главной причин, оказывающее негативное влияние на общее развитие дошкольника: его дееспособность, умственную деятельность, рассудительность. Физическая активность направлена не только на развитие двигательных способностей, но и на укрепление нервной системы и др. К примеру, сюжетно-ролевые игры – воспитывают моральные качества. Но, к сожалению, компьютерные игры имеют другое значение. Они переносятся из реальной жизни в виртуальную, поэтому дети не развивают некоторые важные аспекты в психомоторной и познавательной деятельности. В отличие от этого подвижные игры с речитативами эффективно влияют на развитие памяти, внимания, воображения, ловкости, быстроты у старших дошкольников [1]. Дети готовятся к школе – становятся более внимательными и дисциплинированными, также у дошкольников укрепляется сила воли и вырабатывается характер.

В наши дни, физическое воспитание в учреждениях дошкольного типа определяется не только значительным числом эффективных, проверенных на практике и имеющих развивающую направленность методических разработок, но и включает в себя множество творческих, инновационных подходов к решению проблем оптимизации работы. С их помощью на занятиях улучшается внимательность, координация, воображение детей [2]. Для того, чтобы определить, насколько дошкольники готовы к школе с точки зрения уровня развития психомоторных и познавательных способностей, мы продиагностировали группу из 10-ти дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет. Выбранные нами методики позволили определить уровень развития психомоторных способностей у детей (статическая координация – норма: 5 лет- 12; 6 лет- 15; 7 лет – 21; скорость реакции – норма: 17/18; гибкость – норма: 5 лет- 10/14; 6 лет- 8/10; 7 лет – 5/8 [3]), а также уровень познавательных способностей. Результаты диагностики представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Оценки уровня развития психомоторных способностей

Фамилия / Уровень развития	Л. (6 лет)	Ш. (6 лет)	К. (7 лет)	Ше. (6 лет)	Ла. (5 лет)	М (6 лет)	Ши. (7 лет)	С. (7 лет)	Д. (6 лет)	Лю. (6 лет)
Методика 1 (Проба Ромберга)	15	15	20	12	11	15	18	21	15	15
Методика 2 (Определение скорости реакции)	16,4	18	16,7	18,4	18,3	18	17,1	16	17,7	16,6
Методика 3 (Гибкость)	9	9	5	11	13	9	6	6	8	10

Как видно из таблицы 1, дети исследуемой группы имеют средний уровень психомоторных способностей. Из таблицы 2 мы также обнаружили, что большинство детей показали средний и низкий уровень развития познавательных способностей, лишь малая часть дошкольников дали оригинальный ответ и показали высокий уровень познавательной активности.

Таблица 2

Оценки уровня развития познавательных способностей

Фамилия / Уровень развития	Л. (6 лет)	Ш. (6 лет)	К. (7 лет)	Ше. (6 лет)	Ла. (5 лет)	М (6 лет)	Ши. (7 лет)	С. (7 лет)	Д. (6 лет)	Лю. (6 лет)
Методика 1 (Вариативность)	Мало-оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ	Оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ	Оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ	Мало-оригинальный ответ
Методика 2 (способности восприятия и запоминания собственных движений)	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень
Методика 3 «Древо желаний»	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень

В результате исследования было установлено, что 21 % всех испытуемых имеют низкий уровень познавательной и психомоторной активности. Эти дети не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов. 70 % испытуемых показали средний уровень. Эти дети, испытывая трудности в решении задачи, не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к воспитателю. Лишь 9 % детей имеют высокий уровень сформированности познавательной активности. В случае затруднений эти дети не отвлекаются, проявляют упорство и настойчивость в достижении результата, что приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения. Однако и они испытывают затруднения в осуществлении двигательных упражнений.

В то же время существуют специально разработанные методики, которые обеспечивают опережающее психомоторное развитие. Вследствие этого развитие двигательных способностей по сравнению с традиционными методами физического воспитания будет более эффективным. В свою очередь, развитие двигательных навыков будет способствовать развитию внимания, вербальной памяти и мышления, а также точности движений, что показано в исследованиях В.В. Волкова [4].

В целом для развития психомоторных и познавательных качеств на занятиях в детском развивающем центре будет реализована следующая программа, осуществляемая в совместной деятельности педагога-психолога, родителей и детей:

- занятия, включающие игровую деятельность, развивающую у детей интерес к организованной двигательной активности;
- использование музыкального сопровождения на развивающих занятиях;
- использование комплекса упражнений, направленных на развитие у детей психомоторных и познавательных качеств.

Список литературы

1. Здоровье формирующее физическое развитие: развивающие двигательные программы для детей 5-6 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений / науч ред. М.М. Безруких. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. 333 с.
2. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века / авт.-сост. Ю.Е. Антонов [и др.]. М.: Пед.ун-т им Герцена, 2020. С. 9.
3. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 96 с.
4. Волков В.В., Озеров В.П. Развитие психомоторных способностей у школьников. / Конференция молодых научных сотрудников. М., 1975. С. 106 – 110.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS RAISING CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Т.Л. Леонтьева

T.L. Leonteva

Научный руководитель **Л.В. Арамачева**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **L.V. Aramacheva**,
Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Родители, психологическая компетентность родителей, задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста.

В статье представлены данные эмпирического исследования особенностей психологической компетентности родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Parents, psychological competence of parents, mental retardation, senior preschool children.

The article presents the data of an empirical study of the features of psychological competence of parents raising children of senior preschool age with mental retardation.

Современные условия жизни диктуют необходимость изменения воспитательных и образовательных приоритетов. Появляется необходимость в формировании психологической компетентности родителя, способного сопровождать развитие своего ребенка [1].

Практика МБУ ЦППМ и СП № 7 «Способный ребенок» г. Красноярска показывает, что в настоящее время увеличилось число обращений за психологической помощью родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Опыт показывает, что взаимодействие специалистов с такими семьями – сложная задача. Причинами могут стать следующие: родители убеждены, что ребенок развивается нормально, и у него нет особых проблем; родители не желают брать на себя ответственность за воспитание ребенка, им безразличны усилия педагогов, работающих с ребенком, не интересны его успехи; большая занятость родителей, перепоручение воспитания бабушкам,

няням и др.; родители плохо знают закономерности психического развития детей, не могут объективно оценить проблемы своего ребенка.

Понятие психологическая компетентность в научных источниках определяется неоднозначно [2]. Приведем различные трактовки в таблице.

Таблица

**Понятие и компоненты психологической компетентности родителей
в научных исследованиях**

Авторы	Определение	Компоненты
Овчарова Р.В., Евдокимова М.А	Система знаний о возрастных этапах развития ребенка, психологии общения и взаимодействия	Знания о ребенке; Умение общаться и взаимодействовать
Тряпицина А.П.	Обобщенный показатель, определяющий способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях воспитания, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей ребенка	Знания о ребенке; Ценности родителей; Опыт родительства; Способность решать воспитательные задачи и проблемы
Кормушина Н.Г.	Возможность создания условий, в которых ребенок чувствует себя в относительной безопасности, получая поддержку взрослого в развитии	Умение создавать оптимальные условия развития, поддерживать ребенка

Анализ данных источников позволяет выделить в структуре психолого-педагогической компетентности родителя три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. *Когнитивный* – включает знания и представления о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка; *поведенческий* – характеризует способы и формы взаимодействия с ребенком; *эмоциональный* – определяет эмоции и чувства, связанные с ребенком, а также образ себя как родителя. Все три компонента представляют собой комплекс эмоций, чувств, представлений и поведенческих реакций, при этом, воздействие на одну – отражается на остальных [1].

Для изучения особенностей психологической компетентности родителей, воспитывающих детей с ЗПР мы применили следующий диагностический комплекс: социограмма «Моя семья» (В.В. Ткачева); «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин); анкета «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачева); анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачева). Указанный диагностический инструментарий позволяют оценить выраженность всех трех компонентов родительской компетентности.

В эмпирическом исследовании приняло участие 50 родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

С помощью методики «Моя семья» В.В. Ткачевой установлено, что у 68 % родителей наблюдается эмоциональная дистанция в общении с ребенком (кружки изображены удаленно друг от друга). Для 10 % опрошенных характерна излишняя концентрация на ребенке (кружки пересекаются или накладываются друг на друга), что проявляется в желании все сделать для ребенка и иногда и за него.

Использование методики «Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина позволило установить, что для значительного числа родителей характерны высокие баллы по шкале «авторитарная гиперсоциализация» (78 %), и по шкале «маленький неудачник (48 %).

Применение методики «Психологический тип родителя» В.В. Ткачевой показало: для 90 % испытуемых свойственен авторитарный тип родительства, что отражается в родительских установках и воспитательной направленности родителя.

С помощью методики «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» В.В. Ткачевой обнаружено, что 69 % родителей не принимают особенности своего ребенка, не пытаются решать проблему при помощи специалистов. Часть родителей (28 %) допускают использование неадекватных форм взаимодействия с детьми (наказание, повышение голоса, раздражительность).

Результаты исследования показали, что психологическая компетентность родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, характеризуется следующим: сфера взаимоотношений родителей с ребенком определяется тенденцией к эмоциональному дистанцированию; преобладающий тип родительского отношения – авторитарная гиперсоциализация – родитель требует от ребенка безоговорочного послушания, навязывает ребенку свое мнение; родительские установки в воспитании ребенка определяются стремлением к авторитаризму; специфика семейного воспитания в семьях характеризуется повышенными показателями по шкале «непонимание и непринятие проблем ребенка».

Полученные данные свидетельствуют, о необходимости развития психологической компетентности родителя, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на всех уровнях (эмоциональном, когнитивном, поведенческом). Данная работа предполагает информирование родителей об особенностях психического и личностного развития детей; формирование позиции принятия по отношению к ребенку, умения оценивать собственную воспитательную стратегию; ознакомление с эффективными техниками общения и взаимодействия с ребенком.

Список литературы

1. Арамачева Л.В., Бадрутдинова Е.Р., Груздева О.В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 108-117.
2. Кабанченко Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен // Педагогика и психология: сборник статей по материалам III межд. научно-практической конференции. № 1. М.: МЦНО. 2017. С. 43-47.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

THE ROLE OF SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OF TEACHERS

М.В. Лисова

M.V. Lisova

Научный руководитель **О.В. Барканова**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **O.V. Barkanova**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Синдром эмоционального выгорания, социально-демографические факторы, эмоциональное выгорание у педагогов.

В статье представлены результаты эмпирического исследования роли социально-демографических факторов в развитии синдрома эмоционального выгорания у педагогов,

Emotional burnout syndrome, socio-demographic factors, emotional burnout of teachers.

The article presents the results of empirical research into the role of socio-demographic factors in the development of the burnout syndrome among teachers.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – серьезная проблема, с которой может столкнуться работник любой социальной сферы деятельности [1, 2, 5]. В большинстве случаев СЭВ подвержены педагогические работники, так как их деятельность эмоционально затратна, соответственно, это со временем оказывает влияние на психологическое здоровье педагога [3, 4]. Актуальность данной проблемы, возросшая в связи с постоянными реформами в системе образования, обусловила выбор предмета настоящего исследования.

Для эмпирического исследования использовался метод анкетирования и опросник «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко, которая предназначена для измерения уровня проявления эмоционального выгорания. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №4 г. Черногорск. В исследовании приняли участие 22 педагога.

Перед проведением исследования всем педагогам сообщили и ознакомили с общей информацией синдрома эмоционального выгорания: о его видах, проявлениях и причинах. И при опросе было выявлено, что больше половины опрошенных мало знают о СЭВ. При ответе на вопрос «В чем проявляется СЭВ?» 43 % испытуемых не смогли дать полный ответ, так как не обладают достаточными знаниями о проблеме.

После уточнения, что же такое СЭВ, на вопрос «Касается ли эта проблема Вас?» 37 % испытуемых ответили положительно, осознавая то, что СЭВ проявляется в их деятельности; 18 % считают, что данная проблема к ним абсолютно не относится; 19 % не смогли ответить на данный вопрос.

После анкетирования мы проанализировали выборку по социально-демографическим параметрам и получили следующие результаты:

- все испытуемые – женщины;
- возраст испытуемых – от 22 до 63 лет, средний возраст 41,1 год;
- в браке состоят 58,5 %;
- по образованию: высшее у 45 %, незаконченное высшее образование у 9 %, среднее профессиональное у 37 %.

Так же испытуемые имеют разный профессиональный стаж:

- до 10 лет;
- 11-20 лет;
- 21-30 лет.

Анализ результатов исследования позволил прийти к следующим выводам:

1. Частыми проявлениями СЭВ у испытуемых являются: переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватного эмоционального реагирования.

2. Фазы СЭВ прямо пропорциональны возрасту испытуемых и их стажу работы. Соответственно, более ярко выражен СЭВ у педагогов, работающих более 10 лет.

3. Стаж работы в большей степени определяет СЭВ педагога, чем его возраст. Синдром эмоционального выгорания наиболее выражен у сотрудников, чей возраст больше 30 лет и трудовой стаж более 10 лет. Предположительно, что на педагогов данной категории оказывают влияние личные обстоятельства, семейные проблемы, которые усиливают проявление СЭВ.

Таким образом, можно сделать вывод, что зависимость возникновения синдрома профессионального выгорания от возраста и стажа педагогов в процессе профессиональной деятельности существует. Поэтому необходимо разработать комплекс мероприятий, которые могли бы послужить профилактикой проявления синдрома эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация. Свердловск: УрГУ, 2016. 150 с.
2. Борневассер М. Стресс в условиях труда: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2016. 255 с.
3. Львов Ю.Л. Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей. М.: Изд-во МГУ. 2011. 416 с.
4. Мардахаев Л.В. Профессиональная деятельность и деформация личности педагога. 2017. № 1. С.24-32.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы// Психологический журнал. 2017. №1. С. 47-56.

О ВЛИЯНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ON THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF LEARNING MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

А.С. Маковец, О.А. Громоздова

A.S. Makovets, O.A. Gromozdova

Научный руководитель **Л.А. Маковец**,
канд.пед.наук, доцент кафедры Психологии КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **L.A. Makovets**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology of Primary Education
KSPU named after V. P. Astafyev

Дистанционное обучение, интернет-платформы, учебная мотивация, успешность, учебная деятельность.

В статье сформулированы основные задачи, стоящие перед педагогом в условиях дистанционного образования, предложены основания для выбора образовательной онлайн-платформы и проанализировано влияние цифровых технологий на мотивацию в учении младших школьников

Distance learning, Internet platforms, motivation, success, learning activities.

The article formulates the main tasks facing the teacher in the context of distance education, suggests the grounds for choosing an online educational platform, and analyzes the impact of digital technologies on the learning motivation of primary school students.

В современном обществе ключевыми ценностями являются успешность в профессии и самореализация, которая отвечает устремлениям и способностям личности. Движение к этому начинается в детстве, и одна из задач современного учителя – помочь каждому ученику осознать свои возможности, раскрыть свой потенциал и начать движение к поставленной жизненной цели.

Но и практикам, и теоретикам в последнее время становится очевидна недостаточность опоры только на интеллект и природные способности в прогнозировании успешности.

Психологи сходятся во мнении о том, что результат деятельности обучающегося в первую очередь зависит от его потребностей и побуждений, его мотивации. И.А. Зимняя называет мотивацию «запускным механизмом» любой человеческой деятельности, будь то труд, общение или познание [1, с. 220]. А.К. Маркова пишет: «Формировать мотивацию значит не заложить готовые

мотивы и цели в голову учащегося (что могло бы привести к манипулированию другим человеком), а поставить в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика» [3, с. 97].

Для полного раскрытия проблемы следует уточнить, что есть мотивация. «Мотивация (от лат. *movere*) – это побуждение к действию, а также процесс динамический – психологического и физиологического характера, который управляет поведением человека, определяет его активность, направленность, устойчивость и организованность, а также возможности человека удовлетворять свои материальные потребности благодаря труду» [2, с. 367].

Рассматривая мотивацию как составляющую процесса усвоения материала, которая обеспечивает его результативность, необходимо иметь в виду, что мотивация есть сторона субъективного мира ученика: она определяется его личными представлениями и побуждениями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда и сложности появления мотивации со стороны. Учитель может лишь в некоторой степени оказать на нее влияние, если будет создавать предпосылки и формировать основания, на базе которых у учеников появится личный интерес к работе [4, с. 30].

Владея знаниями о видах мотивации, учитель может создавать условия для подкрепления положительной мотивации к учению.

На сегодняшний день у педагогов имеется большой арсенал методов, приемов и технологий формирования устойчивой положительной мотивации школьников к учебной деятельности.

Весной 2020 года ученики были вынуждены уйти из классов на дистанционное, бесконтактное обучение. Дети, ориентированные на успех в учебной деятельности, потеряли возможность получать эмоциональное подкрепление своим достижениям, а учителя оказались лишены привычных инструментов для поддержания учебной активности школьников. При этом есть основания полагать, что дистанционные формы образования прочно входят в нашу жизнь, дополняя традиционные образовательные процессы, – так что, на наш взгляд, тема мотивации учебной деятельности учащихся в цифровой среде является острой и требует оперативного решения. В данной работе мы рассмотрим специфику мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте в условиях дистанционного обучения.

Результатом всего нескольких непростых для учителей, учеников и родителей месяцев бесконтактного обучения стало как появление новых, так и распространение уже известных педагогическому сообществу и регламентируемых 16 статьей ФЗ «Об образовании» форм реализации учебного процесса [5].

На сегодня существует масса форм дистанционных образовательных технологий: e-mail; дистанционное обучение в сети Интернет, педагогическое сопровождение учащихся с помощью базовой цифровой платформы ШИО-Движение,

интернет-уроки и т. д. Нас здесь интересуют доступные большинству учителей и школьников образовательные цифровые платформы.

Государство и бизнес быстро заполняют появившуюся в образовании нишу. Современному ученику предлагается больше полусотни крупных образовательных платформ. Каждая из них пытается заинтересовать пользователей и как можно выгоднее «продаться». Около 25 подобных ресурсов рекомендуется Министерством просвещения, Министерством образования и науки Российской Федерации: Дневник.ру, Moodle, GoogleКласс и др.

Часть из них направлены на удовлетворение интересов и потребностей учителя: предлагают экономить время на проверке работ учащихся, обеспечивают растущими базами готовых заданий.

Другие платформы особо рассчитаны на привлечение младших школьников – игровыми технологиями, ярким дизайном, понятным интерфейсом. Ученику нравятся анимация, веселые и позитивные персонажи, которые «растут» вместе с ним. На самых продвинутых платформах существует система рейтингов, баллов, наград и поощрений. Такие платформы, как Учи.ру, позволяют ребенку пережить успех, приняв участие в посильной олимпиаде, и получить результат, который можно предъявить обществу. Есть ряд эффективных геймификационных механик, которые позволяют успешно работать с мотивацией ученика. Это онлайн-олимпиады, квесты и марафоны, которые вовлекают миллионы детей и взрослых в учебу по всему миру. Соревновательная упаковка и социальная составляющая в итоге спасают от прокрастинации, особенно на длительных дистанциях, решают проблему монотонности обучения. Аналогичным образом работает прием с начислением баллов. Платформы предлагают пользователям собирать очки, коллекционировать бейджи, наблюдать свой прогресс в обучении. Это включает азарт и желание достигать большего, а значит – учиться. Когда ученик заинтересован и у него нет внутреннего сопротивления, он гораздо быстрее справляется с заданием. Растет и академическая успеваемость. По исследованиям команды Учи.ру, темпы прироста знаний у учеников, которые подключают онлайн-занятия к классическим, в два раза выше, чем при обучении исключительно в офлайн-формате [6]. И самое важное: школьникам нравится сам процесс учебы. Это уже не что-то навязанное и скучное, а увлекательное, интересное, то, что хочется делать самому.

При выборе интернет-ресурсов следует учесть, что больше не значит лучше. Требуется остановить свой выбор на нескольких образовательных платформах, чтобы не допустить перегрузки обучающихся.

При организации работы, безусловно, следует учесть требования СанПиН.

На данный момент в России существуют образовательные платформы, которые ставят перед собой задачу формировать познавательные мотивы пользователей через особую организацию учебного процесса (геймификацию, нарратив и прочие приемы). Опыт учителей показал, что поставленные задачи решаются довольно успешно.

Мы видим, что мотивы, которые формируются различными образовательными платформами, отличаются от мотивов, рождающихся и развивающихся в очной учебной деятельности. Но интернет-ресурсами нельзя пренебрегать – необходимо использовать этот мощный инструмент в формировании мотивации к учению младшего школьника на том этапе, когда учебная деятельность еще только становится основной и ведущей. Необходимо учесть все возможности переживания успеха учеником в цифровой среде, что впоследствии поможет становлению его успешности в учебной деятельности в целом.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2006. 512 с.
3. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение. 1990. 192 с.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение. 2003. 96 с.
5. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. М.: Эксмо. 2019. 24 с.
6. Учи.ру [Электронный ресурс]: URL: www.uchi.ru (дата обращения: 23.09.2018).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL READINESS
FOR SCHOOL OF THE CHILDREN
WITH LIMITED HEALTH ABILITIES

М.А. Марьясова

M.A. Mariasova

Научный руководитель **О.В. Барканова**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **O.V. Barkanova**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, дошкольный возраст, речевые нарушения.

В статье представлены результаты исследования особенностей психологической готовности к школе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Limited health abilities, inclusive education, preschool age, speech disorders.

The article describes the study into the features of psychological readiness for school of the disabled children.

Психологическая готовность к школе подразумевает взаимосвязанные качества: особенности мотивации, высокий уровень речевого, познавательного и интеллектуального развития, определенные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса. Все эти качества в совокупности позволяют усвоить школьную программу и являются основой психологической готовности к школе.

Главной задачей педагогов дошкольного образовательного учреждения является формирование компонентов психологической готовности к школе. При овладении детьми всеми компонентами психологической готовности к школе большую роль занимает программное содержание образования и условия необходимые для получения качественного образования, в частности, этим условием является инклюзивное образование [1, 3].

Экспериментальная работа велась на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №9 «Калинка» г. Назарово Красноярского края. Экспериментальную выборку составляли 20 детей подготовительной группы комбинированного вида, имеющие ограниченные возможности здоровья (речевые нарушения).

Для проведения исследования психологической готовности к школе детей с ОВЗ были определены следующие методики [2]:

– Тест «Кругозор» (С.А. Банков), позволяет определить интеллектуальную готовность к школе;

– Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), позволяет определить волевою готовность ребенка к школе;

– Методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова), позволяет определить мотивационную готовность ребенка к школе.

На начальном этапе было проведено эмпирическое исследование интеллектуальной готовности детей дошкольного возраста с ОВЗ к школе. Использовался тест «Кругозор», который позволил оценить уровень сформированности операции анализа и суждения. Полученные результаты показывают различные данные, однако низкий уровень сформированности интеллектуальной операции суждения и анализа выявлен у 20 % детей, что говорит о том, что данным ребятам необходима дополнительная коррекционная работа. Средний уровень был выявлен у 50 % детей, эти дети не смогли ответить на некоторые вопросы, что послужило причиной снижения показателей уровня сформированности операции анализа и суждения.

Высокий уровень определен у 30 % детей, данные дети отлично справились с предложенным заданием. Таким образом, сформированность интеллектуальных операций у большинства детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют детям усваивать информацию в соответствии с возрастными особенностями.

Далее нами была проведена методика «Графический диктант» для определения волевой готовности ребенка к школе. Полученные результаты показывают различные данные, однако низкий уровень волевой готовности выявлен у 20 % детей, что говорит о том, что данным ребятам необходима дополнительная коррекционная работа. Средний уровень был выявлен у 50 % детей, ими было допущено несколько ошибок в воспроизведении рисунка. Высокий уровень определен у 30 % детей, они отлично справились с воспроизведением рисунка.

Далее была проведена методика «Беседа о школе» для определения мотивационной готовности ребенка к школе. Полученные результаты показывают, что низкий уровень мотивационной готовности ребенка к школе выявлен у 20 % детей, которые при беседе не проявляли никакого интереса к школе. Средний уровень определен у 70 % детей, данная категория детей демонстрировала интерес к школьной атрибутике; высокий уровень мотивационной готовности выявлен у 10 % детей, которые уже обладают знаниями о школе и позитивно к ней настроены.

Данное исследование показало, что психологическая готовность к школе у детей с ограниченными возможностями здоровья (речевыми нарушениями) имеет недостаточный уровень, в связи с этим детям с данными трудностями необходимо проведение психологической коррекции с участием логопеда.

Список литературы

1. Агаева И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия; Краснояр. Гос. Пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. 392 с.
2. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. 3-е изд. М.: МГППУ. 2002, 68 с.
3. Пузнов Б.П. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 144 с.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

ACHIEVEMENT MOTIVATION DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS

А.В. Мешков

A.V. Meshkov

Научный руководитель **Н.Т. Селезнева**,
д-р. псих. наук, проф. кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
The scientific adviser **N.T. Selezneva**,
Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology
of the KSPU named after V. P. Astafyev

Мотивация достижения, мотивация избегания неудач, смысложизненные ориентации, обучающиеся колледжа юношеского возраста.

В статье рассматривается актуальность формирования мотивации достижения успеха в юношеском возрасте. Мотивация достижения определяется как ключевой фактор становления успешного целеустремлённого человека. Представлены результаты предпроектного исследования уровня развития мотивации достижения обучающихся

Achievement motivation, failure avoidance motivation, life-meaning orientations, adolescent college students.

The article discusses the relevance of the formation of motivation to achieve success in adolescence. Motivation for achievement is defined as a key factor in the formation of a successful goal-oriented person. The results of a pre-project study of the level of development of motivation for the achievement of students are presented.

Современную психологическую мысль волнует вопрос, какие личностные характеристики человека, обуславливают его успешность, фактическую самореализацию, установку на саморазвитие и способность достигать поставленных целей. Все большее число исследователей в качестве такого внутреннего условия отмечают мотивацию достижения [1]. Психологические особенности успешного человека считаются чрезвычайно ценными для жизни в современном обществе. Потому проблема развития мотивации достижения у юношества – одна из самых актуальных в психологии.

С целью проведения первичной диагностики актуального уровня мотивации достижения (далее МД), мотивации избегания (далее МИ) и сформированности компонентов смысложизненных ориентаций (далее СЖО), было проведено эмпирическое исследование с использованием методик: тест МД А. Мехрабиана (адаптация М.Ш.Магомед-Эминова) [3], методики Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач», тест СЖО (адаптация Д. А. Леонтьева), опросник Карвера-Уайта (*BIS/BAS scales*). В исследовании принимали участие обучающиеся колледжа в количестве 24 человека, в возрасте от 18 до 19 лет.

Обобщенный результат диагностики с помощью методик, направленных на измерение МД и МИ, показал: в целом по выборке МИ в разной степени выраженности преобладает над МД. Высокий уровень МД имеет незначительный процент респондентов: 8,33 % – 16,7 % – в зависимости от используемой методики. Диагностика по методикам Т. Элерса показывает, что примерно половина респондентов имеет одинаковый средний уровень как МД, так и МИ, что свидетельствует об отсутствии выраженности какого-то одного признака.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики СЖО. По шкале «Цели жизни» высокий уровень выявлен у 8,33 % обучающихся, у 54,17 % – средний уровень и 37,5 % низкий уровень. По шкале «Процесс жизни»: высокий уровень выявлен у 25 %, средний у 54,17 %, низкий – 20,83 % обучающихся. Шкала «Результат жизни» имеет следующие значения: высокий уровень не выявлен, средний – 83,33 %, низкий у 16,17 % обучающихся. Показатели по интегральной шкале «Осмысленность жизни»: высокий уровень – 20,83 % обучающихся, средний – 54,17 %, низкий у 25 % обучающихся.

Высокие показатели по указанным шкалам свидетельствуют о развитии компонентов СЖО. Вероятно, обучающиеся с таким результатом имеют осмысленные цели в будущем, испытывают удовлетворение от жизни в настоящем.

По шкале «Локус контроля – Я»: высокий уровень показали 16,67 %, средний уровень – 66,67 %, низкий уровень – 20,83 % обучающихся. По шкале «Локус контроля – Жизнь»: высокий уровень определен у 12,5 %, средний уровень у 66,67 %, низкий уровень у 20,83 % обучающихся.

Высокие показатели указывают на то, что человек понимает: жизнь подвластна сознательному контролю и достигая определенных результатов собственными усилиями, он всегда может найти этому подтверждение.

Преобладание в исследовании средних показателей по всем шкалам теста можно характеризовать как недостаточную развитость оцениваемых качеств, свойственную периоду становления [2].

Диагностика по опроснику Карвера-Уайта (*BIS/BAS*) [4] показала, что большинство участников исследования (75 %) склонно активизироваться, переживать чувство эмоционального подъема, в ситуации, которая обещает награду или исполнение желаний. При этом значения, по шкале, характеризующей упорство в достижении целей, средние. 45,83 % респондентов продемонстрировали сильно выраженную чувствительность к негативным стимулам: избегать неприятных ощущений для них более существенная мотивация, чем искать и стремиться к положительным [5].

Нами была разработана программа развития мотивации достижения у обучающихся юношеского возраста, которая имеет следующие задачи: 1) актуализация мотива достижения; 2) формирование навыков принятия решения, целеполагания и планирования; 3) формирование навыков самомотивации; 3) способствование осознанию участниками собственных ресурсов к развитию мотивации достижения, ценностных ориентиров и смыслов деятельности.

Занятия, в рамках разработанной программы развития мотивации достижения, дали положительную динамику. У обучающихся появилась осознанная потребность в постановке и достижении целей, начало меняться отношение к жизненным неудачам, которые стали восприниматься как точки роста, а не ситуации личного краха, что можно считать косвенным признаком актуализации мотива достижения. Важным познавательным приобретением явилась мысль о том, что за любым решением: пасовать перед неудачей или бросать вызов обстоятельствам – стоит картина мира и ценностно-смысловая система человека и от их содержания всецело будет зависеть его выбор. На смену простому осознанию необходимости в постоянном саморазвитии, к участникам наших занятий постепенно приходит понимание, что развитие – это не просто приятная, многообещающая абстракция, а принятие качественных решений, осознанная постановка целей и сохранение мотивации для их достижения.

Список литературы

1. Виндекер, О.С. Психология мотивационных различий: Учебно-методическое пособие, 2-е изд., стер. М.: Флинта. 2017. 64 с.
2. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учеб. пособие / Ред.-сост. – Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М. 2015. 667 с.
3. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии. 2002. 488 с.
4. Якутенко, И. Воля и самоконтроль. М.: Альпина нон-фикшн. 2018. 480 с.
5. Тимофеева, О.В. Представления о карьере студентов с мотивацией достижения успеха и избегания неудачи // Акмеология, №4 (60), 2016. С. 115–120.

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ОРИГАМИ

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH HELP OF ORIGAMI

Т.Е. Милютина

T.E. Milutina

Научный руководитель **Е.Ю. Дубовик**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.Y. Dubovik**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Развитие саморегуляции, оригами, дети старшего дошкольного возраста.

В статье представлены результаты исследования по развитию саморегуляции детей старшего дошкольного возраста посредством оригами. Описывается, что техники оригами способствуют развитию саморегуляции детей старшего дошкольного возраста.

Self-regulation development, origami, senior preschool children.

The article presents the results of a study into the development of self-regulation of senior preschool children with help of origami. It is described that the origami technique contributes to the development of self-regulation of children of senior preschool age.

Проблема саморегуляции актуальна для всех уровней образования. Место и роль саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности [1, 2].

Экспериментальное исследование развития саморегуляции детей старшего дошкольного возраста посредством оригами проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения города Красноярска. Эмпирическую выборку составили 30 воспитанников в возрасте 5-6 лет.

Полученные результаты исследования показывают необходимость проведения специальной работы по развитию саморегуляции дошкольников.

Таблица

Результаты сформированности навыков саморегуляции детей 5-6 лет

Уровни	Констатирующий этап исследования			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в %	Кол-во детей	в %
Низкий	7	45	8	55
Средний	6	40	5	25
Высокий	2	15	2	20

Низкий уровень сформированности навыков саморегуляции выявлен у 45 % детей экспериментальной группы и 55 % детей контрольной группы. Средний уровень сформированности навыков саморегуляции диагностирован у 40 % детей экспериментальной группы и 25 % детей контрольной группы. Высокий уровень сформированности навыков саморегуляции у 15 % детей экспериментальной группы и 20 % детей контрольной группы

Разработан комплекс занятий оригами, направленный на развитие саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста. Все задания, подбирались в рамках программы и учетом тематики НОД, в связи с чем, не выбивались из общей направленности, а дополняли его логическим продолжением. Разработанные задания по оригами могут быть результативным средством в развитии саморегуляции дошкольников.

В творческом процессе, на занятиях оригами, дошкольник учится анализировать предметы, сравнивать их, выделять их признаки, воспринимать созданную и завершенную поделку, оценивать ее, умение доводить ее до эстетически значимого результата, развивает воображение, гибкость, беглость, развивает у детей навыки саморегуляции и самоконтроля, умение самостоятельно планировать поделку, дополняя ее новыми деталями и элементами, развивает память, внимание, мышление (образное и логическое), мелкую моторику.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, целенаправленная и специально организованная развивающая работа оказывает существенное влияние на формирование навыков саморегуляции дошкольников и развитие у них волевых качеств. Данный вывод подтверждают результаты повторного исследования.

В рамках проведенной работы дети в большинстве своем научились следовать заданной инструкции и установленным правилам, соблюдать определенные этапы выполнения задания и проверять их соответствие ранее составленному плану действий. Дети стали внимательно проверять результаты своей работы, самостоятельно обнаруживать и исправлять допущенные ошибки, обращать внимание не только на конечный результат, но и на процесс его достижения и т.д.

По результатам исходной диагностики предложен комплекс занятий оригами, направленный на развитие саморегуляции детей. Разрабатывая непосредственно образовательную деятельность по развитию саморегуляции детей, учитывалась уникальная сторона детского миропонимания – оригинально и необычно выражать в продукте своего творчества все то, что перестали замечать взрослые, вообразить несуществующее в действительности.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2012.
2. Боярницев В.П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. Свердловск, 2017. 40 с.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ 1 КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

MOTIVATION OF THE LEARNING ACTIVITY OF THE 1st-YEAR BACHELOR STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

А.И. Мышковская

A.I. Myshkovskaia

Научный руководитель **Т.А. Шкерина**,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **T.A. Shkerina**,
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of psychology
and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafiev

Мотивация учебной деятельности, мотивация к успеху, учебные мотивы, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, академическая успеваемость.

В статье представлены результаты предпроектного исследования мотивации учебной деятельности на выборке студентов 1 курса (N=137). Определены ресурсы и дефициты для планирования психолого-педагогической деятельности по направлению развития мотивации учебной деятельности и личностно-профессионального определения студентов.

Motivation for learning activities, motivation for success, learning motives, internal motivation, external motivation, academic performance.

The article presents the results of a pre-project study into motivation for educational activity on a sample of 1st year students (N = 137). The resources and deficiencies for planning psychological and pedagogical activities in the direction of developing motivation for educational activities and personal and professional identification of students have been determined.

В педагогической психологии наиболее широко роль и влияние мотивов изучено на примере учебной деятельности школьников, в то время как студенчество, являясь важным этапом формирования и становления личности и профессионала, также нуждается во внимании к проблеме мотивации учебной деятельности. Так, решением Ученого совета университета от 28.10.2020 [1], одним из путей по формированию и сохранности контингента в КГПУ им. В.П. Астафьева обозначены развитие учебной мотивации обучающихся и включение в планы профориентационной работы личностно-профессиональное самоопределение, что отвечает основным требованиям к подготовке современного педагога, продиктованных переменами в обществе и на рынке труда [2].

Вслед за Т.О. Гордеевой мотивация учебной деятельности понимается вариантом мотивации достижения, и представляется целостностной многоуровневой

динамической системой мотивов, взаимно влияющих в процессе развития и функционирования друг на друга [3].

В исследовании на добровольной основе приняли участие 137 респондентов в возрасте от 17 до 25 лет (средний возраст испытуемых 18,74 года, SD 1,16), обучающихся на первом курсе бакалавриата КГПУ им. В.П. Астафьева по очной форме обучения. Из них 119 девушек (86,86 %), 15 юношей (10,95 %), 3 человека (2,19 %) не указали пол.

Респондентам предлагалось обозначить свое согласие или несогласие с утверждениями, составляющими три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома». В соответствии с процентилями выделены группы с высоким, средним и низким уровнями проявления мотивации по каждой из трех шкал, а также оценена адекватность выбора и степень удовлетворенности респондентом выбранной профессией по преобладанию мотивов первой и второй шкал (аналогично респонденты распределены на три группы по степени выраженности параметра). Результаты диагностирования представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты диагностирования уровня развития мотивации студентов по «Методике изучения мотивации в вузе» Т. И. Ильиной

Для диагностирования направленности личности на успех респондентам предлагалось ответить «да» или «нет» на серию коротких вопросов. В результате были получены данные, позволяющие разделить всех участников исследования на 4 группы по уровню мотивации к успеху: низкий, средний, умеренно высокий, слишком высокий. Результаты диагностирования представлены на рисунке 2.

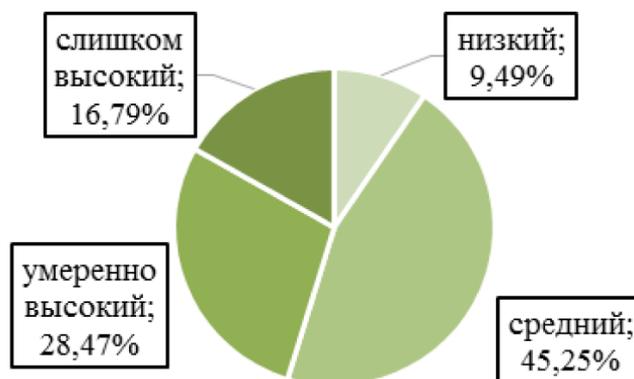


Рис. 2. Результаты диагностирования уровня развития мотивации к успеху у студентов «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элсера

По результатам диагностирования можно сделать выводы о выявленных дефицитах и ресурсах:

– 24,09 % респондентов находятся на высоком уровне мотивации к получению диплома, что указывает на формальность усвоения знаний и преобладание внешней мотивации к учебной деятельности, выражающейся в стремлении к приобретению диплома. На преобладание внешних мотивов учебной деятельности указывает и то, что высокий уровень внутренних мотивов, выраженных шкалами «Приобретение знаний» и «Овладение профессией», демонстрируют лишь 21,9 % и 18,25 % респондентов соответственно;

– 28,47 % опрошенных продемонстрировали низкий уровень адекватности выбора профессии и удовлетворенности ею, что говорит о недостаточной профориентации поступающих, несамостоятельности или неосознанности выбора, а также о возможной фрустрации к концу первого года обучения;

– 90,51 % респондентов находятся выше низкого уровня мотивации к достижению успеха, что свидетельствует о деятельностной активности, а также о гармоничном сочетании позитивного оценивания успеха и поддержки в случае неудачи, что позволяет сделать вывод о высокой вероятности возможности достижения успеха в деятельности студентов.

Данные, полученные на предпроектном этапе работы, будут использованы в дальнейшем исследовании, где будут проверены гипотезы о наличии связей между уровнем успеваемости и мотивами в структуре мотивации учебной деятельности студентов, а также о взаимном влиянии мотивов друг на друга. Это позволит определить содержание мотивации студентов для прогнозирования и планирования психолого-педагогической деятельности по развитию мотивации, включающей в себя работу по направлению личностно-профессионального самоопределения студентов, в том числе направленную на открытие смыслов будущей профессиональной деятельности, возможностей самореализации в ней.

Список литературы

1. Приказ от 3.11.2020 №528 (п) «О путях сохранности контингента КГПУ им. В.П. Астафьева». URL:<http://www.kspu.ru/upload/documents/2020/11/03/52b5eea42024ed8d51c328c6f90d0721/o-putyah-po-sohrannosti-kontingenta-kgpu-im-vp-astafeva-ot-03112020g--528-p.pdf>
2. Shkerina T.A., Savolainen G.S., Zakhartsova G.V. TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE: NEW CHALLENGES, REALITIES AND PROSPECTS. В сборнике: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020. С. 1016-1027. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44182440_79868600.pdf
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис....д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 2013. 444 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

CORRELATION BETWEEN PARENTS ATTITUDES AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

К.С. Назарова

K.S. Nazarova

Научный руководитель **О.В. Барканова**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **O.V. Barkanova**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Детско-родительские отношения, родительские установки, социально-психологическая адаптация, подростки, родители.

В статье представлены результаты взаимосвязи родительских установок и социально-психологической адаптации подростков.

Child-parent relations, parental attitudes, socio-psychological adaptation, adolescents, parents.

The article presents the results of the correlation between parental attitudes and the socio-psychological adaptation of adolescents.

Семья – основополагающий фактор в формировании ребенка. С самого рождения ребенок обучается и воспитывается родителями, учится взаимодействовать не только с семьей, но и с другими людьми. Таким образом, родители и семья выступают первичной социальной группой, к которой ребенок должен адаптироваться, усвоить традиции, обычаи, особенности внутрисемейных отношений [2].

Социально-психологическая адаптация – процесс приспособления субъекта к внутренним и внешним изменениям, через изменение стереотипов поведения, социальных практик, ценностей и др. (то есть адаптированная личность стрессоустойчива, эффективна в общении, внутренне гармонична и удовлетворена собой и своим социальным окружением) [1].

Родительские установки, по мнению Р.В. Овчаровой, это – готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации [3].

С целью изучения родительских установок нами было проведено исследование родительских установок. В исследовании приняли участие мамы подростков (обучающихся 9, 10, 11 классов) в количестве 30 человек. В исследовании была использована методика изучения родительских установок (представлений о родительстве, своей роли родителя) Е.С. Шефера и Р.К. Белла, адаптированная Т.В. Нещерет (опросник PARI) [4].

Для диагностики социально-психологической адаптации подростков использовалась методика К. Роджерса и Р. Даймонда. В исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте от 15 до 17 лет.

Проведение статистического анализа данных (корреляционный анализ Ч. Спирмена) позволило сделать выводы о взаимосвязи родительских установок и социально-психологической адаптацией подростков. Были взяты 23 показателя родительских установок и 7 показателей социально психологической адаптации.

Наибольшее число корреляций (4 связи) выявлено между родительскими установками и шкалой «эмоциональный комфорт». Обратная связь выявлена с установкой «осознание безопасности, опасение обидеть» (чем больше родитель сосредоточен на безопасности своего ребенка, тем сильнее ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт); с установкой «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» (чем больше родитель вмешивается в мир ребенка, тем некомфортнее чувствует себя подросток); с установкой «подавление либидо» (чем больше родитель подавляет сексуальность своего ребенка, тем сильнее ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт). Прямая связь установлена с установкой «стремление ускорить развитие ребенка»: чем больше свободы предоставляет родитель ребенку, тем позитивнее эмоциональный фон ребенка.

Наблюдается две обратные связи родительских установок со шкалой «принятие себя»: с установкой «суровость, излишняя строгость» (чем жестче воспитательные меры родителя, тем меньше ребенок принимает свою личность); с установкой «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» (чем сильнее родитель вторгается в личное пространство ребенка, тем больше ребенок не принимает себя и свою личность).

Наконец, следует отметить наличие обратной связи установки «ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье» со шкалой «адаптивность», то есть, чем больше родитель чувствует свою ограниченность, тем менее адаптивен его ребенок.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности взаимосвязи родительских установок и социально-психологической адаптации подростков.

Список литературы

1. Барканова О. В. Социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в России [Электронный ресурс]: монография. Электрон. текстовые данные. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014. 160 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27294188> (дата обращения 1.04.2021)
2. Крайлюк А. И. Родительские установки: теоретические аспекты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома: Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова». 2015. №3. С. 78-82.
3. Овчарова Р. В. Тренинги формирования осознанного родительства. М.: Сфера, 2008. 256 с
4. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. Ростов н/д.: Феникс, 2007. 314 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

EMPIRICAL RESEARCH INTO EMOTIONAL SELF-REGULATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

И.С. Остробородова

I.S. Ostroborodova

Научный руководитель **Т.А. Биндарева**,
старший преподаватель кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева.
Scientific adviser **T.A. Bindareva**,
senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev

Саморегуляция, эмоциональная саморегуляция, эмоции, младший школьный возраст, эмоциональное состояние.

В статье приведены выводы относительно уровня развития эмоциональной саморегуляции обучающихся младшего школьного возраста на основе результатов эмпирического исследования.

Self-regulation, emotional self-regulation, emotions, primary school age, emotional state.

This article draws conclusions about the level of emotional self-regulation development of primary school students, based on the results of an empirical research.

Согласно ФГОС начального общего образования, личностные результаты освоения школьниками основной образовательной программы начального общего образования включают в себя в том числе овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире [4]. Решить данную задачу возможно в процессе освоения учащимися навыков эмоциональной саморегуляции, что говорит об актуальности данной темы.

Саенко Ю.В. определяет эмоциональную саморегуляцию как «умение сдерживать слишком сильные, нежелательные эмоциональные проявления» [3]. Она указывает на то, что роль эмоциональной саморегуляции заключается в произвольном управлении переживаниями, что эмоциональная саморегуляция позволяет владеть приемами стабилизации своего эмоционального состояния.

Журавлева Л., Шпак М. в своей работе пишут о том, что эмоциональная саморегуляция позволяет человеку управлять своим эмоциональным состоянием эффективнее, и, следовательно, в ситуациях, связанных со стрессом, вести себя более адекватно, в соответствии с принятыми в обществе морально-этическими нормами [2].

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста. На первом этапе мы выделили составляющие эмоциональной саморегуляции: 1) общая саморегуля-

ция обучающихся, 2) волевой компонент эмоциональной саморегуляции, 3) самообладание, которое заключается в способности человека владеть собственными эмоциями, 4) самоконтроль, заключающийся в осознанности собственных действий, психических процессов и состояний.

Были использованы методики: «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек» У.В. Ульяновской; «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверьковой и Е.В. Эйдмана; «Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла» Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой [1]. В исследовании приняли участие 20 обучающихся третьих классов г. Красноярска возрасте 9-10 лет.

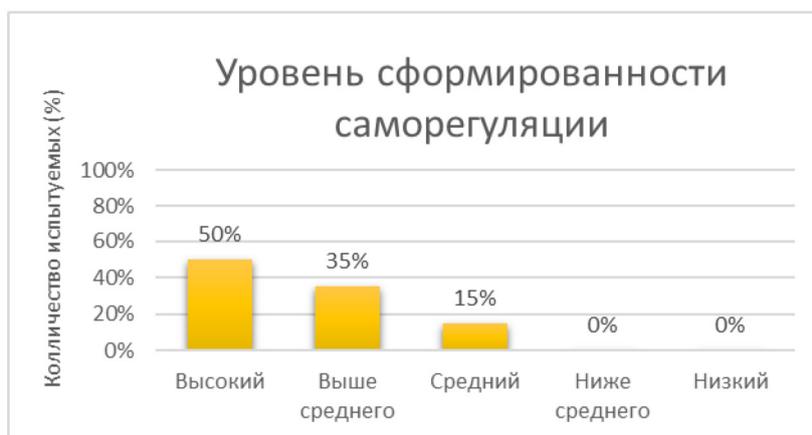


Рис. 1. Методика У.В. Ульяновской «Изучение уровня саморегуляции с помощью палочек-черточек»

Результаты диагностики показали, что 50 % испытуемых обладает высоким уровнем саморегуляции, что характеризуется полным принятием задания, его выполнением во всех компонентах с сохранением цели. 35 % испытуемых имеют уровень «выше среднего», 15 % – «средний уровень» Испытуемых с низким уровнем саморегуляции и с уровнем ниже среднего выявлено не было.



Рис. 2. Методика «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана

По результатам данной диагностики можно сделать вывод о том, что у большинства обучающихся выявлен высокий уровень по всем трем шкалам: 70 %

обучающихся – общая шкала; 65 % – шкала «Настойчивость» и 75 % – шкала «Самообладание». Это говорит об умении контролировать свои поступки. По общей шкале волевой саморегуляции равное количество испытуемых обладает средним и низким уровнем – по 15 %. По шкале «Настойчивость» 25 % испытуемых получили средние результаты и 10 % – низкие. Также исследование выявило, что 15 % испытуемых обладают средним уровнем по шкале «Самообладание», и 10 % – низким уровнем.

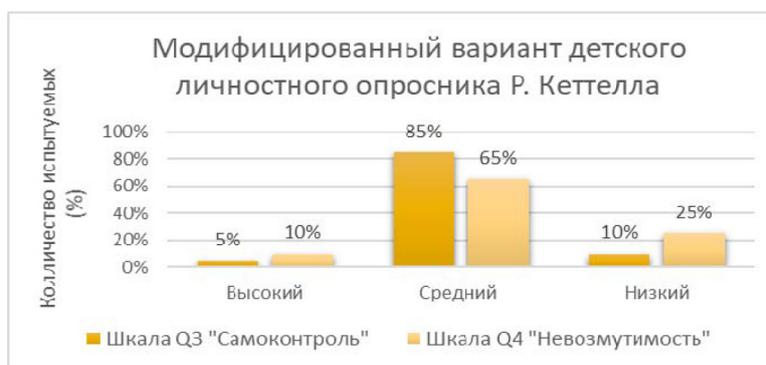


Рис. 3. «Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла»

Для нашего исследования были выбраны две шкалы из данной методики: Q3 – «Самоконтроль» и Q4 – «Невозмутимость». По результатам методики было выявлено, что 85 % испытуемых имеет средний уровень по шкале «Самоконтроль», что говорит о недостаточной способности овладевать требованиями окружающей жизни. По шкале «Невозмутимость» средний уровень имеют 65 % обучающихся, что может говорить о беспокойстве, напряженности и раздражительности обучающихся.

Исходя из проведенного нами исследования можно сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста составляющие эмоциональной саморегуляции развиты неравномерно: высоко развит волевой компонент эмоциональной саморегуляции, общая саморегуляция и самообладание, однако многие дети имеют трудности с самоконтролем, что говорит о необходимости дальнейшей работы в данном направлении.

Список литературы

1. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла: Метод. рекомендации / 2-е изд. М.: Фолиум, 1995. 34 с.
2. Журавлева Л., Шпак М. Саморегуляция в структуре эмоционального интеллекта младших школьников. // Педагогический процесс: теория и практика. 2016. № 3 (54). С. 10.
3. Саенко Ю.В. Техники и приемы регуляции эмоций. // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 83-93
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373 / Министерство образования и науки Российской Федерации. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 06.05.2021)

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ И ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ 4-5 КЛАССОВ

MOTIVATION PROBLEMS AND LEARNING DIFFICULTIES FOR STUDENTS IN GRADES 4-5

И.В. Пантин

I.V. Pantin

Научный руководитель **В.В. Воронин**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **V.V. Voronin**,
PhD in Psychology, Associate Professor, Department of psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev

Мотивация, анкетирование, трудности обучения, неуспеваемость, импульсивность.

В статье приведены результаты исследования определения школьной мотивации учащихся 4 и 5 классов. В ходе исследования использовались такие методы как наблюдение, беседа, анкетирование. Проведено сравнение уровня мотивации среди учащихся 4 и 5 классов. Выявлены основные трудности обучения учащихся. Делается вывод о том, что уровень мотивации пятых классов значительно ниже, чем у четвертых.

Motivation, questioning, learning difficulties, academic failure, impulsivity.

The article presents the results of a study of determining the school motivation of students in grades 4 and 5. The research used methods such as observation, conversation, questioning. Comparison of the level of motivation among students in grades 4 and 5 is carried out. The main difficulties in teaching students have been identified. It is concluded that the level of motivation of the fifth grade is significantly lower than that of the fourth.

С какими трудностями в обучении чаще всего встречаются современные дети? С чем могут быть связаны проблемы мотивации? Изучение трудностей обучения детей в школе считается одной из важнейших тем педагогики и психологии в образовании, а исследование уровня учебной мотивации учащихся является одной из актуальных проблем психологии и педагогики в системе школьного образования. Одним из ключевых особенностей являются трудности учащихся при переходе с уровня начального общего образования на уровень основного общего. И одной из самых главных и распространенных трудностей является низкая мотивация учащихся.

От мотивации зависят воспитание и успехи в обучении учащихся. Ребенок, не заинтересованный в обучении, не сможет качественно усвоить знания, и применить их на практике, а отсутствие мотивации к обучению часто ведет к неуспеваемости, интеллектуальной пассивности, к отклоняющемуся поведению. В начале обучения в пятом классе дети переживают период адаптации к новым условиям обучения. В адаптационный период учащиеся могут быть более тревожными, застенчивыми или, напротив, чрезмерно шумными. У них снижается работо-

способность, они могут стать забывчивыми, неорганизованными. Если в начальной школе ребенок несколько лет учился в одном классе, кабинете и у одной учительницы, которая вела большинство предметов, то в пятом классе у него появляется много учителей со своими требованиями, увеличивается количество предметов, и все уроки проходят в разных кабинетах. Т.е. в 4 классе неизменные, привычные условия для ребенка создавали психологический комфорт, который был нарушен при переходе на основной уровень образования. Это создает стресс, который сказывается на его эмоциональном состоянии, на его отношении к преподавателям и предметам в целом. Поэтому нужно, чтобы в школе, особенно в период адаптации ребенка, были созданы все благоприятные условия, направленные на повышение уровня знаний, интереса к предметам и улучшения его эмоционального состояния.

В работе И.В. Борисовой «Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах» представлено, что игровые мотивы учебной деятельности имеют связь со страхом не оправдать чужих ожиданий и низкой физиологической устойчивостью к стрессовым ситуациям [1]. В статье Ш.Ф. Буруновой «Профилактика школьной неуспеваемости как средство повышения качества образования» сказано, что отсутствие устойчивой положительной мотивации учения является одной из главных причин внутренней неуспеваемости [2].

Мною было проведено исследование мотивации учебной деятельности 4 и 5 классов в 4-й четверти учебного года. Были использованы такие методы как наблюдение, беседа и анкетирование. Наблюдение за 4 и 5 классами в ходе занятий строилось на следующих критериях: взаимодействие с педагогом/педагогами; взаимодействие со сверстниками; работоспособность (внимательность и утомляемость); навыки самостоятельной и фронтальной работы; импульсивность. В результате было обнаружено, что пятые классы часто нарушают дисциплину, активных учащихся мало, утомляемость происходит после 25 минут урока, а сами классы импульсивные. Четвертые же классы более активные, дисциплину не нарушают, дружные отношения, как с учителем, так и друг с другом, а сами классы спокойные.

В ходе беседы с учителями было выявлено, что среди основных трудностей обучения в 4 классах является неуверенность и пробелы в знаниях, в основном по причине отсутствия, например из-за болезни, а также отсутствия контроля родителей. В 5 классах новые специфические предметы, резкий переход, отсюда низкая концентрация внимания, а также низкая мотивация у учащихся. Самой эффективной формой работы, как в 4, так и в 5 классе является групповая.

В развитии учебной мотивации современного школьника большое значение играет формирование мотивации учения. Для выявления оценки уровня школьной мотивации учащихся 4-5 классов было использовано анкетирование (Н.Г. Лускановой), состоящее из 10 вопросов, которое наилучшим образом отражает отношение детей к школе, учебному процессу. В результате выявляются уровни учебной мотивации, где первый уровень – это высокий уровень школьной

мотивации, учебной активности, а пятый уровень – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Было анкетировано 52 человека в 4 классах и 43 человека в 5 классах. Среди детей 4 классов первый уровень выявлен у 6 человек, пятый у 4 человек. Среди детей 5 классов первый уровень не выявлен, пятый у 13 человек, это притом, что количество учащихся пятых классов меньше, чем четвертых. Также учащимся было предложено отметить, что именно затрудняет их обучение. В результате большее количество детей в 4 классах (26 человек) отметили следующее: есть пробелы в ранее пройденном материале, в теории, в решении задач; не могу сосредоточиться, часто отвлекаюсь. 18 учащихся: состояние здоровья, ты быстро устаешь на уроке; трудно запоминаю прочитанное. В 5 классах большее количество детей (23) выбрали: не могу сосредоточиться, часто отвлекаюсь. 22 учащихся отметили: Есть пробелы в ранее пройденном материале, в теории, в решении задач. Таким образом, видно, что особой разницы относительно вопросов затруднения обучения у учащихся 4 и 5 классов нет, а также то, что у детей пятых классов выявлена низкая мотивация, они находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе и испытывают проблемы во взаимоотношениях с преподавателями.

Список литературы

1. Борисова, И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах// Психологическая наука и образование. 2018. №5. С 22–28.
2. Буронова, Ш.Ф. Профилактика школьной неуспеваемости как средство повышения качества образования// Вопросы науки и образования. 2020. №3. С 125-128.

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ПРАКТИКИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

STUDENT MENTORING AT A MODERN UNIVERSITY: PRACTICES, CHALLENGES AND PROSPECTS

М.Ф. Самиева

M.F. Samieva

Научный руководитель **А.А. Дьячук**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В. П. Астафьева
Scientific adviser **A.A. Dyachuk**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Наставничество, вуз, психологическая готовность к наставничеству, студент, подготовка наставников.

В статье рассматриваются основные аспекты студенческого наставничества, практики подготовки наставников в российских вузах, обосновывается необходимость психологической подготовки к наставничеству студентов и содержательные аспекты данной подготовки.

Mentoring, university, psychological readiness for mentoring, student, mentor training.

The article examines the main aspects of student mentoring, the practice of training mentors in Russian universities, substantiates the need for psychological preparation for mentoring students and substantive aspects of this training.

К теме наставничества обращено большое внимание со стороны представителей разных наук, в том числе, педагогики и психологии. Процесс наставничества осуществляется в целях поддержки формирования личности. Вместе с тем, его также можно рассматривать и как метод психолого-педагогического сопровождения. Различные теоретические и прикладные аспекты проблематики наставничества исследованы и описаны многими российскими учеными О.А. Абдуллина, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.

Наставник – это универсальный и разносторонний человек, который мотивирует наставляемых, составляет совместно с ними планы развития их личности, помогает им достичь поставленных целей, а также разделяет положения концепции Life long learning (непрерывное образование) [2].

Однако сущность наставничества не сводится только к педагогическому аспекту. В фокусе внимания наставника не только формы работы с подопечным, но и его личностные качества, задачи развития, который он проектирует, способы организации коммуникации, определение особенностей наставляемого,

его направленности и образовательных запросов, сензитивность и наблюдательность и др., что определяет актуальность рассмотрения феномена наставничества с психологической точки зрения.

По нашему мнению, наставничеству как психологическому феномену на сегодняшний день уделяется недостаточное внимание. В психологических исследованиях изучение наставничества рассмотрено оно не столь широко, как в педагогике [1]. Так, в психологической науке наставничество рассматривается либо как процесс передачи знаний и оказания поддержки молодым специалистам [3], либо в контексте социальной ситуации развития взрослого человека – наставник как «значимый другой» [4]. Однако возможности наставничества как формы сопровождения обучающегося связаны с ресурсами наставника, его психологической готовности к наставничеству, что определяет необходимость разработки программ подготовки наставников.

В настоящее время практики наставничества внедряются в образовательный процесс вузов. Специфика студенческого наставничества заключается в том, что оно включает в себя, помимо всего прочего, помощь в адаптации студентам первого курса к новой среде, их сопровождению в образовательном процессе вуза. В современных вузах практики студенческого наставничества нашли широкое распространение: так, в МГУ существует менторская программа, принять участие в которой может любой желающий студент. В процессе менторства студент и его подопечный проводят встречи, работают над достижением целей и решением проблем. Проведенный нами анализ программы показал, что отсутствует система оценки психологической готовности к наставничеству, не производится отбор кандидатов, этап подготовки (обучения) потенциальных наставников.

В Московском Гуманитарном Университете реализуется модель наставничества, где студенты-первокурсники в течение первого семестра работают с наставниками по части вовлечения во внеучебную жизнь. Наставники следят за успехами в обучении, проводят игры и тренинги на сплочение. Большое внимание уделено тому, что и как должны делать наставники в рамках педагогического аспекта, вопрос о готовности наставников к данной деятельности, наличия необходимых для этого компетентностей также не нашел отражение, что может быть связано с представлением о том, что студенты, желающие быть наставниками, имеют уже необходимые для этого качества.

В Новосибирском государственном университете науки и управления существует целая школа наставников, в рамках которой студенты старших курсов проходят двухмесячные курсы подготовки. Цель школы, согласно программе школы, – помочь развитию потенциала первокурсников, способствовать облегчению процессов адаптации и социализации. Однако отражение наличие процедур оценки готовности к наставничеству, в том числе и психологической, сформированных умений после прохождения курсов, механизмы допуска к осуществлению сопровождения первокурсников не обсуждаются в данной программе.

Изучив практики студенческого наставничества в современных вузах, мы пришли к выводу о том, что институт наставничества развивается, однако недо-

статочно комплексно. Большое внимание уделяется методической и педагогической составляющей, при этом психологическая сторона студенческого наставничества практически не рассматривается. Причины, по которым студенты хотят быть наставниками, их готовность к осуществлению данной деятельности, трудности, с которыми они сталкиваются в процессе ее реализации, причины ухода не находят отражение в исследовательских работах. Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем несколько ключевых моментов, которые необходимо включать в систему подготовки студентов-наставников.

Во-первых, необходимо в системе подготовки создавать условия для осознания и формирования ответственности студентов-наставников, построения отношений на основе принципов гуманистического подхода. Во-вторых, необходимо осуществлять и психологическую подготовку наставников, включив в данный процесс рефлексивные практики, учет своих особенностей в процессе взаимодействия, развитие психолого-педагогической компетентности. В-третьих, необходимо при подготовке прорабатывать типичные трудности, с которыми они могут столкнуться в процессе межличностного взаимодействия, разрешения конфликтных ситуации, освоения техник медиации.

Психолого-педагогическая подготовка студентов-наставников позволит создать условия поддержки первокурсников на этапе адаптации, сопровождения обучающихся на разных этапах освоения образовательных программ, в том числе, и исследовательской деятельности. Включение студентов в систему наставничества может быть рассмотрен как ресурс развития вузов, создание референтной образовательной среды.

Список литературы

1. Горшенина Н.В., Рындак В.Г. Роль наставничества в профессиональном росте педагога // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2019. С. 211–214.
2. Старинова М.В. Роль наставничества в формировании профессиональной компетенции молодых специалистов // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. 2020. С. 495–498.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
4. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 178 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

А.Н. Славкина

A.N. Slavkina

Научный руководитель **Н.Т. Селезнева**,
д-р. псих. наук, проф. кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
The scientific adviser **N.T. Selezneva**,
Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology
of the KSPU named after V. P. Astafyev

Психолого-педагогическое сопровождение, развитие личности, подростки, оставшиеся без попечения родителей.

В данной статье рассматриваются психологические особенности подростков – воспитанников детского дома, а также обсуждается процесс сопровождения личностного развития подростков в условиях депривации.

Psychological and pedagogical support, personal development, teenagers left without parental care.
This article discusses the psychological characteristics of adolescents in orphanages, and also discusses the process of supporting the personal development of adolescents in conditions of deprivation.

Психолого-педагогическое сопровождение и воспитание детей в современных социокультурных условиях, масштабность и острота социальных и экономических проблем на сегодняшний день, требует активного поиска новых, оптимальных путей воспитания и сопровождения подрастающего поколения [1]. Сложившаяся социокультурная ситуация предъявляет новые требования к вопросам сопровождения детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Подросткам, лишенным родительской поддержки, получившим негативный социальный опыт, с ослабленным физическим и психическим здоровьем, нравственной неустойчивостью, в существующей практике сопровождения крайне мало внимания уделяется их психологическим потребностям. Дети, обделённые родительской любовью с ранних лет, получившие психологические травмы различной этиологии, абсолютно не адаптированы к нормальной взрослой жизни, порой просто не способны понять и оценить ту ситуацию, в которой они оказались, и как следствие это приносит негативные коррективы в жизнь таких детей [3]. Широко распространены явления среди детей-сирот как, отсутствие тесных эмоциональных отношений, «нарушения привязанности», «переживание

потери», «отсутствие личной истории», тревожность и страх, остаются за пределами внимания воспитателей и других специалистов учреждения, что обуславливает многочисленные проблемы, с которыми часто сталкиваются все, кто принимает участие в жизни этих детей [4].

Проблема психического здоровья привлекает многих исследователей из самых разных областей науки и практики: психологов, медиков, педагогов, социологов и философов. Результаты данных исследований свидетельствуют о том, что дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют своеобразную и иную картину социально – психологического развития, чем дети, воспитываемые в семье. Нередко специалисты говорят, чем раньше ребенок попадает в государственное учреждение и чем больше времени он там находится, тем более сложны последствия для ребенка, находящегося в детском доме, даже если ребенок воспитывается в неидеальных условиях, но с родителями, или в замещающей семье (опека, усыновление), это является более благополучным для развития ребенка.

Существует много подходов к пониманию и решению проблем сопровождения. Программы психолога – педагогического сопровождения воспитанника, программы межведомственного взаимодействия должны быть сугубо индивидуальными и направлены на конкретного ребенка. В детских домах, где воспитывается большое количество детей, в основном более ста детей, нуждающихся в поддержке и личностном сопровождении, организовать сугубо личностное, индивидуальное сопровождение ребенка, даже в таком большом окружении педагогов, психологов, узких специалистов на наш взгляд очень сложно и практически невозможно.

Особенности подростков, живущих вне семьи, кардинально отличаются бедностью эмоциональной окраски во взаимодействии, они пассивны и ограничены в принятии решений, за них все решает система жизнеустройства государственных учреждений, в которых они живут, такие дети живут и воспитываются в эмоционально обедненной среде и имеют ограничения в двигательной активности. Исходя из этого, мы можем говорить, о подростках, проживающих в государственных учреждениях, как о детях, испытывающих депривацию. Депривация, это утрата, лишение возможности удовлетворять жизненно важные потребности, и говоря о жизненно важных потребностях мы говорим об источниках их удовлетворения. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам, и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими значимыми людьми [2, с.67]. У детей, воспитываемых и проживающих в детских домах, потребность в таких отношениях не удовлетворяется.

Как бы не старались педагоги, ребенок не получает самого элементарного, что он может получить в семье, не всегда педагог может выслушать, уделить внимание каждому ребенку, принять участие в обсуждении личностных вопросов подростка, его переживаний и страхов, именно в те моменты, когда требуется поддержка взрослого, чтобы ребенок смог раскрыть свою душу, поделиться

своими возникшими проблемами, а под час болью утраты и потери родных людей. Именно в эти моменты проявление искренних эмоций сострадание и сочувствие, у детей находящихся, в условиях детского дома стираются. В нужный момент они не получают необходимой поддержки и сострадания. Таким образом, мы видим, что психическое и личностное развитие детей – сирот носит специфический характер. В конечном итоге все особенности их развития определяются теми условиями, в которых живет ребенок. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним.

Процесс сопровождения в современном детском доме должен дополняться современными психологическими и социально – педагогическими технологиями работы с детьми, которые существенно позволят повысить уровень индивидуального развития личности и возможности ребенка в последующей социальной адаптации.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва. 2006. 398с.
2. Беличева, С.А. Сложный мир подростка. Свердловск: Средне-Уральск. книжное изд-во. 2004. 129 с.
3. Дубровина И.В., Минкова Э.А. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения // Детский дом. 2006. №19. с. 12 – 14.
4. Селезнева Н.Т., Андрущенко О.Н. Развитие жизнеспособности личности в отрочестве: Монография / Краснояр. гос. пед. ун – т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2019. 196 с.

К ВОПРОСУ О ПРЕДСТАВЛЕНИИ КАРТИНЫ МИРА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

ON THE QUESTION OF THE REPRESENTATION OF THE WORLD-PICTURE IN OLDER ADOLESCENTS

Н.Ю. Слюсарева

N.Y. Slusareva

Научный руководитель **Т.Ю. Тодышева**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **T.Yu. Todysheva**,
Candidate of Psychology (PhD in Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev

Картина мира, старший подростковый возраст, дом и семья, друзья и дружба, увлечения и досуг, обучение, предметный мир, психосемантика.

Данная статья показывает особенности представления картины мира у старших подростков. Выявляет общие и спорные взгляды, касающиеся значения выделенных категорий.

World-picture, senior adolescence, home and family, friends and friendship, hobbies and leisure, learning, subject world, psychosemantics.

This article shows the features of the representation of the picture of the world in older adolescents. Identifies common and controversial views regarding the meaning of the selected categories.

Картина мира в рамках психологии показывает «представление человека о мире». Она выступает неким рычагом плотной взаимосвязи между окружающим миром, индивидуальными знаниями человека и опытом, который он приобретает в результате процесса жизни в социальной среде [2].

Для изучения картины мира существует большое количество подходов. Особый оборот популярности в современных реалиях набирает психосемантический подход [3]. Наиболее подходящим является метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, отличительной особенностью которого является интересная структура, а также удобство касательно формата изучения одного объекта большой группой респондентов [1].

В исследовании приняли участие 20 учеников 11 класса средней общеобразовательной школы.

Первый этап исследования заключался в написании респондентами пяти прилагательных, которые отражали их ассоциации, на фоне чувств, образов, общего представления на пять выделенных категорий («дом и семья», «увлечение и досуг», «обучение», «дружба и друзья», «предметный мир»).

Во втором этапе респонденты работали с бланками семибальной биполярной шкалы Ч. Осгуда (заранее составленной из наиболее часто повторяющихся смысловых единиц каждой из категорий, написанных в ходе первого этапа).

Анализ результатов заключительного этапа исследования осуществлялся на основании вычисления среднего коэффициента показателя семибальной шкалы. В таблице показано значение частых ответов на созданном бланке биполярной шкалы, наиболее часто выбираемая степень выделена жирным шрифтом.

Таблица

Анализ средних показателей биполярной шкалы

	Дом и семья							
Теплый	-3	-2	-1	0	1	2	3	Холодный
Уютный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Некомфортный
Ненавистный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Любимый
Заботливый	-3	-2	-1	0	1	2	3	Невнимательный
Печальный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Счастливый
Темный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Светлый
Тревожный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Спокойный
Дружный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Конфликтный
	Увлечение и досуг							
Скучный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Интересный
Веселый	-3	-2	-1	0	1	2	3	Грустный
Полезный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Ненужный
Интеллектуальный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Творческий
Познавательный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Неинтересный
Активный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Пассивный
	Обучение							
Скучное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Интересное
Познавательное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Бесполезное
Легкое	-3	-2	-1	0	1	2	3	Сложное
Недостаточное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Развивающее
Нудное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Увлекательное
Комфортное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Некомфортное
Депрессивное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Перспективное
Спокойное	-3	-2	-1	0	1	2	3	Тревожное
	Дружба и друзья							
Грустная	-3	-2	-1	0	1	2	3	Веселая
Небезразличная	-3	-2	-1	0	1	2	3	Равнодушная
Ложная	-3	-2	-1	0	1	2	3	Верная
Добрая	-3	-2	-1	0	1	2	3	Злая
Лучшая	-3	-2	-1	0	1	2	3	Незначительная
Скучная	-3	-2	-1	0	1	2	3	Интересная
Ненадежная	-3	-2	-1	0	1	2	3	Крепкая
	Предметный мир							
Яркий	-3	-2	-1	0	1	2	3	Серый
Познавательный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Неинтересный
Скучный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Увлекательный
Интересный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Нудный
Обычный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Необычный
Мрачный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Красивый
Креативный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Однообразный

В ходе обработки полученных данных выяснилось, что категория «дом и семья» занимает центральное место в их жизни, ведь там есть отдых и душевный камин от холодности внешнего мира («теплый, спокойный»), там комфортно быть собой и можно получить должное внимание («уютный, заботливый»), туда хочется возвращаться («любимый, счастливый»). Почти на любой вопрос и непонятную ситуацию дома они могут получить понятный и четкий ответ, густые тучи обмана и неясности – временное явление («светлый»).

«Увлечение и досуг» отвечает за комфортное личностное развитие в жизни старших подростков, которое происходит в нестрогих рамках, предоставляя свободу самовыражения в выбранном направлении досуга «интересный, веселый, познавательный, важный». Необычным фактом оказался перевес в сторону интеллектуального досуга, нежели творческого, что подкрепилось и отметкой о том, что досуг больше пассивный, чем активный.

Категория «обучение» оказалась неоднозначной, иногда принимая противоположные стороны одного вопроса. Например, одна часть ребят категорично считали, что обучение интересное, другие, что оно неувлекательное «скучное, нудное». Обучение не дается респондентами легко «сложное, тревожное, некомфортное», однако дает много полезной информации, что является необходимым для реализации себя в будущем «перспективное, познавательное, развивающее».

«Дружба и друзья» – это та часть картины мира старшего подростка, в которой весело, друзья понимают и поддерживают новые увлечения и интересы, друзья чаще доброжелательны, и менее критичны по отношению к реализации новых идей «веселая, поддерживающая, понимающая, интересная, крепкая». Друзьями становятся только самые особенные и близкие («лучшая»).

«Предметный мир» отображает общий интерес к тому, что окружает респондентов в процессе всей жизни. Он привлекает внимание и вызывает положительные ассоциации «яркий, красивый, интересный». У испытуемых возникает интерес к пополнению уже имеющихся знаний о мире и окружающей среде «познавательный, увлекательный». Прослеживаются возможности нестандартного мышления «креативный».

Список литературы

1. Кожевникова С.А., Вьюжанина С.А. Психосемантика. Метод семантического дифференциала. Учебно-методическое пособие. Ижевск. 2016. 120 с.
2. Обухова О.Н., Оношко В.Н., Березина Ю.В. Подходы к исследованию картины мира // Вестник Вятского государственного университета. 2017. №10. С. 96–104.
3. Сикевич, З.В. Метод семантического дифференциала в социологическом исследовании (опыт применения) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2016. № 3. С. 118-128.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АУТИЗМОМ

EMPIRICAL RESEARCH INTO PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF MOTHERS RAISING SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM

Г.А. Суворова

G.A. Suvorova

Научный руководитель **Е.Ю. Дубовик**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.Y. Dubovik**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Семья, родительство, психолого-педагогическая компетентность, родительское отношение, дети с аутизмом.

В статье приведен анализ имеющихся данных о сформированности психолого-педагогической компетентности матерей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

Family, parenting, psychological and pedagogical competence, parental attitude, children with autism.

The article presents the analysis of the available data on the formation of psychological and pedagogical competence of mothers raising senior preschool children with autism.

В современном обществе семья это единое целое, действующая слаженно в отношении собственного развития. Появление в семье ребенка с особенностями в здоровье приводит к изменению образа жизни во всех имеющихся отношениях как внутри семьи, так и с внешним миром.

На сегодняшний день нет четкого определения, что значит быть родителем. У каждого родителя имеются свои представления о воспитательном процессе и чаще они связаны с имеющимся опытом собственной отдельно взятой семьи со своими традициями, укладами ценностями и т.д. Изучению семьи как одного из важных инструментов воспитания посвящено большое количество исследований, как в отечественной науке, так и за рубежом. Научное сообщество имеет большой интерес к изучению особенностей детей, но как становится понятно, этих знаний недостаточно для оказания помощи семьям, в частности матерям воспитывающим детей с особенностями в развитии, которые являются единственным связующим звеном ребенка с особенностями с окружающими.

В последнее время в России сильно изменились показатели распространенности разнообразных психических расстройств у детей. Особый интерес специалистов разного профиля стали дети с сочетанными нарушениями психического развития, среди которых особой категорией являются дети с аутизмом. Центр по контролю и профилактике заболеваний США опубликовал в 2020 году новую статистику – расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются у каждого 54-го ребенка, что на 10 % больше, чем по статистике 2018 года. У мальчиков аутизм диагностируется в 3 раза чаще, чем у девочек [3, 6].

В соответствии с современными представлениями, аутизм рассматривается как группа синдромов разного происхождения, характеризующихся качественными нарушениями социального взаимодействия и общения, стереотипным поведением [2, 5].

Успех социализации ребенка с аутизмом во многом зависит от того, имеет ли он и его семья постоянное психолого-педагогическое сопровождение. Высокая значимость изучения «материнского» отношения связана с обеспечением семей специальных условий для развития компетентности в вопросах эмоционально-личностного развития и успешной социальной адаптации их членов. К сожалению, тема недостаточно освещена в современной литературе. Множество работ, посвященных материнскому отношению к детям с различными нарушениями, сильно превосходит число исследований этой темы на примере семей аутичных детей.

Влияние родительской компетентности реализуется посредством осведомленности родителей (знаний, умений в проблемной области). От эмоционального принятия, адекватной оценки ребенка и его особенностей, а также стиля воспитания со стороны родителей зависит не только динамика психического развития ребенка, но и психоэмоциональный климат в семье.

В представлении о детско-родительских отношениях главными составляющими являются пополнение имеющихся знаний, связанных с рождением, воспитанием и обучением ребенка, навыков и умений, которые помогут находить пути решения будущих или уже имеющихся родительских задач, способность и желание к самообразованию и саморазвитию, а также готовность к изменению способов взаимодействия внутри семьи и совместной деятельности с учетом возможных особенностей ребенка.

Нами было проведено эмпирическое исследование сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности матерей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с аутизмом. В исследовании участвовали женщины – мамы (20 человек – 100 %), воспитывающие детей старшего дошкольного возраста с аутизмом.

В ходе исследования нами были использованы следующие методики: методика PARI (Е.С. Шефер и Р.К. Белл) для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли), методика ОРО (А.Я.Варга, В.В.Столин) для диагностики родительского отношения, социограмма «Моя семья» (В.В. Ткачева) для исследования семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, а также методика «Психологический портрет родителя» (В. В. Ткачева) для определения психологического типа родителей [1, 4].

Результаты первичного исследования показали, что у 18 матерей (90 %) по методике PARI по шкале отношение к семейной роли доминирует показатель зависимость и несамостоятельность матери, что свидетельствует о плохой интегрированности семьи, по методике детско-родительского отношения доминируют шкалы симбиоз (низкий балл (2 – 90 %), что является признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем), контроль (низкие баллы (2 – 90 %) по шкале свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Ребенок вероятно в высокой степени предоставлен сам себе, развивается хаотично и стихийно, что может сказаться на личности ребенка) и шкала «маленький неудачник» (низкий балл (2 – 90 %), свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него), по методикам психологический портрет родителя (В.В. Ткачева) и социограмма

«Моя семья» у 18 матерей (90 %) преобладает авторитарный тип родителя и у 2х мам (10 %) невротический тип.

Полученные данные эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости создания условия для повышения психолого-педагогической компетентности матерей воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с аутизмом через расширение знаний родителей об особенностях психического и личностного развития детей с аутизмом, формирование навыка рефлексии собственной воспитательной стратегии и освоении эффективных техник общения и взаимодействия с ребенком, обеспечивающих его полноценное психическое и личностное развитие.

Список литературы

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001.144 с.
2. Волошин В.М., Казаковцев Б.А., Шевченко Ю.С., Северный А.А. Состояние и перспективы развития детской психиатрической службы в России // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. Т. 12. Вып. 2. С. 5-9.
3. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья. 1999. № 2. С. 20-31.
4. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. М.: АСТ; Астрель, 2007. 318.
5. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Изд. 3-е. СПб.: Речь, 2007. 352 с.
6. <https://nakedheart.ru/news/1-iz-54-experty> Фонд «Обнаженные сердца»

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ЭПИЗОДИЧЕСКИМ УПОТРЕБЛЕНИЕМ АЛКОГОЛЯ

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION OF ADOLESCENTS WITH EPISODIC USE OF ALCOHOL

Н.А. Сухотина

N.A. Sukhotina

*Научный руководитель Т.Ю. Тодышева,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser T.Y. Todysheva,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology*

Саморегуляция, подросток, алкогольная зависимость, эпизодическое употребление алкоголя. В статье представлены результаты исследования саморегуляции подростков с эпизодическим употреблением алкоголя.

Self-regulation, adolescent, alcohol dependence, episodic use of alcohol.

The article presents the results of the study into self-regulation of adolescents with episodic use of alcohol.

По мнению О.А. Конопкина, ученого-психолога – саморегуляция у человека осознанная, которая представляет собой «системно-организованный процесс активности по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами, формами произвольной активности человека» [4]. В.И. Моросанова предложила теорию индивидуального стиля – «средство реализации субъектного подхода к исследованию индивидуально-типических форм произвольной активности человека» [6].

В подростковом возрасте чаще всего происходит знакомство подростка с алкоголем. Если подросток часто употребляет алкоголь, то у него может развиваться первая стадия алкогольной зависимости – эпизодическое употребление алкоголя, которая характеризуется нахождением удобного повода потребления алкоголя, но употребляет не так часто [1].

С целью выявления особенности саморегуляции подростков с эпизодическим употреблением алкоголя, было проведено эмпирическое исследование, которое проводилось на базе МБОУ ХХХ, где 7 обучающихся, в возрасте от 13 до 15 лет, приняли участие.

В ходе исследования, были использованы методики:

1. Беседа с обучающимся с эпизодическим употреблением алкоголя по схеме Змановской Е.В. [3]
2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения Моросанова В.И.» [6]
3. Опросник «Копинг-стратегии» Р.Лазаруса [5]

По результату опросника «Стиль саморегуляции поведения Моросанова В.И.» у испытуемых возникают трудности в Гибкости (ригидность в динамичной среде), Самостоятельности (зависимость от общества) и Общий уровень саморегуляции (возникновении трудностей при программировании и планировании своего поведения).

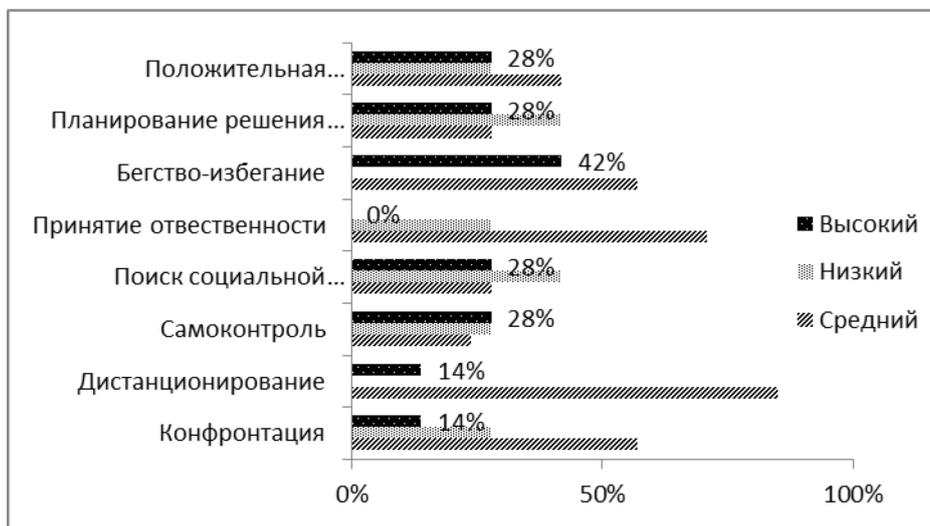


Рис. Результаты опросника «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса

По результату Рисунка испытуемые прибегают к стратегиям поведения – скрывание своих чувств, эмоций, разрешение проблемной ситуации с помощью привлечения социальных ресурсов, стремление избежать трудности с помощью юмора или отрицания проблемы, попытка разрешения ситуации с чрезмерной рациональностью и пересмотр негативного переживания как опыт, при котором подросток может недооценить себя.

Вопросы в беседе с подростками по схеме Змановской Е.В. были разделены на пять показателей:

1. Индивидуально-типологическая ранимость.

Было выявлено, что опрошенные подростки эмоционально ригидны, могут долго застревать на собственных мыслях, чувствах.

2. Нарушение саморегуляции личности.

Опрошенные подростки часто сталкиваются с переменчивостью эмоционального фона и, чаще всего, по их мнению, они преобладают в негативном эмоциональном состоянии.

3. Ресурсы личности.

Опрошенные подростки есть хобби, которое им нравится, считают себя активными, но не считают себя привлекательными.

4. Социально-психологические условия, запускающие и поддерживающие отклоняющееся поведение

Основные условия, при которых опрошенные подростки начали принимать алкоголь – это инициатива сверстников попробовать алкоголь.

5. Частота принятия алкоголя.

Было выявлено, что большинство опрошенных подростков принимают алкоголь 1-2 раза в месяц.

Таким образом, алкоголь влияет на саморегуляцию подростка, но основные изменения происходят из-за того, что в этом возрасте происходят различные изменения в теле, в эмоциональной сфере.

Список литературы

1. Владимиров Б.С. Клинико-динамическое исследование раннего алкоголизма у подростков женского пола. Автореф. дис. : канд. мед. наук. Томск: 1993, 24 с.
2. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия». 2003, 288 с.
3. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12.
4. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. М.: 2007. № 3 С. 93-112.
5. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. № 2.

СВЯЗЬ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

CORRELATION OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS AND PERSONAL FEATURES OF TEENAGERS

А.П. Хетчикова

A.P. Khetchikova

Научный руководитель **О.В Барканова**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **O.V Barkanova**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Интеллектуальная одаренность, личностные особенности, подростки, корреляционный анализ, типологический подход.

В статье представлены результаты корреляционного анализа интеллектуальной одаренности и личностных особенностей подростков.

Intellectual giftedness, personality traits, adolescents, correlation analysis, typological approach.

The article presents the results of correlation analysis of intellectual giftedness and personality traits of adolescents.

В настоящее время вопрос интеллектуальной одаренности и его роли в развитии личности становится наиболее актуален в связи с гуманизацией процесса образования. В связи с этим, актуален вопрос: есть ли связь между интеллектуальной одаренностью и личностными особенностями подростков? Если изучение интеллектуально-одаренных подростков позволит выявить особенности, то впоследствии они смогут корректироваться специалистами, что позволит развивать интеллектуальный потенциал у молодого поколения [1].

Целью нашего исследования было выявление и интерпретация связей между интеллектуальной одаренностью и личностными особенностями подростков. Прежде всего, интеллектуальная одаренность понимается как многомерное явление, как сложная система, которая включает в себя особые и универсальные характеристики, которые включают интеллект, творчество, самосознание, эмоциональную и волевую регуляцию, однако, в первую очередь, речь идет о незаурядном уровне интеллекта [3].

В исследовании использовались методики: Продвинутые прогрессивные матрицы Равена, опросник Р. Теллона и М. Сикоры «Профиль личности по Эннеграмме» [4], методика самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн, типологический опросник Леонгарда-Шмишека, предназначенный для диагностики типа акцентуации личности. [5] Для исследования связи интеллектуальной одаренности и личностных особенностей, посредством нахождения связей

между методиками, использовался метод ранговой корреляции Спирмена (статистическая программа Statgraphics Plus v.2.1.). В ходе корреляционного анализа было выявлено множество достоверных связей между показателями методик, но для данного исследования мы проанализировали только связи интеллектуальной одаренности и личностных особенностей.

На основе результатов эмпирического исследования мы пришли к выводу, что между интеллектуальной одаренностью и личностными особенностями подростков существует связь, в частности, люди с высоким уровнем интеллекта принадлежат к определенным эннеатипам и акцентуациям характера. В частности, выявлена прямая (положительная) корреляционная связь между показателями уровня интеллекта и 2-м эннеатипом (Помощник). Для эннеатипа «Помощник» характерна направленность на взаимодействие с людьми, они проявляют интерес к потребностям людей и проявляют желание помочь в удовлетворении данных потребностей, они – бескорыстные и заботливые, легко и быстро находят общий язык с людьми и устанавливают контакт.

На наш взгляд, в современном мире стереотип о том, что умные дети, «ботаники» являются аутсайдерами в классе, не чувствуют в его социальной жизни, имеют проблемы с социализацией и коммуникацией, давно изжил себя [2]. Исходя из наблюдений, проведенных во время исследования, дети, обладающие высоким уровнем интеллекта, являются социально значимыми в классе, являются лидерами, и не имеют статуса аутсайдеров. Данная категория обучающихся направлена на общение и помощь людям, они с легкостью помогают в решении тех или иных вопросов своим одноклассникам.

Также выявлена прямая (положительная) корреляционная зависимость между показателями уровня интеллекта и 3-м эннеатипом (Достигатель). Эти люди много работают, чтобы превзойти стандарты и быть успешными во всем, что делают. Наше исследование показало, что люди, обладающие высоким интеллектом, имеют стремление к выдающимся личным результатам, достижениям. Высоко интеллектуальные личности, помимо положительных отметок в учебе, имеют многочисленные награды за участие в олимпиадах и различного рода конкурсах с интеллектуальным направлением, они занимаются и обучаются в дополнительных секциях.

Наконец, существует прямая (положительная) корреляционная зависимость между показателями уровня интеллекта и акцентуацией характера «Возбудимость». Данная категория людей живут настоящим, они властны и равнодушны к учебе и труду, импульсивны, нетерпимы, конфликтны, хотя легко устанавливают поверхностные контакты. Данная связь, на наш взгляд, трудно объяснима и требует дополнительных исследований.

Список литературы

1. Алексопольский А.А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.01; 26.06.2008 / А. А. Алексопольский. Москва, 2008. 26 с.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т.2.
3. Барканова О.В. Исследование и развитие потенциальной одаренности в школьном возрасте // Технологии обеспечения психологического здоровья ребенка в образовательном пространстве: монография / Краснояр. гос. пед. у-нт им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 122–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37142922>. (Дата обращения: 23.04.2021)
4. Тэллон Р. Осознанность в действии: энеаграмма, коучинг и развитие эмоционального интеллекта / Р. Тэллон, М. Сикора. М.: Ориенталия, 2015. 152 с.
5. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Издательство МПСИ; Воронеж. 2004. 198 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

FEATURES OF INTIMATE RELATIONSHIPS IN ADOLESCENCE

Д.Д. Чупин

D.D. Chupin

Научный руководитель **О.М. Миллер**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **O.M. Miller**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Интимно-личностные отношения, юношеский возраст, любовь, уважение, понимание, эмоциональное притяжение.

В статье представлены результаты исследования интимно-личностных отношений среди юношества через оценку выраженности внутри таких отношений понимания, эмоционального притяжения и уважения между партнерами; показано снижение уважения к партнеру у участников исследования по сравнению с другими показателями.

Intimate relationships, adolescence, love, respect, understanding, emotional attraction.

The article presents the results of the study into intimate relationships among adolescents through the assessment of understanding, emotional attraction and respect between partners within such relationships; shows the decrease in respect for a partner among the study participants in comparison to the other indicators.

Феномен интимно-личностных отношений был и остается предметом живого интереса самых разных ученых: сексологов, социологов, историков, этнографов, культурологов и, конечно же, психологов. Особенно интересным и актуальным в этой связи представляется исследование таких отношений в юношеском возрасте, ведь как отмечают в одной из своих работ В. В. Кустова и С. В. Юцикас, именно молодежь является главной движущей силой воспроизводства населения [1]. Кроме того, по замечаниям М. Е. Сивишкиной проблема интимно-личностных отношений чаще всего разрабатывается учеными в связи с кризисом этих самых отношений. Исследования же нормативного становления и культурных регуляторов интимно-личностных отношений, напротив, оказываются в дефиците [2]. Потому представляется крайне важным уделить внимание особенностям, характеру и содержанию интимно-личностных отношений в юношеской среде, что позволит выделить проблемы, которые могут испытывать участники таких отношений, а также определить пути их решения. Именно с этой целью было предпринято данное исследование, промежуточные результаты которого представлены ниже.

Одной из диагностических методик, использованных в исследовании, стал опросник «ПЭА» А. Н. Волковой. Данная методика предназначена для оценки

степени понимания, эмоциональной привлекательности и уважения между партнерами. Текст опросника включает 45 утверждений, описывающих отношение респондента к своему партнеру. При этом каждые 15 вопросов-утверждений вместе образуют три шкалы, измеряющих уже названные понимание, эмоциональную привлекательность и уважение или авторитетность. Каждая из шкал может быть представлена числом от 0 до 30, и чем больше это число, тем ярче выражены в отношениях указанные составляющие.

В настоящий момент в исследовании приняли участие 20 юношей и девушек в возрасте от 18 до 24 лет, однако доля юношей составила лишь 25 %. Большинству респондентов (30 %) оказалось 18 лет. Каждый из проходивших опрос состоял в постоянных любовных отношениях.

По результатам проведения опроса были получены следующие данные. Для шкалы «понимание» среднее арифметическое значение оказалось равным 22,7. Аналогичный показатель для шкал «эмоциональное притяжение» и «уважение» составил 21,6 и 18,75 соответственно при уже упомянутом максимальном значении для каждой из шкал в 30 единиц.

Среди представленных результатов особое внимание вызывают сниженные по отношению к прочим показатели уважения к партнеру для данной группы испытуемых. Так, наиболее частая оценка названного показателя по итогам подсчета результатов равна 18, тогда как для остальных шкал это число достигает 26 в случае «понимания» и 25 – «эмоционального притяжения». Еще более интересной оказалась ощутимая разница оценок понимания и уважения, имеющая место в отдельных случаях, когда первый показатель равен 29, а второй – 16. В других подобных примерах разница не столь велика, но также заметна.

С одной стороны, можно предположить, что приведенные выше результаты говорят о дефиците уважения к партнеру, установившемся внутри данной группы молодых людей. Однако, с другой стороны, описываемое снижение авторитетности партнера для респондентов ощутимо только на фоне двух других показателей, тогда как в абсолютных значениях оценка уважения остается выше среднего значения. Все это говорит о необходимости дальнейшего исследования особенностей отношений любви среди юношества. Предполагается, что эти и другие результаты будут положены в основу программы психологической помощи молодым людям, которая, возможно, будет способна восполнить дефициты во взаимоотношениях с романтическим партнером, в том числе дефицит уважения друг к другу.

Список литературы

1. Кустова В.В., Юцикас С.В. Готовность студентов вуза к построению гармоничных отношений в будущей семейной жизни // Культура. Наука. Образование. 2017. N 3. С. 166-173.
2. Сивишкина М.Е. Ориентировка в интимно-личных отношениях как предмет эмпирического психологического исследования [Электронный ресурс] // Мир науки: электрон. науч. журн. 2017. N 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/54PSMN117.pdf> (дата обращения: 15.11.2020)

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES OF JUNIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Е.С. Щукина

E.S. Shchukina

Научный руководитель **А.А. Дьячук**,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **A.A. Dyachuk**,
Associate Professor, Department of Psychology,
KSPU named after V.P. Astafiev, Cand. Sc. Psychology

Задержка психического развития, младший дошкольный возраст, познавательные процессы, развитие ребенка, ранняя помощь.

В статье приведены результаты обследования детей младшего дошкольного возраста с целью определения причин и вариантов задержки психического развития. Относительно выделенных вариантов предложена программа ранней помощи детям младшего дошкольного возраста.

Mental retardation, junior preschool age, cognitive processes, child's development, early assistance.

The article draws conclusions on the results of the diagnosis of junior preschool children in order to determine the causes and options for mental retardation. With regard to the selected options a program of early assistance to children of junior preschool age is proposed.

Проблема выявления детей с задержкой психического развития (ЗПР) является актуальной в связи с увеличением детей с данной нозологией. Ранняя диагностика детей с нарушениями познавательной деятельности чрезвычайно сложна, однако, как отмечает Е.А. Стребелева, крайне необходима [4]. Чем раньше будут выявлены особенности развития ребенка, тем более эффективными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта в результате целенаправленной работы с ребенком. Согласно К.С. Лебединской могут быть выделены следующие варианты возникновения ЗПР у детей: конституционального, соматогенного, психогенного происхождения, церебрально-органического генеза [1]. Г.В. Фадина выделяет следующие группы причин, обуславливающих ЗПР: органические причины, задерживающие нормальное функционирование центральной нервной системы, дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми, частично сформированная ведущая деятельность возраста [1].

Диагностика детей с особенностями психического развития осуществлялась на базе одного из центров г. Красноярска с помощью психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста Е.А. Стребелевой и др. [4], позволяющей определить познавательное развитие, дать качественную и количественную оценку действий ребенка. В результате были выявлены 8 детей (3 мальчика, 5 девочек) в возрасте 3–4 года с отставанием от нормы развития. Для получения достоверной информации относительно состояния детей также был проведен сбор анамнеза, опрос родителей о навыках социально-коммуникативного развития детей, наблюдение за ребенком, а также диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями Л.В. Фатиховой [5].

Данный комплекс методов позволил выделить группы детей с разными причинами, обуславливающими ЗПР. У четырех детей (2 мальчика, 2 девочки) задержка развития обусловлена негативными психосоциальными факторами: неблагоприятные условия воспитания. В целом, у них наблюдается неравномерность развития познавательных процессов: недостаточно развито восприятие, слабый познавательный интерес, концентрация внимания снижена, в перцептивных действиях преобладает «метод проб»; преобладают предметно-манипулятивные действия; недостаточно развита мелкая моторика. При изучении уровня и особенностей сформированности наглядно-действенно-образного мышления дети действуют на уровне зрительного соотнесения, при усложнении задания нуждаются в предъявлении цельного образца. Такие данные свидетельствуют о ЗПР.

У второй группы детей (1 мальчик, 3 девочки) задержка развития обусловлена органическими причинами, которые приводят к недоразвитию психических функций. Наряду с констатацией в медицинских документах неврологических причин, у данных детей наблюдается задержка развития моторного, сенсорного типа. При диагностировании уровня и особенностей развития внимания, данная группа детей не понимает поставленную задачу, не справляется с заданием. Диагностика сформированности восприятия показала, что эти дети действуют «методом проб», чаще пробы неадекватны, действуют хаотично, нуждаются в помощи взрослого. Уровень и особенности сформированности наглядно-действенно-образного мышления характеризуется выполнением простейших заданий при помощи взрослого. Анализ результатов по данным методикам указывает на то, что дети могут быть отнесены как к дошкольникам с ЗПР, так и к группе дошкольников с умственной отсталостью.

В связи с разными причинами возникновения задержки развития для каждой группы требуется своя система ранней психолого-педагогической помощи. Так для второй группы детей необходимо как медикаментозное лечение, так и проведение коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование навыков и компенсацию дефекта. Тогда как для детей первой группы, где ЗПР имеет психогенную причину, будет составлена программа коррекционно-развивающих занятий, направленная на формирование познавательных процессов посредством специально обустроенной предметно-пространственной, образовательной среды

(как в Центре, так и в домашних условиях), согласованных действий специалистов и родителей ребенка. Особенность данной программы, во-первых, состоит в том, чтобы обеспечить развитие в соответствии с положением Л.С. Выготского, о том, что развитие ребенка с отклоняющимся развитием подчиняется общим закономерностям психического развития в норме [2]. Во-вторых, программа ориентирована на максимальную вовлеченность родителей в грамотную психолого-педагогическую поддержку своего ребенка. Взаимодействие с семьей начинается с выявления ее ресурсов, как для принятия ребенка, так и для включенности в реализацию коррекционно-развивающей программы, также в ней предусмотрен блок работы по повышению родительской компетентности. Поскольку установлено, что «ориентация мамы на партнерские отношения с ребенком, поощрение его инициативы и самостоятельности положительно влияют даже на развитие мелкой моторики ребенка раннего возраста» [3, с. 101]. Тем самым, задачу комплексного (работу разных специалистов, родителей) и индивидуального подхода в развитии познавательных процессов детей с ЗПР возможно решить посредством составления индивидуальных программ развития ребенка (программы для группы детей) по технологии ранней помощи.

Список литературы

1. Емелина Д.А., Макаров И.М. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2018. №1. С.4–12.
2. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2007. 166 с.
3. Ковалевский В.А. Особенности взаимосвязей материнского отношения и мелкой моторики часто болеющих детей раннего возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 1(47). С. 97–104.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. и др. М.: Просвещение, 2004. 164 с.
5. Фатихова Л.В. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

PECULIARITIES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG TEENAGERS

Н.М. Яковлева

N.M. Yakovleva

Научный руководитель **Е.В. Какунина**,
ст. преподаватель кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.V. Kakunina**,
Senior Lecturer, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev

Межличностные отношения, возрастные особенности межличностных отношений, младший подростковый возраст, социометрия.

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования особенностей межличностных отношений детей младшего подросткового возраста (с применением проективной методики «Фильм-тест» и социометрической методики). Сделан вывод о том, что дети младшего подросткового возраста имеют выраженное стремление к общению со сверстниками, но у них отсутствует стремление занимать лидерские позиции, стремление к доминированию.

Interpersonal relationships, age characteristics of interpersonal relationships, younger adolescence, sociometry.

The article presents the results of a theoretical analysis and empirical study of the peculiarities of interpersonal relations in young adolescent children (using the projective method «Film Test» and sociometric method). It is concluded that children of younger adolescence have a pronounced desire to communicate with their peers, but they do not have a desire to occupy leadership positions, a desire to dominate.

Проблема межличностных отношений – одна из важнейших тем, разрабатываемых в отечественной психологии (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Коломинский Я.Л., Кон И.С., Мясищев В.Н., Обозов Н.Н., Петровский А.В. и др.). Под таковыми понимается многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Направления исследования межличностных отношений достаточно разнообразны, определяются исходя из соприкосновения проблематики отношений с разными отраслями психологической науки. Так, на стыке общей психологии и психологии развития исследуется проблематика возрастных особенностей межличностных отношений, которые выступают фактором развития личности практически на каждом этапе ее возрастного становления [1].

Особое значение межличностные отношения имеют для подростков, ведущим видом деятельности которых является межличностное общение. Соответственно, межличностные отношения сопровождают общение подростков,

а также становятся своего рода результатом. Особый исследовательский интерес представляет младший подростковый возраст, поскольку качество, содержание общения и отношений здесь изменяется – происходит переориентация общения со взрослых на ровесников, т.е. в коммуникативном поле младших подростков появляются иные значимые фигуры, выстраивание отношений с которыми отличается от привычных им способов ранее. Специфика младшего подросткового возраста с позиции общения заключается в том, что им важно просто быть в среде сверстников – то есть не быть исключенным из нее, получать положительные эмоции от общения и пр., а также постепенно занимать желаемое положение в группе сверстников, и это определяет особенности их межличностных отношений:

- высокая значимость общения со сверстниками;
- желание принадлежать группе и занимать в ней значимое положение;
- приоритет личных и неформальных взаимоотношений перед деловыми и формальными и пр. [2-4].

В целях более глубокого понимания особенностей межличностных отношений детей младшего подросткового возраста было проведено эмпирическое исследование с участием обучающихся шестого класса МБОУ «СОШ № XX» г. Красноярска (25 обучающихся возраста 11-12 лет; группа разнородна по полу). Методиками исследования выступили: Проективная методика «Фильм-тест» (автор: Р. Жиль), позволяющая исследовать сферу межличностных отношений ребенка, их особенности, выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений и пр.; Социометрическая методика (автор: Дж. Морено; адаптация И. Марковской), позволяющая диагностировать эмоциональные связи, т.е. взаимные симпатии между членами группы, определить социометрические статусы школьников, оценить степень стремления к лидерству.

Проведенное исследование межличностных отношений детей младшего подросткового возраста позволило сделать выводы о наличии у них повышенного интереса к сверстникам, при несколько меньшей выраженности интереса к учителям и родителям. Младшие подростки стремятся к общению с детьми в больших группах, однако позиции доминирования и лидерства для них не столь привлекательны (выраженные показатели обнаружены у 2-3 подростков). Таким образом, у младших подростков выражена явная потребность в общении и включении в коллектив, стремление к нахождению близких, интимных отношений с остальными его участниками, к проявлению к ним свои дружеских и теплых чувств. Выявлена и некоторая ситуативность в выборе предпочитаемых партнеров в общении, то есть выстраиваемые межличностные отношения младших подростков еще не столь устойчивы и четко мотивированы.

В целом исследование позволило сделать выводы о том, что дети младшего подросткового возраста имеют выраженное стремление к общению со сверстниками, но у них отсутствует стремление занимать лидерские позиции, стремление к доминированию. Понимание таковых особенностей межличностных

отношений младших подростков важно для понимания их психологических особенностей, для психологического анализа ученического коллектива и др. — для любой психологической или педагогической работы с ними.

Список литературы

1. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учебное пособие. Минск: ТетраСистемс. 2000. 432 с.
2. Малетина Н.А., Белянина Л.А. Особенности развития межличностных отношений подростков // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. 2016. № 1 (2). С. 45-47.
3. Психология подростка: учебник / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-еврознак. 2003. 480 с.
4. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие. М.: Академия. 2008. 383 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

CURRENT STATE OF THE PROBLEM STUDYING THE INTERNAL PICTURE OF THE DISEASE PERSONS WITH DISABILITIES IN MEDICAL PSYCHOLOGY

Е.А. Дубкова

E.A. Dubkova

*Научный руководитель Л.В Арамачева,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства
КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser L.V. Aramacheva,
PhD in Psychology, associate Professor of the Department of psychology
and pedagogy of childhood of KSPU named after V.P. Astafiev*

Внутренняя картина болезни, отношение к болезни, реакции на болезнь, медицинская психология, психосоматика.

В статье освещается современное состояние проблемы исследования внутренней картины болезни в медицинской психологии, анализируются точки зрения различных авторов.

Internal picture of the disease, attitude to the disease, reactions to the disease, medical psychology, psychosomatics.

The article highlights the current state of the problem of studying the internal picture of the disease in medical psychology, analyzes the points of view of various authors.

Одна из основных проблем современной медицинской психологии – реакция больного на свое заболевание. Структура болезни при этом представляет собой интегрированный механизм, различные варианты действия которого (положительные или отрицательные) по разному влияют на клинический процесс [1]. Это, в свою очередь, доказывает, что за изучаемой внутренней картиной болезни стоит внутренняя специфика самосознания пациента (психотехника), которую можно определить как психотехникой болезни, так и психотехникой выздоровления [3].

Ученые и психологи-практики активно исследуют данный феномен, который введен в психологическую науку еще в начале XX века. В первую очередь, значимость данной проблемы обуславливается тем, что именно внутренняя картина болезни – в основе тех жалоб, с которыми больной обращается к медицинским работникам, именно она во многом влияет на его отношение к осуществляемому лечению [5]. При росте заинтересованности ученых к проблеме исследования

ВКБ и увеличении количества исследований в данной области имеет место неоднозначность понимания данного явления, его содержания, факторов, условий и механизмов.

Выдающийся русский клиницист Манассеин В.А. рассматривал психологический механизм субъективной оценки больным своего состояния. Он полагал, что в ситуациях, когда комплекс представлений был связан с болезненными проявлениями в организме, быстро формируется расположенность к тому, что при повторении подобных болезненных явлений повторяются и имеющиеся представления [4].

История изучения ВКБ демонстрирует сложный путь научного осмысления и поэтапного развития представлений о ВКБ, которое началось во второй половине XIX в. и продолжается в настоящее время.

Многие ученые-исследователи предлагали собственные формулировки и определения понятия ВКБ: Гольдшейдер А. «аутопластическая картина болезни», М. Балинт (1957) «аутогенное представление о болезни», Краснушкин Е.К. (1960) «сознание болезни», Резникова Т.Н., Смирнова В.М., (1976) «нозогнозия» и ее варианты – «гипо- и гипернозогнозия», А.В. Зубарев, А.В. Квасенко (1980) «соматонозогнозия» [2].

В конце XX в. Орлов А.Б. (1991) вводит термин «внутренняя картина здоровья» как альтернативный термин патоцентрической медицинской модели, основывающийся на определении «болезнь», на базе которого Каган В.Е., Цветкова И.В. (1993) рассматривают внутреннюю картину болезни как вариант внутренней картины здоровья в определенных условиях, в ситуации болезни, указывая на тот факт, что термин «внутренняя картина здоровья» не является антонимом «внутренней картины болезни», т.е. внутренняя картина здоровья – более обширное понятие и, можно сказать, включает в себя понятие внутренней картины болезни. Ананьев В.А., Казначеев В.П., Мамайчук И.И. (2006) в процессе научного осмысления ВКБ признают, что ее составной частью является «внутренняя картина здоровья»: «Одновременно с ВКБ у больного формируется другая, противоположная модель – ВКЗ, служащая своеобразным внутренним эталоном здорового человека или здорового органа, части тела. Этот эталон может быть сложным и включать разные элементы в виде образных представлений и логических обобщений». Смирнова Э.В. (2019) трактует понятия «внутренняя картина здоровья» и «внутренняя картина болезни» как систему психологических явлений, включающих представления индивида о своем здоровье, его отношение к здоровью и мотивацию поддерживать свое физическое и психическое состояние на определенном уровне [5].

Тхостов А.Ш. (2002) описывает модель ВКБ как сложное многоуровневое психосоциальное образование, включающее в себя чувственную ткань, первичное и вторичное значение, личностный смысл.

Тюльпин Ю.Г. (2004) формулирует понятие внутренней картины болезни как сугубо индивидуальный комплекс ощущений, эмоциональных переживаний и суждений больного в связи с нарушением здоровья, определяющий его поведение.

Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Федорова В.Л. (2008) рассматривают ВКБ как интегральную многогранную структуру личности больного, сложившуюся в результате динамического психического отражения ее актуального состояния, содержащую следующие компоненты: знания, представления, оценки, эмоциональные реакции, чувства, мотивационные тенденции, поведенческие стратегии, механизмы защиты в связи с заболеванием.

Нагаев В.В., Волковская Л.А. (2014) трактуют ВКБ как переживания и поведение человека во время болезни. Факт заболевания является для больного специфической психической травмой, что обуславливает многочисленные варианты реакции на болезнь.

В результате анализа психологической литературы установлено, что существует достаточное количество моделей ВКБ, многообразие пониманий данного феномена и его структуры. Однако именно данное многообразие моделей, формулировок, взглядов затрудняет понимание сущности явления, и создает проблему его изучения. Именно невозможность на данный момент установить единый взгляд на данный феномен побуждает продолжать его теоретическое и практическое изучение.

Список литературы

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Модель медико-социально-психологического сопровождения семей с часто болеющими детьми // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 124-128.
2. Каминская М.А. Субъективные переживания личности как фактор формирования внутренней картины болезни // X юбилейная всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход» Курск 2020. С. 51-55.
3. Бахтояров С.Е., Латцердс Н.В. Внутренняя картина болезни в терапевтической практике // Медицина: вызовы сегодняшнего дня. Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца. 2012. С.1-3.
4. Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Развитие прикладной клинической (медицинской) психологии в информационном обществе // Национальный психологический журнал № 1(33). 2019. С.68-77.
5. Громько Е.В., Соколова Э.А. Исторический аспект внутренней картины болезни // Проблемы здоровья и экологии. 2012. С.37-44.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CONVICTED WITH ALCOHOLIC AND NARCOTIC DEPENDENCE

В.В. Пугачева, О.В. Груздева

V.V. Pugacheva, O.V. Gruzdeva

Психологическое сопровождение, осужденные, алкогольная и наркотическая зависимость, психоактивные вещества, рецидив, уголовно-исполнительная система, учреждения ФСИН России.

В данной статье представлен комплекс рекомендаций по психологическому сопровождению осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью. Осужденные, страдающие алкогольной и наркотической зависимостью, имеют высокий уровень дезадаптации и слабый контроль над своим поведением, что приводит к постоянным межличностным конфликтам и нарушением режима содержания в учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Psychological support, convicts, alcohol and drug addiction, psychoactive substances, relapse, penal system, institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia.

This article presents a set of recommendations for the psychological support of convicts suffering from alcohol and drug addiction. Convicts suffering from alcohol and drug addiction have a high level of maladjustment and poor control over their behavior, which leads to constant interpersonal conflicts and violation of the regime of detention in institutions of the penitentiary system.

Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года предусмотрен дифференцированный подход к осужденным в зависимости от их личностных характеристик, возраста, болезненного состояния и других факторов [4]. Но его реализация в отношении осужденных, имеющих наркотическую и алкогольную зависимость, затруднена, так как до настоящего времени в недостаточной мере изучены психологические закономерности и механизмы поведения данной категории лиц при отбывании наказания. Психологические особенности данной категории, степень тяжести аддиктивного поведения может быть различной – от практически нормального поведения до тяжелых форм биологической зависимости, сопровождающихся выраженной соматической и психической патологией.

Алкоголизм и наркомания являются прогрессирующими заболеваниями. Динамика включает несколько стадий; каждая последующая стадия неизбежно превосходит предыдущую по силе патологической потребности, положению алкоголя или наркотика в иерархической системе жизненных целей и ценностей человека, степени физического истощения и глубины деградации личности [9].

Согласно сведениям, представленным территориальными органами ФСИН России, по итогам 2019 года в следственных изоляторах уголовно-исполнительной системы выявлено 28183 подозреваемых, обвиняемых и осужденных с алкогольной и наркотической зависимостью, из них: с алкогольной – 11177, с наркотической – 17006 [7].

На сегодняшний день в учреждениях уголовно-исполнительной системы реализуется Ведомственная программа социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, содержащихся в следственных изоляторах и исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы (от 21.02.2018 № 52-р), Программа реализуется только в 81 исправительном учреждении 78 территориальных органов ФСИН России, что составляет 21 % от всех исправительных учреждений ФСИН России (из них исправительных колоний – 60, колоний-поселений – 5, лечебных исправительных учреждений – 16) [7]. В исправительных учреждениях, которых предусмотрено внедрение Ведомственной программы, созданы отряды социально-психологической работы для осужденных, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, осуществлено закрепление сотрудников, ответственных за реализацию Ведомственной программы (психологи, социальные и медицинские работники, начальники отрядов, сотрудники режимных и производственных служб, другие сотрудники ИУ). Таким образом, в данных учреждениях организован комплексный подход к работе с данной категорией [8].

Однако 79 % учреждений ФСИН России, где также содержатся осужденные, страдающие алкогольной и наркотической зависимостью, не имеют возможности организовать данную работу, поэтому на данный момент крайне важно организовать психологическое сопровождение данной категории осужденных.

У осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, выявлен высокий уровень дезадаптации и слабый контроль своего поведения, что приводит к постоянным межличностным конфликтам и нарушением режима содержания в учреждениях уголовно-исполнительной системы. Для решения данного вопроса необходимо разработать комплекс рекомендаций по психологическому сопровождению осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью.

Исследование проводилось в 2019 году в исправительных колониях территориальных органов ФСИН России по Сибирскому Федеральному округу. Всего в исследовании приняли участие 190 осужденных. 1 группа (95 осужденных), которые имеют в анамнезе алкогольную зависимость, установленную медицинской или психолого-психиатрической экспертизой. 2 группа (95 осужденных), которые имеют в анамнезе наркотическую зависимость, установленную медицинской или психолого-психиатрической экспертизой.

Для реализации поставленной цели был использован Миннесотский многопрофильный личностный опросник в модификации Березина Ф.Б. Результаты исследования обрабатывались с использованием программы «Автоматизированное

рабочее место пенитенциарного психолога» (АРМ ПП). По результатам проведенной диагностики был разработан комплекс методических рекомендаций по психологическому сопровождению данной категории осужденных.

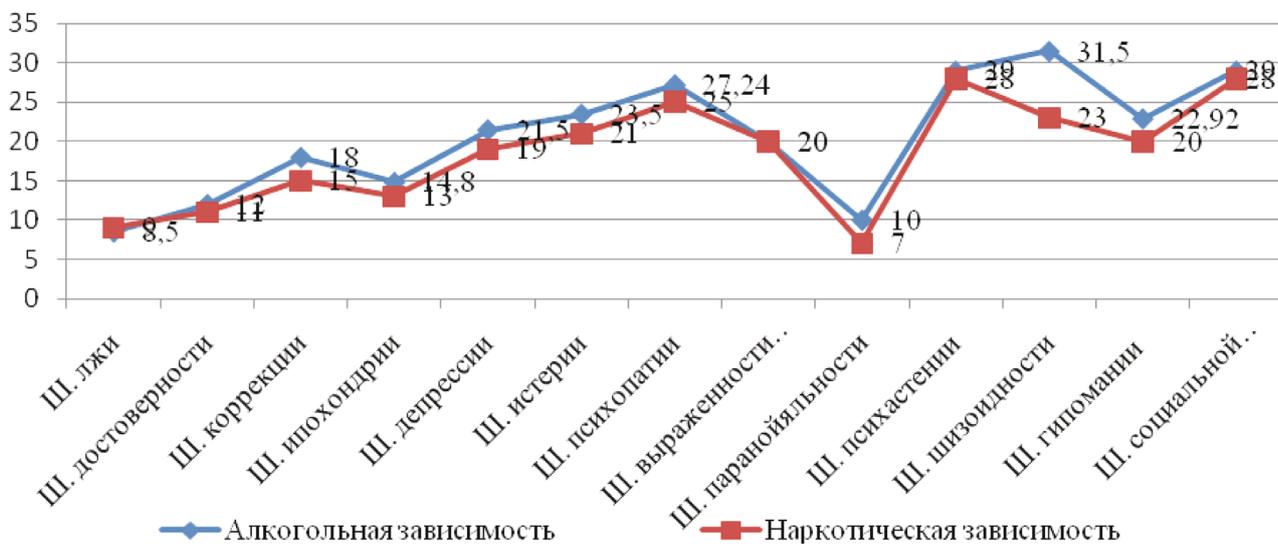


Рис. 1. Личностные особенности осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью (методика ММИЛ в модификации Ф.Б. Березина)

Полученные нами данные (рис. 1) свидетельствуют, что у осужденных обеих групп ярко выражены клинические проявления. Осужденные имеют отклонения в сфере социальных и религиозных убеждений. Могут быть личностные проявления в виде уныния, беспокойства, аффективности, нетерпеливости и неудовлетворенности. Кроме того, такие люди могут быть изменчивы, нестабильны, упрямы, любят противоречить. Эмоционально-поведенческий контроль слабый. Такие осужденные самокритичны, имеют низкую самооценку, грубы с другими и поэтому обычно имеет межличностные трудности. Это сопровождается язвительностью, подозрительностью к мотивам других людей и преувеличением «болячек» всего мира. При избыточной эмоциональной напряженности затрудненная дезадаптация, проявляется повышенная сосредоточенность на отклонениях от нормы, как в среде межличностных отношений, так и в среде самочувствия. Высказывания и действия часто опережают планомерную и последовательную продуманность поступков. Тенденция к противодействию внешнему давлению, склонность опираться в основном на собственное мнение, а еще больше на побуждение; отсутствие выраженной конформности, стремление к самостоятельности и независимости. В состоянии эмоциональной захваченности преобладание эмоций гнева или восхищения, гордости или презрения, т.е. ярко выраженные полярные эмоции, при этом контроль интеллекта не играет ведущую роль [5].

Выявленные личностные особенности, говорят о том, что данная категория осужденных, нуждается в постоянном контроле поведения при нахождении в исправительном учреждении.

Работа психолога с данной категорией должна проходить только после прохождения медицинского лечения у врача-нарколога.

Алко- и наркозависимость осужденных, и связанная с этим деградация личности парализуют волю человека, порождают пассивность и неприспособленность к жизни, притупляют желание что-либо изменить в ней. Личность такого человека деформирована не только алкоголем, но и существующими соматическими и нервно-психическими расстройствами, а также асоциальным поведением.

Хорошие знания особенностей личности осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью, позволят правильно оценивать их действия и поступки, определять эффективность исправительного воздействия, организовывать процесс социальной реабилитации, эффективно проводить коррекционную работу с ними, предупреждать преступления и иные правонарушения с их стороны.

Работа пенитенциарного психолога должна быть направлена на выработку положительных, социально психологических установок и ценностных ориентаций осужденных, обучение их приемам и способам саморегуляции и саморазвития, формирования необходимых умений и навыков в сфере общения, коррекции и развития системы взаимоотношений, повышения устойчивости к неблагоприятным психологическим воздействиям.

Психологическая работа с лицами с алкогольной и наркотической зависимостью происходит комплексно и на различных уровнях психической деятельности. Основная работа по психологической коррекции поведения осужденных, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, должна быть направлена на отказ от употребления психоактивных веществ, как основного механизма, разрушающего личность [1].

Формирование устойчивой установки осужденных с зависимостями на ремиссию понимается как стратегическая цель всего психокоррекционного процесса. Это трудоемкий и длительный процесс в условиях строгого контроля поведения и массированного психокоррекционного воздействия на его личность.

На когнитивном уровне – это преодоление анозогнозии,
на уровне самосознания – влияние на самооценку самоуважение,
на эмоциональном уровне – комплексное устранение аффективных нарушений,
на уровне поведения – изменения стиля и образа жизни и воздействие на среду осужденного,

на мотивационном уровне – создание и укрепление мотивов, альтернативных по отношению к патологическому влечению к психоактивным веществам.

Мероприятия для осужденных с алкогольной и наркотической зависимостью в рамках психокоррекционного процесса предполагают решение трех основных задач: Первая задача состоит в преодолении отрицания зависимости от ПАВ в преодолении «психологической защиты» осужденного, направленной на оправдание своего образа жизни и своей зависимости.

Вторая задача – коррекция мотивации. Дело в том, что большинство осужденных, признав у себя проблему зависимости, отказываются от работы с психологом, поясняя, что сами перестанут употреблять алкоголь или наркотики.

Однако на практике самостоятельно осуществить это им не удастся. Случаи спонтанных ремиссий (самостоятельного прекращения употребления) редки.

Третья задача – убеждение осужденного в том, что единственная возможность излечения – это полный отказ от употребления каких бы то ни было веществ, на всю жизнь. При этом осужденного необходимо ориентировать на создание новых социальных отношений с новыми группами людей, не употребляющих психотропные вещества, на перестройку в этом направлении своего поведения.

В качестве ресурсов преодоления проблемы зависимого осужденного важно оценить потенциал в следующих аспектах:

– жизненные навыки зависимого, способность решать свои проблемы, принимать на себя ответственность; его представление о жизненных ценностях.

– наличие здоровых альтернатив – виды деятельности, занятий, увлечений, не связанных с алкоголем.

– информированность относительно ближайших и долгосрочных последствий употребления алкоголя.

Работа психолога с алкогольной и наркотической зависимостью в первую очередь, связана с изменением мировоззрения осужденного. Изменение базовых предположений влечет за собой переворот в сознании человека. Основная работа с осужденными, страдающими алкогольной и наркотической зависимостью должна быть направлена на отказ от употребления алкоголя и наркотиков, как основного механизма, разрушающего личность и приводящего к нарушениям в поведении. Разработанный комплекс психологического сопровождения данной категории лиц выступает готовым инструментарием снижения риска поведенческих нарушений и профилактики преступного рецидивизма в пенитенциарных учреждениях.

Список литературы

1. Алгоритм психологического сопровождения осужденных, склонных к употреблению психоактивных веществ, разработанный УВСПР ФСИН России от 01.08.2018 № исх-15-54401.
2. Братусь Б.С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1974. С 96.
3. Груздева О.В., Малетина Н.В., Пугачева В.В., Сергеев Д.В. Социально-психологический портрет осужденного мигранта-рецидивиста (на примере выходцев республики Узбекистан)// Теория и практика межкультурного взаимодействия в современном мире материалы III Международной научно-практической интернет-конференции, в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Ответственный редактор О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2015. С. 8-14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26097843> (дата обращения: 02.04.2021).
4. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 14 октября 2010 года № 1772-р// Собр. законодательства РФ. 2010. № 43. ст. 5544.
5. Малыгин В.Л. Индивидуально-психологические и социальные факторы риска формирования зависимого поведения // Наркозависимость и медико-социальные последствия: стратегии профилактики и терапии: сб. материалов Междунар. конф. / Под ред. В.Д. Менделевича. Казань, 2013.

6. Трошина С. Что такое психологическая зависимость: механизм формирования и способы избавления [Электронный ресурс] <https://psychologist.tips/716-что-такое-психологическая-зависимость-механизм-формирования-и-способы-избавления.html> (дата обращения 10.11.2020)
7. Официальный сайт федеральной службы исполнения наказания [Электронный ресурс] https://fsin.gov.ru/news/index.php?ELEMENT_ID=446807&sphrase_id=1401871 (дата обращения 10.02.2020)
8. Распоряжение ФСИН России от 21.02.2018 № 52-р «Ведомственная программа социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, содержащихся в следственных изоляторах и исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы».
9. Чирко В.В. Руководство по клинической наркологии. Москва: Медпрактика-М, 2010 (Люберцы (Московская область): Производственно-издательский комбинат ВИНТИ). 23 с.

Молодежь и наука XXI века

XXII Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

ФЕНОМЕНЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
научно-практической конференции
школьников, студентов, молодых ученых,
посвященной Году науки в РФ

Красноярск, май 2021 г.

Электронное издание

В авторской редакции
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 08.06.20.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,87