

ISSN 2218-7774

№ 1(48), 2025

**НАУЧНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ**

Научный журнал
№ 1(48), 2025

Часть 1

Учредитель
Волкова М.В.

Главный редактор
Волкова М.В.

Периодичность
1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя
г. Москва, Россия

E-mail
info@np-journal.ru

Сайт
np-journal.ru

Информация
об опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).

Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайтах
np-journal.ru,
elibrary.ru

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями
авторов публикуемых
материалов.

При цитировании ссылка
на журнал «Научный потенциал»
обязательна.

ISSN 2218-7774

Научный потенциал

№ 1(48), 2025

Часть 1

в номере:

**25 лет факультету психологии
Тульского государственного
педагогического университета
им. Л.Н. Толстого**

Ответственный редактор:

К.С. Шалагинова, кандидат психологических наук, доцент

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов. Ответственность за достоверность фактов несет автор(ы) публикуемых материалов.

Материалы представлены в авторской редакции. Автор(ы) гарантирует наличие у него исключительных прав на использование переданного редакции материала. В случае нарушения данной гарантии и предъявления в связи с этим претензий к редакции, автор(ы) самостоятельно и за свой счет обязуется урегулировать все претензии. Редакция не несет ответственности перед третьими лицами за нарушение данных автором гарантий.

Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается. Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

Научный потенциал. – 2025. – № 1(48). Часть 1. – 75 с.

Формат 60 × 84/8
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 8,72
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 24.03.2025
Дата выхода в свет 25.03.2025

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
ИП Гаврилова А.Н.
428017, г. Чебоксары, пр. Московский, 52А
тел. 89656854462, e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

Scientific Journal
№ 1(48), 2025

Part 1

Founder
Volkova M.V.

Editor in chief
Volkova M.V.

Periodicity
1-4 times a year

Editorial office
Moscow, Russia

E-mail
info@np-journal.ru

Website
np-journal.ru

Information about
published articles
regularly provided
in Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).

The full-text version of
the journal is posted on the sites
np-journal.ru
elibrary.ru

Point of view, could lead to not
necessarily reflect the views
of the authors of publications.

When quoting reference
the magazine «Scientific potential»
is obligatory.

ISSN 2218-7774

Scientific potential

№ 1(48), 2025

Part 1

in the issue:

**25 years of the Department of
Psychology of Tula State Pedagogical
University named after L.N. Tolstoy**

Responsible editor:

K.S. Shalaginova, Candidate of Sciences in Psychology,
Associate Professor

The point of view of the editorial board may not coincide with the opinions of the authors of the published materials. The author(s) of the published materials is responsible for the accuracy of the facts.

Materials are presented in the author's edition. The author(s) guarantees that he has exclusive rights to use the material transferred to the editor. In case of violation of this guarantee and in connection with this claims to the editorial office, the author(s), independently and at his own expense, undertakes to settle all claims. The editors are not liable to third parties for violation of the guarantees given by the author.

Submitted manuscripts will not be returned. Copyright is not paid. Reprinting of materials, as well as their use in any form, including in electronic media, is allowed only with the written consent of the publisher.

Scientific potential. – 2025. – № 1(48). Part 1. – 75 p.

Format 60 × 84/8

Offset paper

Conv. sh. 8,72

The circulation of 500 copies.

Signed on print 24.03.2025

Publication date 25.03.2025

Printed in the department

operational printing

PE Gavrilova A.N.

428017, Cheboksary, Moscow Avenue, 52A

tel. 89656854462, e-mail: 551045@mail.ru

Free price

СОДЕРЖАНИЕ

Степанова Н.А. «25 лет – это только начало!»: к юбилею факультета психологии	4
Бобровникова Н.С. Информационно-психологическая безопасность несовершеннолетних: профилактика кибербуллинга в современной образовательной среде	6
Брешковская К.Ю. К проблеме духовно-нравственного развития личности в учении Л.Н. Толстого	9
Ваньков А.Б. Психологические аспекты профилактики интернет-зависимости у подростков	12
Васина Ю.М. Возможности формирования грамматического строя речи у детей с особыми образовательными потребностями	17
Гученок Е.С. Теоретические основы исследования негативных эмоциональных состояний детей участников СВО	20
Декина Е.В. Развитие факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого по материалам студенческих исследований (на примере конференции «Проблемы молодежи глазами студентов»)	23
Кацера А.А. Самоотношение людей, субъективно переживающих чувство одиночества	27
Мартынова И.С. Развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр	30
Пазухина С.В., Шичанина О.В. Ценность психологического знания в эпоху цифровых технологий и искусственного интеллекта	33
Пронина Н.А. Переживание ребенком смерти близкого человека	37
Романова Е.В., Хвалина Н.А. Проблема одиночества в пожилом возрасте	40
Рыжкова О.В. Психология социальной работы: исторический аспект	43
Соломатова В.В. Особенности формирования научно-исследовательского компонента профессиональной подготовки студентов-бакалавров социальной работы	47
Сочилин А.А., Филиппова С.А. Активизация технологических компетенций специалистов сферы образования через преодоление психологических барьеров в условиях цифровой трансформации образования	50
Туревская Е.И. Динамика профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка после прохождения учебно-технологической практики	53
Федотенко И.Л., Ивлева Ю.С. Становление превентивной позиции будущего педагога – основа развития его инклюзивной готовности	56
Харланова Ю.В., Яковлева А.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности и их формирование в образовательном пространстве современного педагогического вуза	60
Шалагинова К.С. Организация психологического сопровождения младших школьников с проявлениями агрессивного поведения	64
Шелиспанская Э.В., Барышникова А.М. Особенности проявлений тревожных состояний у матерей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра	69
Яковлева А.В. Кибербуллинг и киберсуицид как феномены цифровой среды	72

«25 ЛЕТ – ЭТО ТОЛЬКО НАЧАЛО!»: К ЮБИЛЕЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

СТЕПАНОВА Наталия Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент

декан факультета психологии

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

Статья посвящена 25-летию факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого. В ней раскрыты основные вехи становления факультета, представлен современный этап развития факультета, определены его перспективы.

Ключевые слова: факультет психологии, 25-летний юбилей, структура факультета, направления подготовки.

Для факультета психологии 2025 год является особенным – юбилейным. Ему исполняется 25 лет! *Что такое 25 лет? В масштабах истории – четверть века, в единицах измерения социологии – это поколение, по человеческим меркам – это треть жизни.*

А для факультета 25 лет – это *четверть века – века перемен и перипетий, это поколение студентов, тысяч студентов таких разных и одинаково благодарных за проведенные здесь годы.*

25 лет – это выработанные привычки и сложившиеся традиции, когда уже прошла черед проб и ошибок, есть уверенность и амбициозность, желание постоянно развиваться, быть активным, интересным и интересующимся. Вместе с тем, 25 лет – это жизненный путь, наполненный взлетами и падениями, победами и достижениями, открытиями и наградами. На этом пути менялся факультет, менялись люди, но одно оставалось неизменным: подготовка востребованных квалифицированных специалистов для сферы образования, медицины и социальной работы.

Официальной датой создания факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого считается 18 февраля 2000 г. (решением ученого совета, приказ № 426 от 6 ноября). Первым деканом факультета психологии становится кандидат психологических наук, доцент Татьяна Ильинична Лях. Важнейшей задачей того времени было создание научного и учебно-методического обеспечения новых дисциплин, компьютеризация образовательного процесса, переход на реализацию компе-

тентностного подхода в обучении, повышение квалификации преподавателей. Преподавателями факультета подготовлены и изданы учебные пособия, тетради для самостоятельной работы, дневники по практике [3].

Первой факультетской кафедрой стала кафедра практической психологии (2002 г.), затем появилась кафедра специальной психологии (2003 г.), в конце 2006 г. в структуре факультета психологии появилась третья кафедра – кафедра детской психологии и дошкольного образования.

С 2012 г. факультетом руководит Степанова Наталия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент.

Сегодня факультет занимает ключевые позиции в подготовке психолого-педагогических и специальных (дефектологических) кадров не только для Тульской области, но и для Центрального федерального округа. Научно-исследовательской, преподавательской и практической работой здесь занимаются профессор (доктор наук) и доценты (кандидаты наук), а также специалисты высшей квалификации из различных областей практической психологии и дефектологии. Коллектив факультета активно проводит научные исследования в рамках выполнения грантов научных фондов, работает по государственным заданиям Министерства просвещения РФ, развивается международное сотрудничество [3].

Факультет традиционно выступает организатором ряда научных мероприятий. Среди них: Международная научно-практическая конференция «Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуаль-

ные вопросы сопровождения и поддержки» (с 2015 г.), Международная научно-практическая конференция «Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития» (с 2019 г.), Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых» (с 2021 г.), Региональная научно-практическая конференция молодых ученых «Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону» (с 2021 г.), Зимняя психологическая школа (с 2020 г.).

Настоящий этап развития факультета определяется реализацией общеуниверситетских стратегических проектов в рамках федеральной программы «Приоритет-2030». Современная структура факультета обусловлена направлениями и профилями подготовки. Психолого-педагогическое образование и Психологию координирует кафедра психологии и педагогики (заведующий кафедрой Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент). Специальное (дефектологическое) образование Социальная работа и Педагогика и психология девиантного поведения реализуются на кафедре специальной психологии, дефектологии и социальной работы (заведующая кафедрой Лещенко Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент).

На факультете работает учебно-научная лаборатория психодиагностики, кабинет логопедии, кабинет самостоятельной работы по

психологии, кабинет инклюзивного образования. Открыта аудитория имени Г.И. Минской, тренинговый класс, сенсорная комната.

Факультет психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого сегодня – это более 1000 студентов; 44 выпуска профессионалов своего дела; четыре направления подготовки, семь профилей, одна программа специалитета, 5 программ магистратуры, аспирантура.

Путь становления современного факультета – это судьбы людей, чей беззаветный труд, учеба, научная деятельность, служение своему призванию и составляют славу факультета. Исторически сложилась традиция преемственности: бывшие студенты, выпускники факультета разных лет – это нынешние эксперты, члены государственных экзаменационных комиссий, практики, которые способствуют профессиональному становлению нового поколения специалистов. Партнеры факультета – это образовательные, медицинские, социальные, общественные и другие организации, которые предоставляют площадку для практической подготовки студентов и гарантируют их трудоустройство, выступая работодателями, являются экспертами при разработке и реализации основных профессиональных образовательных программ [1].

Но 25 лет – это только начало! Впереди наш факультет ждут яркие научные, творческие и образовательные события, которые откроют перед его студентами новые дороги!

ЛИТЕРАТУРА

1. Горина Е.Н., Фирсова Т.Г. «45 шагов в будущее...»: к юбилею факультета психолого-педагогического и специального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 6. – С. 7-21. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2306.01> (дата обращения: 16.02.2025)
2. Степанова Н.А., Лещенко С.Г. Проектирование модели центра сопровождения студентов с ОВЗ в условиях вуза // Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education: materials of the VII international scientific conference on Njvenber 20-21, 2017. – Prague: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2017. – P. 37-40.
3. Степанова Н.А., Пазухина С.В. Из века в век: живая история факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2023. – № 3-2. – С. 188-192.

«25 YEARS IS JUST THE BEGINNING!»: ON THE ANNIVERSARY OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY

STEPANOVA Natalia Anatolievna

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor
Dean of the Faculty of Psychology
Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article is dedicated to the 25th anniversary of the Faculty of Psychology of the Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy. It reveals the main stages of the formation of the faculty, presents the current stage of development of the faculty, and defines its prospects.

Keywords: faculty of psychology, 25th anniversary, faculty structure, areas of training.

© Н.А. Степанова, 2025

ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ПРОФИЛАКТИКА КИБЕРБУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

БОБРОВНИКОВА Наталия Сергеевна

старший преподаватель
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

Автор статьи поднимает проблему информационно-психологической безопасности несовершеннолетних: профилактика кибербуллинга в современной образовательной среде. Подчеркивает, что интернет-пространство несет в себе большую угрозу для его пользователей (анонимность, отсутствие визуального контакта, возможностью фальсификации, наличием огромной аудитории, возможностью «истязать» жертву в любом месте и в любое время и др.). Представляет понятия «психологическая безопасность», «информационная безопасность», «информационно-психологическая безопасность». В заключении автор описывает основные способы обеспечения информационно-психологической безопасности несовершеннолетних в интернет-пространстве и подчеркивает необходимость постоянного пристального внимания к данной проблеме.

Ключевые слова: кибербуллинг, буллинг, психологическая безопасность, информационно-психологическая безопасность, профилактика кибербуллинга.

Статья выполнена при финансовой поддержке гранта Правительства Тульской области договор № 155 от 28.12.2024 по теме: «Информационно-психологическая безопасность несовершеннолетних: профилактика кибербуллинга в современной образовательной среде»

Современная система образования претерпевает масштабные изменения в связи с быстро развивающимися методами и способами получения новой интересной информации и образовательного контента; новыми методами доступа к образовательному контенту; трансформацией взаимодействий субъектов образовательного процесса; содержанием и наполнением образовательного контента. Все это, без-

условно, влияет на информационную и психологическую безопасность личности. Психологическая безопасность – специфическое эмоциональное состояние человека, связанное с ощущением благополучия, защищенности, с отсутствием тревоги, страха, эмоционального напряжения. Информационная безопасность – защита личной информации от нежелательных влияний различного (естественного и неесте-

ственного) характера, способных наносить вред собственникам и/или пользователям определенной информации. Безопасность среды предполагает позитивное отношение к ней всех субъектов образования, высокие показатели индекса их удовлетворенности взаимодействием. Вместе с тем образовательное пространство школы представляет собой наименее защищенную структуру современного социума, подверженную многообразным внутренним и внешним угрозам. Риски и вызовы современного общества своеобразно преломляются в школьном пространстве, насыщая его реальными и потенциальными страхами взрослых и детей. Психолого-педагогические исследования и повседневная практика свидетельствуют: образовательная среда школы становится все более жестокой и агрессивной.

В настоящее время сложились теоретические и практические предпосылки для решения обозначенной проблемы. Педагогическое моделирование и проектирование безопасной образовательной среды, формирование информационно-психологически безопасного комфортного климата в ученическом классе интересовали многих исследователей (Н.П. Аникееву, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина и др.). Методологические основы для формирования информационно-психологической безопасности несовершеннолетних опираются на научные труды отечественных и зарубежных ученых И.А. Бaeвой, Е.Б. Лактионовой, В.И. Панова, В.Р. Петросянц, В.В. Рубцова, L.M. Kanan, M.A. Reeves, A.E. Plog, S. Robers, J. Zhang, J. Truman.

Анализируя большой спектр современных исследований по проблеме информационно-психологической безопасности несовершеннолетних: профилактики кибербуллинга в современной образовательной среде, нами было выявлено, что до настоящего времени проводилось крайне мало исследований, выявляющих особенности влияния личностных характеристик учителя профессионала на результативность разработки и применения профилактических программ информационно-психологической безопасной образовательной среды как профилактики кибербуллинга.

Исследователь Е. Роланд [3] определяет буллинг как «длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который

не способен защитить себя в данной ситуации». Психотерапевт И. Бердышев [1] считает, что «буллинг – сознательное, длительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек». Психолог И.Н. Кон [4] отмечает: «буллинг – это запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе». Согласно определению ЮНИСЕФ, кибербуллинг – это травля с использованием цифровых технологий.

Исследования отечественных и зарубежных авторов последних лет показывают, что данное негативное явление встречается почти в каждом учебном заведении. Его крайней формой является школьный терроризм с массовым убийством людей. Согласно статистике, с каждым годом в подростковых коллективах количество детей, подвергающихся насилию со стороны сверстников, не только не уменьшается, несмотря на все усилия со стороны ответственности, но и, напротив, имеет тенденцию к увеличению. Виртуальная среда несет в себе гораздо больше опасностей (анонимность, отсутствие визуального контакта, возможностью фальсификации, наличием огромной аудитории, возможностью «истязать» жертву в любом месте и в любое время и др.)

На наш взгляд, в профилактике проблемы кибербуллинга важным является информационно-психологическая безопасность субъектов образовательного процесса, которая должна минимизировать вероятность возникновения нарушений и способствует формированию безопасной и психологически комфортной среды в любой образовательной организации.

Понятие информационной безопасности закреплено в «Доктрине информационной безопасности Российской Федерации», утвержденной Указом Президента РФ от 05.12.2016 № 646 и определяется как комплекс мер и средств, направленных на защиту конфиденциальности, целостности и доступности информации. Основная цель информационной безопасности – обеспечить надежную защиту информационных ресурсов от угроз и атак. Информационная безопасность личности – это некое состояние уверенности и чувство защищенности, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда

здоровью и/или физическому, психическому, духовному, нравственному развитию человека. Применительно к конкретному человеку информационно-психологическая безопасность – это состояние защищенности сознания и психического здоровья человека, обеспечивающее его целостность как социального субъекта, возможность адекватного поведения и личностного развития в условиях неблагоприятных информационных воздействий. Задача обеспечения информационно-психологической безопасности должна решаться на уровне государства, общества и на уровне самой личности.

Таким образом, основными способами обеспечения информационно-психологической безопасности несовершеннолетних в интернет-пространстве должны выступать следующие:

- обязательное обучение несовершеннолетних безопасным правилам поведения в сети интернет;
- строго регламентированное время пользования;

- обязательное установление систем «родительского контроля»;

- обязательное систематическое просвещение всех субъектов образовательного процесса по проблемам кибербуллинга, психологически безопасной образовательной среды, информационно-психологической безопасности и др.

- разработка учебно-методического обеспечения процесса подготовки педагогов образовательных организаций к информационно-психологической безопасности несовершеннолетних и профилактики кибербуллинга в современной образовательной среде.

Проблема информационно-психологической безопасности несовершеннолетних: профилактики кибербуллинга в современной образовательной среде требует постоянного пристального внимания. Особенно важно учитывать постоянно возникающие риски и угрозы, развивающегося пространства для своевременной профилактики и преодоления проблемы современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердышев И.* Лекарство против ненависти / И. Бердышев, Е. Куценко // Первое сентября. – 2008. – URL:<https://ps.1september.ru/article.php?ID=200501822>.
2. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 3 – С. 149-159.
3. *Зинченко В.* Большой психологический словарь / ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 816 с.
4. *Кон И.С.* Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.
5. *Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А.* Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 293-311.
6. *Петросяну В.Р.* Психологическая безопасность и защищенность от психологического насилия в образовательной среде // Вестник Коми государственного педагогического института. – 2010. – Вып. 8. – С. 109-115.
7. *Martínez-Ferrer B., Moreno D., Musitu G.* Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 801. – URL:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>.

INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF MINORS: PREVENTION OF CYBERBULLYING IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

BOBROVNIKOVA Natalia Sergeevna

Senior Lecturer

Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy

Tula, Russia

The author of the article raises the problem of information and psychological security of minors: prevention of cyberbullying in the modern educational environment. Emphasizes that the Internet space poses a great threat to its users (anonymity, lack of visual contact, the possibility of falsification, the presence of a huge audience, the ability to «torture» the victim anywhere and at any time, etc.). Introduces the concepts of «psychological security», «information security», «information and psychological security». In conclusion, the author describes the main ways of ensuring the information and psychological safety of minors in the Internet space and emphasizes the need for constant close attention to this problem.

Keywords: cyberbullying, bullying, psychological safety, information and psychological safety, cyberbullying prevention.

© Н.С. Бобровникова, 2025

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УЧЕНИИ Л.Н. ТОЛСТОГО

БРЕШКОВСКАЯ Каринэ Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогики

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

В статье рассматривается проблема духовно-нравственного развития человека в учении Л.Н. Толстого актуализированная поиском и пониманием человеческой сущности и идентичности в условиях сложности современного мира. Теоретический анализ трудов Л.Н. Толстого позволил заключить, что развитие и утверждение себя как духовно-нравственной личности есть назначение жизни человека, т. е. дела, приводящее людей к единению с Богом, между собой и как фундамент культуросоздающего процесса.

Ключевые слова: духовность, нравственность, «разумное сознание», «совесть», усилия.

В условиях нестабильности, сложности и неоднозначности современного мира актуализируется проблема стремления к познанию и преобразованию своей природы, общества, понимания подлинной человеческой сущности и идентичности. Понимание своих ценностей рождает духовное самоопределение личности.

Данные процессы акцентируют внимание на вопросах развития духовно-нравственной личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, к самостоятельной сози-

дающей творческой деятельности. Творческий потенциал личности обнаруживается и раскрывается в процессе интериоризации культурных ценностей и реализуется в духовном и нравственном самосовершенствовании [1].

Культурные ценности могут рассматриваться как нормы поведения человека, принятые в конкретном обществе, духовные, нравственные и эстетические идеалы, произведения искусства, результаты и механизмы научных исследований в сфере науки, культуры и образования. Следовательно, куль-

турные ценности могут выступать как специфические средства познания человека и общества; способны обеспечить индивидуальное и профессиональное самоопределение личности (осознание ею смысла и назначения жизни, представление о чести и достоинстве и др.); способствуют формированию жизненных ценностей и профессиональных идеалов; а также могут служить механизмом передачи социального опыта и духовности.

В научной психологии под духовностью (духовным развитием человека) понимается индивидуальная выраженность двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить «для других» [2].

В этой связи особый интерес представляет изучение наследия великого отечественного мыслителя и педагога Л.Н. Толстого. Он разработал уникальную авторскую педагогическую систему, а также внес большой вклад в формирование представлений о «человеке духовном», об образовании и воспитании, о смысле жизни, о назначении человека, о добре и зле, о смерти и бессмертии и др.

Систематический анализ работ современных ученых философов, педагогов, психологов (Н.В. Кудрявая, М.А. Лукацкий, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, И.В. Ежов и др.) показал актуальность проблем и вопросов, которые рассматривал Толстой в своих произведениях. Исследователями творчества Л.Н. Толстого анализируются его нравственные и этические идеи; демонстрируются способы их применения в практике современного образования; показана важность поднятых Л.Н. Толстым вопросов духовного бытия человека для современной психологической и педагогической наук.

Сегодня обращение к учению Л.Н. Толстого о «человеке духовном» определяется социализирующим и духовным потенциалом культурной деятельности в воспитательно-образовательном процессе.

Учение о человеке духовном нашло выражение в работах Л.Н. Толстого «О жизни», «Путь жизни», «Круг чтения». В них Л.Н. Толстой показал, что назначение жизни человека заключается в развитии и утверждении себя как духовной и нравственной личности. Теоретический анализ произведений Льва Толстого

позволил рассматривать духовность как «высшее начало», «истинную основу жизни человека и всего мира». Он считал, что рождение духовного человека происходит тогда, когда в нем пробуждается «разумное сознание», которое он связывал с понятием «совесть».

Совесть, – в понимании Л. Толстого, – это «голос души», «голос единого духовного существа, которое живет во всех людях» [3, с. 37-38]. По мнению мыслителя, совесть может рассматриваться как оценочный критерий, укореняющий человека в вечном, осуществляющий связь с Богом и истиной.

Систематический анализ философских, социальных и педагогических произведений Л.Н. Толстого позволил заключить, что развитие человека и человечества связаны с пониманием ведущей роли сознания человека, со степенью его свободы. Сознание человека, считал Л. Толстой, всегда свободно. Только от самого человека зависит выбор и поступок. Он отмечал, что свобода человека в том, что он может, признавая открывшуюся ему истину и исповедуя ее, сделаться свободным и радостным делателем вечного дела. Человек, по мысли отечественного мыслителя, свободен только в своем духовном и нравственном росте. По мнению Л.Н. Толстого, человек, живущий христианской жизнью, всегда свободен. Она проявляется в свободе нравственного выбора человека между добром и злом, между любовью и ненавистью, между насилием и ненасилием. Признание мыслителем свободы нравственного выбора означало и признание ответственности за сделанный выбор, в том числе и профессиональный. Рассматривая свободу применительно к организации образования и деятельности педагога Л.Н. Толстой отрицал давления на учеников в процессе формирования их взглядов, убеждений, мировоззрения. Он считал, что убеждения должны быть результатом внутренней работы самого обучающегося, а не следствием навязывания ему чужих взглядов. Л.Н. Толстой подчеркивал, что сущность деятельности учителя заключается не в передаче ему некоторой суммы готовых знаний, а в развитии духовных сил ребенка. В своих педагогических трудах яснополянский педагог отмечал: нельзя научить смыслу жизни, так как он может

быть только понят, но вполне возможно научить ребенка понимать. Из этого следует, что для Л.Н. Толстого истинное образование должно быть ориентировано на понимание и учебного материала, и других людей, и, самое главное, самого себя. По мнению отечественного мыслителя, учитель при такой организации образовательного процесса является не просто транслятором знаний (религиозных, нравственных, научных), а он выступает как живое их воплощение [4, с. 200].

Путь духовного развития как отдельного человека, так и общества в целом Л. Толстой рассматривал как деятельность, направленную на улучшение души, то есть на самосовершенствование. Нравственное самосовершенствование рассматривалось Л.Н. Толстым как дело, приводящее людей к единению с Богом, между собой и как фундамент культуросоцидающего процесса. Л.Н. Толстой считал, что нравственность неразрывно связана с религией человека, понимая при этом религию как «известное, установленное человеком отношение своей отдельной личности к бесконечному миру или началу его. Нравственность же есть всегдашнее руководство жизни, вытекающее из этого отношения» [5, с. 287].

«Попытки основать нравственность помимо религии, – писал Л. Толстой, – подобно тому, что делают дети, которые, желая пересадить нравящееся им растение, отрывают от него не нравящийся им и кажущийся им лишним корень и без корня втыкают растение в землю. Без религиозной основы не может быть никакой настоящей, непритворной нравственности, точно также, как без корня не может быть настоящего растения» [5, с. 287].

Размышляя о пути нравственного самосовершенствования Л.Н. Толстой приходит к выводу о существовании «лестницы добродетелей». В своей работе «Первая ступень» Л.Н. Толстой отмечал: «Как нельзя серьезно желать печь хлеба, не замесив прежде муку и не вытопив при этом печи и т. д., так точно нельзя серьезно желать вести добрую жизнь, не соблюдая известной последовательности

в приобретении необходимых для этого качеств» [6, с. 57]. Именно правильная последовательность приобретения добрых качеств считалась Л.Н. Толстым главным условием движения любви и добра в жизни по пути к идеалу. Идеал, по мысли Л. Толстого, определяет смысл человеческого существования, перспективу человеческого бытия в индивидуальном преломлении. В своей статье «Единая заповедь» отечественный педагог писал, что без идеала нет твердого направления, нет движения и нет жизни.

В контексте поиска современным человеком смысла жизни и деятельности, весьма важно обратиться к мыслям Л.Н. Толстого о смерти и бессмертии. Л.Н. Толстой в своих философско-педагогических произведениях стремился показать взаимосвязь бессмертия с сущностью человеческого бытия.

Л.Н. Толстой был убежден, что сознание того, что жизнь может оборваться каждую минуту, способно изменить миропонимание человека и оказать воздействие на его поступки. Тогда восторгается естественность в общении между людьми, отомрет лицемерие, уменьшится зависимость личности от эгоистических желаний, тогда деятельность человека обретет нравственно-ценностное значение. Он отмечал, жизнь надо понимать не только как существующее отношение к миру, но и как установление нового отношения к миру через большее подчинение животной личности разуму, и проявление большей степени любви. Установление этого нового отношения к жизни уничтожает представление смерти. Л.Н. Толстого волновала не столько естественная смерть тела, сколько смерть духовная. После долгих размышлений он приходит к выводу, что смерть духа не фатальна и во многом зависит от человеческой воли, от его образа жизни и поступка.

Таким образом, познание духовной природы человека, осознание себя как существа духовного и понимание смысла своей жизни в совершенствовании есть основа нравственного поведения человека и развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Занесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
2. Психология. Словарь / под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений: В 90 т. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – Т. 45. – 599 с.
4. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
5. *Толстой Л.Н.* В чем моя вера? Сб. статей / сост, вступ. ст. и коммент. Б.Ф. Сушкова – Тула: Приок. Кн. Из-во, 1989. – 303 с.
6. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений: В 90 т. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – Т. 29 – 450 с.

TO THE PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN THE TEACHINGS OF L.N. TOLSTOY

BRESHKOVSKAYA Karine Yurievna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article examines the problem of spiritual and moral development of man in the teachings of L.N. Tolstoy, actualized by the search and understanding of human essence and identity in the conditions of the complexity of the modern world. The theoretical analysis of the works of L.N. Tolstoy allowed us to conclude that the development and affirmation of oneself as a spiritual and moral personality is the purpose of human life, i.e. the deeds that lead people to unity with God, among themselves and as the foundation of the culture-creating process.

Keywords: spirituality, morality, «rational consciousness», «conscience», efforts, etc.

© К.Ю. Брешковская, 2025

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

ВАНЬКОВ Алексей Борисович

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

Данная статья посвящена проблеме профилактики развития одного из наиболее актуальных в наше время видов зависимости у подростков – это интернет-зависимость. Суть проделанной работы в определении внутренних условий формирования зависимости личности от интернета и в описании путей подбора эффективных технологий помощи психолога в процессе перехода к нормальному использованию сети Интернет.

Ключевые слова: виртуальное пространство, интернет-зависимость, психологическая профилактика, подростки, самооценка.

Проблема профилактики развития интернет-зависимости у подростков имеет большую актуальность как в психологии, так и в педагогике. Профилактическая работа с подростками предполагает создание установок и мотивов личности, соответствующих преодолению проблемы аддикции в совместной деятельности педагогов, родителей и психолога. Это предполагает учет возрастных особенностей подростков и вызывает ряд затруднений в силу того, что часть педагогов и родителей не могут правильно оценить весь перечень создающихся обстоятельств.

Основные направления профилактической работы, осуществляемой нами с подростками, были выбраны и организованы с учетом ряда определений самой категории компьютерной зависимости и личностных особенностей подростков и юношей, выделяемых ранее в исследованиях интернет-зависимости. Здесь прежде всего следует отметить работы таких авторов как А.Ю. Егоров, С.А. Котова, И.Н. Корнева, Е.В. Логутова и др. Из иностранных психологов, на наш взгляд, наиболее обобщенные сведения, представлены в исследованиях К. Янг.

По результатам анализа полученных из указанных работ сведений понятно, что на них можно опираться в диагностической работе и соотнесении получаемых данных. Проработав различные теоретические и практические исследования, приведем развернутый анализ, обобщающий наше понимание этой проблемы.

Сложное многосоставное явление «интернет-зависимость» которое может зависеть от целого ряда аспектов. Сюда, прежде всего, относятся попытка бегства в виртуальный мир, если особенно людей к этому толкает заниженная самооценка, либо ощущаемая тревога или депрессия. Возможными факторами являются уязвимость, одиночество или недопонимание со стороны близких. Также, сюда следует отнести недовольство своей профессиональной или учебной деятельностью.

Например, в случае, если есть проблемы с заниженной самооценкой, у человека возникает возможность компенсации своего «внутреннего я». Это может казаться недостижимым в реальном мире и человек находит выход для себя в погружении в сеть Интернет.

Человек в целом может искать способы самовыражения освобождения от негативных переживаний, которые преследуют его в повсе-

дневной жизни путем ухода в виртуальную реальность. Там он может искать получение поддержки и одобрения с чьей-либо стороны [11].

Располагая такими сведениями, мы решили произвести проверку соотношения выявленного нами уровня общей самооценки и уровня компьютерной зависимости с помощью диагностики статистической обработки результатов. Нами были использованы методики изучения интернет-зависимости К. Янг [11] и методика диагностики общей самооценки Г.Н. Казанцевой [9].

Сложность изучения самооценки заключается в том что таковая может быть как заниженной так завышенной. В рамках нашего исследования, мы описанным выше причинам, решили ограничиться разделением группы испытуемых на две категории. Подростки с низкой самооценкой были отнесены к первой категории, ко второй – с высокой и средней. Причиной этому послужило то, что нашей задачей стало установление связи низкой самооценки и возможной склонности к интернет-зависимости. Самооценка в данном случае измеряется по интервальной шкале и имеет четко прописанные тестовые нормы. Поэтому наиболее удобным мы сочли применение углового преобразования (φ-критерия Фишера).

Также на основании изученных подходов нами было принято решение провести вычисление корреляции между уровнем интернет-зависимости и результатами проведения методики изучения уровня субъективного контроля, авторами которой являются Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд. Она предполагает возможность изучения интернальности подростков начиная с 14 лет [9].

Конкретно в нашем исследовании актуально изучение результатов по шкале общая интернальность (сырые баллы переводятся в стэны от 1 до 10). При высоком уровне таковой, как мы полагаем на основании исследований, изученных ранее, уровень тревоги депрессии, переживания непонимания со стороны близких могут быть существенно снижены.

Выборка исследования состояла из 24 подростков 14-15 лет обучающиеся в средней образовательной школе «Центр Образования» № 9 г. Новомосковска. Полученные данные представлены далее в таблице 1. Для удобства применения статистического критерия они расположены в порядке убывания уровня самооценки.

Таблица 1

**ИЗУЧЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ УРОВНЕМ СКЛОННОСТИ
К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ЕЕ ВОЗМОЖНЫМИ ФАКТОРАМИ**

Номер испытуемого	Методика диагностики общей самооценки Г.Н. Казанцевой (уровень)	Методика «Склонность к интернет-зависимости» К. Янг	Наличие/отсутствие необходимости психологической помощи (+/-)	Данные проведения методики УСК (общая интернальность)
1	низкий	58	+	4
2	низкий	55	+	3
3	низкий	63	+	4
4	низкий	35		6
5	низкий	83	+	7
6	низкий	71	+	2
7	низкий	44		8
8	средний	35		8
9	средний	56	+	6
10	средний	60	+	3
11	средний	37		7
12	средний	51	+	3
13	средний	47		7
14	средний	62	+	3
15	средний	35		8
16	средний	49		7
17	средний	85	+	3
18	средний	46		7
19	средний	47		5
20	средний	35		6
21	средний	44		3
22	высокий	48		6
23	высокий	31		7
24	высокий	86	+	3

Данные по методике К. Янг, приведенные в таблице, мы рассматривали с позиции возможной необходимости профилактики или коррекции в соответствии с тестовыми нормами (если показатель по методике превышает 49). Тест «Склонность к интернет-зависимости» К. Янг (в модификации В.А. Лоскутовой) [9]. Далее, чем выше показатель, тем сильнее склонность к интернет-зависимости и более необходима помощь психолога.

В пределах нормы нет соотношения по принципу «чем больше тем хуже», потому

что это пределы показателя, которые характеризуют нормального пользователя. По этой причине ф-критерий Фишера, предполагающий отнесение получаемых данных к двум указанным здесь категориям, как нельзя лучше показывает смысл устанавливаемых соотношений между диагностируемыми переменными.

В нашем случае эмпирическое значение ф-критерия равно 1,8, что превышает критическое значение на уровне значимости 0,05 (оно равно 1,64). На этом основании мы имеем возможность говорить о статистически

достоверной взаимосвязи низкого уровня самооценки и наличия склонности к интернет-зависимости [8].

Такие рассуждения позволяют выстраивать руководство проведением студенческих исследований по проблеме профилактики интернет-зависимости с помощью реализации специальных программ, предполагающих учет необходимости воздействия на процесс улучшения самооценки, что уже неоднократно производилось. Прежде всего, на указанной выборке испытуемых.

Также, нами был произведен корреляционный анализ по изучению взаимосвязи между данными уровня общей интернальности и уровня интернет-зависимости. Подсчет коэффициента корреляции Пирсона мы осуществили после проверки на нормальность и того и другого распределения. Мы получили эмпирическое значение равно - 0,584. Критическое значение на уровне значимости 0,01, в данном случае, – для 22 степеней свободы равно 0,515 [7]. Это означает, что эмпирическое значение по модулю превышает критическое, и мы можем говорить о достоверной математически подтвержденной обратной корреляционной связи, поскольку эмпирическое значение коэффициента является отрицательным. То есть, для данной выборки справедливо утверждение, что чем больше уровень интернальности, тем меньше у человека склонность к развитию у него интернет-зависимости.

Такое сравнение позволяет нам рассматривать интернальность в числе субъективных качеств личности, на которые следует воздействовать в ходе профилактической работы по проблеме интернет-зависимости.

Таким образом, оценивая в ходе проводимых исследований внутренние условия формирования проблем интернет-зависимости и осваивая технологии по ее преодолению или профилактике, мы производим улучшение практической базы для решения подобных задач. Приведенные выше эмпирические данные есть результат примера исследования студента, которое было направлено на профилактику интернет-зависимости. После обработки результатов констатирующего этапа эксперимента на основе соотнесения данных и уста-

новления взаимосвязей, то есть, статистически обоснованного изучения внутренних причин развития зависимости от интернета, мы выстраивали формирующую часть работы. Это программа профилактики интернет-зависимости, эффективность которой, как мы смогли предположить, должна зависеть от грамотности реализации подбираемых техник.

Большинство авторов и исследователей Л.А. Дубровина, А.М. Садретдинова, А.Л. Котков, В.В. Титова, Д.Н. Чугунов, Ц.Я. Нальгиева и др., проводя ряд экспериментальных работ, предлагают различные аспекты профилактической и коррекционной деятельности для подростков и юношей, склонных к компьютерной аддикции.

Эти и другие исследования психологов мы использовали в качестве основы для построения формирующей части программы. На основе доказательства эффективности проведенной программы с помощью применения статистического критерия Вилкоксона, можно сделать ряд выводов, которые могут быть использованы в практической работе психологов образовательных учреждений.

Особое внимание необходимо уделять просветительской работе по проблеме зависимости, вредоносного влияния чрезмерного увлечения компьютером и интернетом, а также надо обучать подростков тому, как эффективно управлять своим временем. В случае, если подростку удастся распланировать свой день, ввести ограничения для регуляции онлайн-активности, риск формирования зависимости снижается в значительной степени.

Важнейшим принципом в организации профилактической работы с детьми, всегда являлось и является активная и адекватная работа по выстраиванию контакта с ними.

Таким образом, учет психологических особенностей детей, с которыми производится профилактическая работа, приводит к тому, что мы можем выделить, какие основные направления деятельности нам в этом необходимы.

Эффективным является использование психолого-педагогического метода, который включает в себя учет различных составляющих личностной сферы подростка, способных оказывать влияние на развитие интер-

нет-зависимости. Работу следует выстраивать на основе групповых занятий, консультаций, ориентированных на понимание подростками причин зависимости, на развитие навыков управления временем, на саморегу-

ляции. Все это подразумевает, в том числе, разработку образовательного материала для подростков и их родителей, нацеленного на информирование о здоровом и ответственном использовании интернета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости: Монография. – СПб: Речь, 2007. – 190 с.
2. Книжникова С.В., Серая Ю.В. Компьютерные игры как фактор формирования агрессивных и аутоагрессивных установок личности подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С.82-87. – URL://e-koncept.ru/2016.
3. Коваленко С.В., Маковецкая А.Д., Тюстина Г.Г. Исследование интернет-зависимости подростков в условиях образовательной среды как фактора психологической безопасности личности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMNS522.pdf>.
4. Корнева И.Н., Суздалева А.М. Профилактика компьютерной зависимости у обучающихся в общеобразовательных организациях // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 2(140). – URL:<https://research-journal.org/archive/2-140-2024-february/10.23670/IRJ.2024.140.28>
5. Котова С.А. Интернет-зависимость у детей и подростков: риски, диагностика и коррекция. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2023. – 212 с.
6. Логотова Е.В., Гамалей Е.А. Личностные особенности подростков с различным уровнем интернет-зависимости // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 357-359.
7. Русаков А.А., Богатырева Ю.И. Статистические методы в педагогике и психологии: учеб.-метод. пособие для подготовки бакалавров по направлениям 050100 Педагогическое образование, 050400 Психолого-педагогическое образование и 030300 Психология. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2012. – 137 с.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии – СПб.: Речь, 2007. – 349 с.
9. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 686 с.
10. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
11. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость. // Мир – Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERNET ADDICTION PREVENTION IN ADOLESCENTS

VAN'KOV Aleksey Borisovich

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy
Tula, Russia

This article is devoted to the problem of preventing the development of one of the most relevant types of addiction in adolescents today – Internet addiction. The essence of the work done is to determine the internal conditions for the formation of an individual's dependence on the Internet and to describe ways to select effective technologies to help a psychologist in the process of transition to normal use of the Internet.

Keywords: virtual space, Internet addiction, psychological prevention, adolescents, self-esteem.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

ВАСИНА Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

В статье анализируются пути, методы и средства формирования грамматического строя речи у детей с нарушением развития. Рассматривается структура данного понятия. Описываются направления изучения грамматического строя речи у дошкольников, а также представлена комплексная программа для изучения уровня данного процесса у детей исследуемой категории.

Ключевые слова: речевое развитие, грамматический строй речи, дети дошкольного и младшего школьного возраста, особые образовательные потребности (ООП).

Исследование, представленное в статье, проводилось в рамках реализации гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/156 от 28.12.2024).

Актуальность речевого развития дошкольников и младших школьников в соответствии с ФГОС обусловлена не только все более возрастающим процентом детей с речевыми нарушениями, но и наблюдаемым в последнее время снижением речевой активности ребенка. Грамматика, являясь основой языка, включающая в себя набор правил, которые управляют формированием и употреблением слов, их преобразованием, созданием предложений и текстов, является одной из основополагающих единиц языковой системы.

Развитие грамматического строя играет ключевую роль в общем психическом и речевом развитии ребенка, так как язык служит основным инструментом мышления, общения, планирования и организации деятельности. Он также помогает ребенку управлять своим поведением и устанавливать социальные связи.

Изучением проблемы формирования грамматического строя речи занимались многие исследователи, такие, как Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, С.Н. Карпов, А.Р. Лурия, М.И. Попова, А.Г. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и Д.Б. Эльконин и др. Так, например, А.В. Запорожец считал, что грамматический строй речи у ребенка формируется спонтанно без целенаправленного обучения на основе подражания речи окружающих. Язык для ребенка становится не столько системой правил, сколько инструментом

коммуникации, и его структура усваивается не поэтапно, а через погружение в речевую среду. Анализируя исследования некоторых авторов, А.Г. Арушанова определила несколько направлений изучения грамматического строя речи у дошкольников: а) исследователи *первого направления* (А.М. Бородич, В.В. Гербова, М.М. Кониная, Л.А. Пеньева и О.И. Соловьева) свое внимание концентрируют на исправлении и предотвращении типичных ошибок, которые совершают дети в процессе становления грамматического строя речи, в частности, неправильное сопряжение глаголов, ошибки в использовании множественного числа и рода слов, неправильное использование предлогов. Авторами данного направления определены наиболее типичные ошибки у дошкольников и ситуации, в которых грамматические формы усваиваются дошкольниками наиболее удачно; б) к представителям *второго направления* относятся такие авторы, как А.В. Запорожец, М.И. Попова, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядешко. Данные исследователи определили основные этапы становления грамматического строя речи у дошкольников, изучали вопросы осознанного использования грамматических форм и возможности использования их использования в собственной речи; в) в *третьем направлении* работали такие специалисты, как А.Г. Арушанова,

Н.Ф. Виноградова, М.С. Лаврик и Г.И. Николайчук. Их работы посвящены раскрытию педагогических условий для формирования грамматического строя речи детей, а именно способности к словообразованию и синтаксиса. В результате исследований данных авторов были определены особенности становления грамматического компонента языка на разных этапах онтогенеза, определены факторы, влияющие на его формирование (ведущий вид деятельности, окружающая среда, социальное окружение и т. д.).

Исследования современных авторов показывают, что формирование грамматического строя речи у ребенка идет во взаимосвязи с уровнем его интеллектуального, психического развития, с уровнем становления предметно-практической деятельности. При этом обучении целенаправленное обучение является благоприятным условием для усвоения дошкольниками чувства языка и формирования способности к обобщениям. Так, например, исследования В.М. Григорьевой и О.А. Талиповой показали, что грамматический строй речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) заметно отстает от нормативных показателей. Это проявляется в следующих особенностях: нарушение словоизменения, несформированности навыка словообразования, ошибки в грамматическом оформлении предложения. Также большие трудности дошкольники с ЗПР испытывают при предобразовании слов с применением суффикса «-ок» [2]. Ошибки у детей данной категории в задании на образование относительных прилагательных связаны с недостатком речевых действий и трудностями соблюдения последовательности операций при понимании и создании речи, особенно в грамматическом аспекте. Это приводит к прерыванию автоматизма операций и некорректному грамматическому оформлению. Словарь этих детей беден, в нем мало обобщающих слов, и зачастую они неточно понимают значения обычных существительных и прилагательных.

В своих исследованиях Е.В. Золоткова и Е.А. Жерновкова отмечают, что у детей с нарушением интеллекта наблюдается замедленный рост словаря, дефекты произношения и различия в восприятии отдельных зву-

ков, а также замедленная скорость овладения грамматическим строем речи. Объем слов, которые произносят дети, значительно отличается от объема слов, находящихся в их пассивном словаре.

Грамматические строй речи представлен двумя системами – морфологической и синтаксической. Морфология изучает формы слов, словоизменения, а синтаксис определяет правила построения предложений и грамотной взаимосвязи слов в них. При этом морфология и синтаксис представляют единую взаимодействующую систему языка, благодаря которой обеспечивается правильность и логичность речи.

Морфологическая система представляет собой способность владеть приемами изменения и создания слов, тогда как синтаксическая система связана с умением составлять предложения и грамотно сочетать слова в них. Основными средствами морфологического изменения слов являются: а) система окончаний, которая применяется к разным типам склонений и спряжений, при этом основа (корень) слова остается неизменной; б) система фонематических чередований в основах слов и изменений в постановке ударения в различных формах одного и того же слова.

Формирование грамматического строя речи у ребенка возможно только при соответствующем возрасту уровне познавательного развития. Например, для освоения функции слова изменения ребенок должен понимать грамматические значения слов: род, число, падеж; ребенок должен понимать значение языковой формы. Становление грамматического строя речи представляет собой сложный процесс, т. к. ребенок усваивает сложные грамматические правила на основе подражания взрослым, применяет полученные знания на практике в собственной речи. Для развития грамматического строя речи у старших дошкольников с задержкой психического развития Л.Е. Жигина предлагает использовать схемы-опоры (пиктограммы). По мнению автора, пиктограммы помогают анализировать и синтезировать языковой материал, понимать звучание слов, тренировать использование грамматических форм, развивать словарный запас и языковое чутье. Данный стимульный материал также позволяют ребенку самосто-

ательно подбирать и применять средства для словообразования. Этот метод помогает развивать умение извлекать информацию, проводить сравнения, планировать речевые высказывания и умственные действия, а также грамотно формулировать мысли и делать умозаключения [1]. Данная технология включает такие задания как: соединение картинок парами с помощью стрелок; выбор картинок, относящихся к определенной тематике, анализ пар картинок на соответствие смысловому значению, анализ фраз из пиктограмм и исправление ошибок. Формулирование фраз с помощью пиктограмм осуществляется путем дополнения фразы подходящей пиктограммой, либо составлением фразы из предложенных пиктограмм, а также посредством создания групп картинок по определенному признаку и связывания картинок стрелками по смыслу для составления фразы.

В свою очередь Е.С. Слепович подчеркивает, что для формирования грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР важно научить их оперировать словами. Основное внимание следует уделить развитию словообразовательных процессов, а задания должны стимулировать активную познавательную дея-

тельность в области языка. Рекомендуются упражнения, направленные на формирование обобщенных словесных классов и их дифференциацию, такие как подбор родственных слов, задания на аналогии и образование новых слов от заданных. Полезной будет работа над ошибками, их анализ и сравнение правильных и ошибочных грамматических форм.

Для исследования грамматического строя речи дошкольников с нарушением развития подойдет комплексная методика Л.Ю. Лариной «Методика исследования грамматического компонента речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития» [3].

Таким образом, на основании вышеизложенного материала можно выделить основные направления коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников с ОПП: формирование функции словообразования, формирование функции словоизменения и формирование синтаксических умений на практическом уровне. Для реализации данной работы необходимо разработать дидактический стимульный материал, способствующий наиболее эффективному усвоению правил языковой структуры – морфологии и синтаксиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жигина Л.Е.* Использование метода пиктограмм при формировании грамматического строя речи у старших дошкольников с ЗПР // *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XVI Международной научно-практической Internet-конференции*, Тамбов, 03-10 июня 2020 г. / отв. редактор Л.Н. Макарова. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. – С. 311-313.
2. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина Н.В.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004. – 303 с.
3. *Ларина Л.Ю.* Методика исследования грамматического компонента речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития // *Бюллетень науки и практики.* – 2018. – № 10. – С.517-525.

THE POSSIBILITIES OF FORMING THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

VASINA Yulia Mikhailovna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Special Psychology, Defectology and Social Work
Tolstoy Tula State Pedagogical University
Tula, Russia

The article analyzes the ways, methods and means of forming the grammatical structure of speech in children with developmental disabilities. The structure of this concept is considered. The directions of studying the grammatical structure of speech in preschoolers are described, as well as a comprehensive program for studying the level of this process in children of the studied category is presented.

Keywords: speech development, grammatical structure of speech, children of preschool and primary school age, special educational needs.

© Ю.М. Васина, 2025

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ УЧАСТНИКОВ СВО

ГУЧЕНОК Елизавета Сергеевна

аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

В настоящий момент тема формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми участников специальной военной операции (далее СВО) только начинает изучаться, в связи с тем, что данная категория детей является особенной и их эмоциональное состояние зачастую отражает в себе целый симптомокомплекс с которым необходимо работать поступательно и грамотно. Участие родителей в военных действиях, таких как СВО, оказывает значительное влияние на всю семейную систему, включая детей. Дошкольники, чьи родители являются участниками или ветеранами СВО, сталкиваются с рядом психологических проблем, которые могут проявляться в форме повышенной тревожности, стресса, агрессии, посттравматического расстройства личности, замкнутости. Особое внимание следует уделять обеспечению эмоционального комфорта и преодолению последствий психологических трудностей.

Ключевые слова: дети участников СВО, эмоции, ПТСР, проблемы, агрессия, фрустрация, тревожность.

Дети участников СВО подвержены психотравмам, которые могут вызвать как положительные, так и отрицательные эмоции. Позитивные эмоции способствуют активности и развитию, в то время как негативные могут привести к неблагоприятным последствиям, таким как страхи, тревожность и агрессивное поведение. Негативное поведение ребенка проявляется в подавленности, растерянности, нежелании общаться и участвовать в контакте с окружающими. Ребенок мало

улыбается, грустно смотрит, часто плачет и легко обижается. Он проводит много времени в одиночестве и не интересуется окружающим миром. При обследовании такой ребенок пассивен и не проявляет инициативу.

Эмоции играют важную роль в жизни людей и поэтому часто изучаются психологами.

Эмоции – это о чувствах людей по отношению к важности воздействующих на них факторов, которые приводят к удовлетворению или неудовлетворению их потребностей.

Важно понимать, что образование играет ключевую роль в развитии общества и страны в целом.

Психологи изучают как негативные, так и позитивные эмоции, которые влияют на нашу жизнь и отношения с другими людьми. Эмоциональные состояния – это наши чувства и отношения к окружающему миру и себе. Они регулируются эмоциями и влияют на наши реакции и отношения.

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что эмоциональные состояния можно разделить на положительные и отрицательные.

Исследование положительных эмоций помогает определить отрицательные эмоциональные состояния, которые могут влиять на психические процессы и взаимодействие личности с окружающим миром.

Ученые-психологи интерпретируют негативные эмоции как психическое состояние человека, вызывающее дискомфорт и временное нарушение деятельности из-за отрицательных эмоций и переживаний [2].

Негативные эмоции могут ухудшить эмоциональную устойчивость, включая страх, агрессию, тревогу, фобии, фрустрацию и стресс. Появление негативного эмоционального состояния может привести к эмоциональной отстраненности.

Опишем основные виды негативных эмоций. Это эмоциональные состояния, вызванные ощущением угрозы или опасности. Они могут проявляться как реакция на реальную угрозу, так и на воображаемую. Страх – это сильное эмоциональное состояние, возникающее в условиях опасности и угрозы для жизни.

Страх может быть реальным или воображаемым, острым или хроническим. Возрастные страхи чаще всего возникают одновременно с изменениями в жизни человека.

Фобия – это вид страха, связанный с определенной ситуацией или представлениями, который не возникает в их отсутствие [3].

Стресс – это эмоциональное состояние, связанное с мобилизацией сил для нахождения выхода из сложной ситуации и достижения нужного результата [3].

Фрустрация – негативное эмоциональное состояние, когда невозможно выполнить определенные требования или желания, ко-

гда у человека есть определенные желания, но он не в состоянии их осуществить из-за ограниченных возможностей [3].

Агрессия – это проявление вредоносных действий с целью нанесения ущерба другому человеку [3].

Тревожность – это эмоциональный дискомфорт перед предстоящей угрозой – может проявляться как временное состояние, так и как постоянная черта характера человека [3].

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что агрессия и тревожность встречаются чаще всего.

Вопросы агрессии и агрессивного поведения изучали такие зарубежные ученые как А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и др.

Вместе с зарубежными исследованиями, наше исследование также опиралось на теоретические работы В.Д. Менделеевич, А. Налчаджян, А.К. Осницкий, Г.Э. Бреслав, И.А. Фурманов, А.Г. Долгова и др.

Изучение научных исследований психологов позволило выявить причины агрессивного поведения:

- фактором, затрудняющим адаптацию в обществе, являются психобиологические особенности, вызывающие асоциальное поведение;
- психолого-педагогический фактор влияет на школьное и семейное обучение и воспитание;
- социально-психологический фактор – взаимодействие с окружающим миром;
- личностный фактор включает в себя предпочтения в общении, отношение к ценностям окружающего мира, воздействие семьи, школы и общества, а также личные ценности и способность к саморегуляции поведения [2].

Подчеркнем, что тревожность – это сложное психическое состояние, которое сопровождается беспокойством, напряжением, страхом и негативными эмоциями. Тревожность может возникать из-за различных причин, как внешних, так и внутренних. Она может осложнять жизнь человека, мешать ему сосредоточиться, принимать решения и наслаждаться жизнью. Поэтому важно научиться справляться с тревожностью и находить способы ее преодоления.

Тревожность и тревога – два разных понятия. Тревожность это свойство личности, а тревога – это отрицательное эмоциональное состояние, длительное напряжение, в то время как связанное с изменениями в нервной и психической деятельности – называется ситуативной тревогой.

Большинство авторов утверждают, что длительная тревога может стать постоянным качеством личности и превратиться в хроническую тревожность.

На сегодняшний день наука находится на новом уровне развития и более углубленно исследует причины возникновения тревожности, говоря о том, что тревожность зависит как от генетических и природных особенностей, так и от социального и личностного опыта человека.

Исследования показали, что агрессия и тревожность часто встречаются у детей разной возрастной категории [1].

Дети с агрессивным поведением обычно имеют примитивные ценности, узкие интересы, повышенную внушаемость и озлобленность к окружающим. У них может быть неустойчивая самооценка, страх перед социальными контактами и эгоцентризм. Они часто используют защитные механизмы и не умеют находить выход из трудных ситуаций.

Некоторые дети, которые проявляют агрессивное поведение, могут быть одновременно и интеллектуально и социально развитыми. Для них агрессия является способом укрепления статуса, показа самостоятельности и зрелости.

У детей, чьи родители участвуют в СВО, выявлено посттравматическое стрессовое расстройство (далее ПТСР), которое проявляется через негативные эмоции. Человек переживает травмирующие события в кошмарных снах, страдает от нервного напряжения, раздражительности и тревожности, желает избавиться от воспоминаний.

Дети подвержены повышенному риску развития посттравматического стрессового расстройства из-за их чувствительности и недостаточной сформированности адаптационных механизмов нервной системы. Важным фактором, способствующим этому расстройству, является уход близкого родственника на СВО или потеря одного из родителей. ПТСР у детей является отложенной реакцией на травму, вызванной истощением адаптационных резервов и сбоем эмоционально-волевых механизмов. В

критической ситуации организм работает на пределе, чтобы выжить.

Эмоции и страхи подавляются, чтобы не помешать бороться за жизнь. Однако со временем защитные механизмы истощаются, и переживания начинают проявляться через навязчивые воспоминания, кошмары и тревогу.

Сильное расстройство с выраженными симптомами, длится до 3 месяцев.

Длительное психическое расстройство проявляется через признаки утомления центральной нервной системы, такие как грубость, эгоизм и равнодушие к окружающим.

При длительном хроническом течении ПТСР возникают деформации эмоционально-волевой сферы. Это проявляется в приступах тревоги, страха и паники, а также усилении негативных черт характера.

Отложенный стресс. Признаки появляются спустя полгода или более после воздействия психологической травмы.

Дети с ПТСР избегают ситуации, напоминающие им о травме. Встреча с триггером вызывает эмоциональные приступы: тревогу, крики, панику, плач, неадекватное поведение.

Рассмотрим чувства детей, родители которых участвуют в СВО.

Изучение опросов, наблюдений и научных статей показало, что дети часто реагируют эмоционально.

Дети испытывают тревожность, агрессию и ПТСР из-за отсутствия одного из родителей и неясности относительно его состояния, что вызывает у них страх и неуверенность. Они могут постоянно беспокоиться о родителе, беспокоиться за его здоровье и безопасность.

Отсутствие родителя вызывает грусть и утрату. Временная разлука может привести к чувству потери, тоске и эмоциональной пустоте, а также к симптомам депрессии.

Некоторые дети могут проявлять агрессию в отношении окружающих или самого себя.

Дети могут избегать общения из-за внутренних проблем.

Дети, испытывающие стресс из-за проблем в семье, могут проявлять следующие поведенческие особенности:

- частые проявления негативных эмоций, включая капризы, истерики и частое плачевное состояние;
- перепады в поведении, например, от активности к пассивности или наоборот;
- проблемы с концентрацией внимания,

снижение интереса к играм и образовательным занятиям;
– трудности в установлении контакта со сверстниками.

Эти проявления требуют внимательного наблюдения со стороны педагогов и психологов, а также разработки индивидуальных стратегий помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилюнас В.К. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / авт.-сост.: Витис Вилюнас. – М. [и др.]: Питер, 2007. – 496 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб: Питер, 2005. – 583 с.
3. Психология эмоций: хрестоматия / авт.-сост. Витис Вилюнас. – СПб: Питер, 2004. – 357 с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES OF CHILDREN PARTICIPATING IN SVO

GUCHENOK Elizaveta Sergeevna

Postgraduate Student

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

Currently, there is a growing interest in preparing future psychological educators to support children affected by special military operations. The emotional well-being of these children is complex, requiring a progressive and competent approach. The involvement of parents in such operations significantly impacts the family system, especially preschoolers who may experience psychological issues like anxiety, stress, aggression, and isolation. It is important to focus on offering emotional support and helping individuals overcome psychological challenges.

Keywords: children of the participants, emotions, PTSD, problems, aggression, frustration, anxiety.

© Е.С. Гученок, 2025

РАЗВИТИЕ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО ПО МАТЕРИАЛАМ СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (на примере конференции «Проблемы молодежи глазами студентов»)

ДЕКИНА Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогики

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

В статье анализируются исследования студентов факультета психологии, которые представлены на ежегодной студенческой научно-практической конференции «Проблемы молодежи глазами студентов», проводимой в ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Больше внимание уделялось развитию студенческого самоуправления, внеучебной деятельности, становлению индивидуальности будущих психологов, в том числе в будущей профессии.

Ключевые слова: студенческий период жизни, факультет психологии, конференция, студенческая наука.

Факультет психологии осуществляет базовую подготовку психологов для практической, научно-исследовательской, психолого-педагогической работы; повышение квалификации и переподготовку по актуальным направлениям современной психологии. Проведем анализ исследований будущих психологов – участников ежегодной научно-практической конференции «Проблемы молодежи глазами студентов», проводимой с 1998 г. в ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Каждый год появляются все новые доклады на темы, волнующие студенческую молодежь.

В 2001 г. на пленарном заседании представлен доклад студентки Н. Кулаевой, в котором отмечено, что на факультете психологии создана исследовательская группа, которая проводит диагностику первокурсников с целью выявления психологических особенностей вхождения студентов в профессию. День знаний проходит в виде экскурсий по психологическим центрам, творческого конкурса. Профессия психолога привлекает возможностью «научиться понимать внутренний мир», «общаться», «развиваться» и т. д. [6, с. 89-94]. В этом же году представлен доклад Н. Петрусь (первый набор факультета), в котором рассматривалось влияние СМИ на рост агрессивного поведения детей [13, с. 50-51]. В 2002 г. А. Жарко (первый набор факультета) рассмотрел психологические особенности работы психолога в службе спасения. По мнению автора, психолог-спасатель – это специалист, имеющий психологическое образование и выезжающий в зону чрезвычайной ситуации [5, с. 13-14]. Впоследствии данная тема легла в основу кандидатской диссертации студента.

В 2003 г. студентка 1 курса Н. Никишина (председатель студенческого совета факультета) провела исследование социально-психологической адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу вуза. Совместно с преподавателем Е.В. Декиной для первокурсников введена программа «Познай себя» с целью освоения психологических средств личностного и профессионального роста и развития [11, с. 29-32]. И. Баладинская провела исследование с целью выявления особенностей выбора профессии психолога: 75% первокурсников отметили, что

смысл профессии заключается в «помощи людям, быть нужным, компетентным и т. д.», 55% выбрали профессию потому, что хотели бы научиться разбираться в людях, познать и развить себя [1, с. 17-18].

В 2004 г. Т. Петрик рассмотрела вопросы профориентационной работы со старшеклассниками как важнейший этап довузовской подготовки. С абитуриентами проводились экскурсии на факультет психологии, профориентационные игры [12, с. 50-51]. М. Лях представила опыт изучения динамики изменения мотивации учения студентов-психологов, в котором приняли участие 119 студентов. Например, было отмечено, что высший уровень сформированности профессионального самообразования постепенно растет от 1 курса к 5 курсу с 24% до 50% [9, с. 37-40].

В 2005 г. Е. Лукьянова продолжила изучение мотивации выбора профессии у будущих психологов, было отмечено, что большинство первокурсников выбрали профессию, потому что стремятся помогать людям преодолевать трудности. Студенты отметили, что в деятельности психолога можно проявить творческие способности. Для многих молодых людей важным мотивом является престиж профессии психолога [8, с. 18-19]. Ю. Солосенкова изучила особенности адаптации к условиям проживания в общежитии первокурсников факультета психологии. В 2005 г. в общежитии проживало 62 студента. В исследовании приняли участие 25 первокурсников: студенты связывают проживание в общежитии с желанием стать более самостоятельным, общежитие для студентов – «второй дом», «друзья», «общие проблемы», «настоящая студенческая жизнь» [15, с. 22-23]. В 2006 г. хочется отметить доклад М. Матросовой, которая представила не только традиционные праздники студенческого городка («Зажги свою звезду», конкурс комнат и этажей, «Школа выживания для первокурсников», «Хозяюшка» и др.), но мероприятия творческого сектора общежития для развития потенциала студентов [10, с. 268-269]. В 2006 И. Плохих (председатель студенческого совета факультета) рассмотрела возможности шефской деятельности факультета через взаимодействие с Новомосковской специальной коррекционной школой-интернатом, центром по-

мощи детям, оставшимся без попечения родителей г. Тулы, центром внешкольной работы детского творчества г. Тулы, оздоровительным лагерем «Керамик» и др. Отмечено, что этих «встреч» с нетерпением ждут не только студенты, но и подшефные, которые готовят творческие номера, рисунки [14, с. 272]. Е. Татарина (председатель профбюро) уделила внимание социальной поддержке студентов факультета психологии [16, с. 273]. В 2011 г. Е.В. Декиной проведен анализ проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов [4, с. 240]. К формам профессионального самоопределения отнесены мастер-классы, дискуссионные площадки, круглые столы, встречи с представителями профессий, деловые игры, проекты и др. В 2018 г. Р. Гаджимурадова представила результаты исследования по проблеме развития свойств внимания младших школьников в учебной и внеучебной

деятельности в сельской школе [2, с. 160]. В 2021 г. А. Дегтярева описала особенности патриотического воспитания учащихся на примере военно-патриотического общественного движения «Юнармия», в результате чего формируется ответственность, инициативность, самостоятельность и т. д. [3, с. 11-12]. К. Кустова обратилась к развитию ценностного отношения подростков к труду [7, с. 42-43], на основе результатов исследования разработала проект трудового воспитания.

Таким образом, постепенно расширяются направления научно-исследовательской деятельности студентов, методического аппарата современной психологии, позволяющие проявиться индивидуальности студентов. Проводимые исследования являются важным вкладом в процесс обеспечения учебно-воспитательного процесса подготовки профессиональных психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баладинская И.* Выбор профессии психолога и особенности, связанные с ним // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2003. – 330 с.
2. *Гаджимурадова Р.К.* Развитие свойств внимания младших школьников в учебной и внеучебной деятельности // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы XXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2018. – 330 с.
3. *Дегтярева А.А.* Особенности патриотического воспитания учащихся (на примере военно-патриотического общественного движения «Юнармия») // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы XXIV Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2021. – 284 с.
4. *Декина Е.В.* Проблемы профессионального и личностного самоопределения молодежи: по материалам международной студенческой научно-практической конференции «Проблемы молодежи глазами студентов» // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы XIV Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. – 286 с.
5. *Жарко А.С.* Психологические особенности работы психолога в службе спасения // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2002. – 255 с.
6. *Кулаева Н.* Феноменология периода вхождения в студенческий возраст // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2002. – 148 с.
7. *Кустова К.С.* Развитие ценностного отношения подростков к труду // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы XXIV Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2021. – 284 с.
8. *Лукьянова Е.Н.* Мотивация выбора профессии у студентов факультета психологии // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы VIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2005. – 306 с.
9. *Лях М.В.* Опыт изучения динамики изменения мотивации учения студентов-психологов // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы VII Междунар. студ. науч.-практ. конф.: В 3 т. Т.1 – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2004. – 277 с.

10. *Матросова М.Е.* Организация работы творческого сектора в общежитии (на примере факультета психологии) // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы IX Международ. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 370 с.
11. *Никишина Н.В.* Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников к учебно-воспитательному процессу вуза // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2003. – 330 с.
12. *Петрик Т.* Профорориентационная работа в старшем школьном возрасте как важнейший этап довузовской подготовки // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы VII Международ. студ. науч.-практ. конф.: В 3 т. Т. 3 – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2004. – 246 с.
13. *Петрусь Н.* Влияние СМИ на рост агрессивного поведения детей и подростков // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2002. – 148 с.
14. *Плохих И.В.* Шефская деятельность студентов факультета психологии // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы IX Международ. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 370 с.
15. *Солосенкова Ю.В.* Особенности адаптации к условиям проживания в общежитии первокурсников факультета психологии // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы VIII Международ. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2005. – 306 с.
16. *Татарина Е.М.* Социальная поддержка студентов факультета психологии // Проблемы молодежи глазами студентов: Материалы IX Международ. студ. науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 370 с.

**DEVELOPMENT OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY
OF THE TULA STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER L.N. TOLSTOY BASED ON THE MATERIALS
OF STUDENT RESEARCH**

(on the example of the conference «Problems of youth through the eyes of students»)

DEKINA Elena Viktorovna

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article analyzes the research of students of the Faculty of Psychology, which are presented at the annual student scientific and practical conference «Problems of Youth through the Eyes of Students», held at TSPU named after L.N. Tolstoy. More attention was paid to the development of student self-government, extracurricular activities, the formation of the individuality of future psychologists, including in the future profession.
Keywords: student life, faculty of psychology, conference, student science.

© Е.В. Декина, 2025

САМООТНОШЕНИЕ ЛЮДЕЙ, СУБЪЕКТИВНО ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА

КАЦЕРО Анжелика Александровна

кандидат психологических наук

доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

В статье определена актуальность и представлен теоретический анализ проблемы одиночества: неоднозначности трактовки смысла его переживания и роли в развитии личности. Показано, что субъективное переживание одиночества напрямую не обуславливает самоотношение молодых людей в период активного раскрытия жизненного потенциала.

Ключевые слова: самоотношение, чувство одиночества, личность, молодость, депрессивность.

На протяжении столетий изучением проблемы одиночества занимались и продолжают заниматься философы, богословы, писатели, ученые. Почти в каждом из направлений психологической науки можно найти связанные с одиночеством концепции, теории, гипотезы, модели. Широкое распространение явления одиночества на современном этапе развития общества определяет необходимость исследования данного феномена в контексте самоотношения личности на различных возрастных этапах [1; 4].

Целью данной работы являлся поиск ответа на вопрос: связано ли субъективное переживание одиночества в молодости с самоотношением?

Теоретико-методологическими основаниями послужили: гуманистический подход Карла Роджерса, согласно которого предпосылкой для появления чувства одиночества становится феноменологическое несовпадение представления о своем Я. Одиночество в этой теории выступает формой проявления низкой адаптации (приспособляемости) личности [3]; теория экзистенциального смысла одиночества Д.А. Леонтьева: «Дифференциально-антропологический аспект одиночества проявляется в том, что будучи для одних желательным ресурсом, создающим условия для аутокоммуникации и личностного роста, для других, не обнаруживающих в самих себе мотивацию и ресурсы саморазвития, оно служит лишь источником экзистенциальной тревоги и скуки» [2]. Автор указывает на двойственную природу одиночества и различные возможности индивидов использовать это пережи-

вание как ресурс эффективного развития. Учитывалось, что молодость – это период решения личностью нескольких задач, приводящих к новообразованию (социальной зрелости) путем раскрытия жизненного потенциала, личностно-смысловой перестройки [5, с. 23].

Проведенный теоретический анализ позволил сделать следующее предположение: самоотношение в молодом возрасте напрямую не взаимосвязано с субъективным переживанием одиночества и повышенным уровнем депрессивности.

В проведенном констатирующей эксперименте были использованы: Тест-опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантелеева; Методика оценки одиночества (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон); методика В.А. Жмурова, направленная на выявление оценки депрессивных состояний. Испытуемые: 50 человек в возрасте 20-25 лет, 25 женщин, 25 мужчин.

Приведем полученные в исследовании данные:

1. Среди респондентов с низким уровнем субъективного ощущения одиночества (54%) у большей части наблюдается полное отсутствие депрессивных тенденций, а также частично минимальная депрессия – гипотимия. У респондентов со средним уровнем субъективного ощущения одиночества (20%) наблюдается легкая депрессия – дисфория, а с высоким (26%) – умеренная депрессия, растерянность. Количественный анализ не может подтвердить вывод о том, что с повышением уровня субъективного ощущения одиночества повышается и уровень депрессии. Уро-

вень одиночества и уровень депрессии у испытуемых не взаимообусловлены.

2. Анализ результатов исследования самоотношения показал: молодым людям свойственен пониженный уровень самоуважения (60 % респондентов). В самоуважение также включаются такие характеристики как, самопонимание, самоуверенность. В тоже время у половины респондентов характеристики аутосомии достаточно хорошо выражены, что говорит об одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку. Другая половина (50%) имеют низкие баллы по данной шкале, это свидетельствует о непринятии собственного Я, как потенциального партнера для общения, присутствует не уверенность в интересе себя для других.

По шкале «ожидаемое отношение от других» выше показатели получили мужчины, чем женщины ($t=-1,83$, $p\leq 0,05$); следовательно, мужчины имеют больше отражающих ожиданий позитивного или негативного отношения к себе окружающих. По шкале «самоинтерес» более высокие показатели получили женщины ($t=2,9$, $p\leq 0,01$). Они более других интересуются своим внутренним миром и верят, что интересны другим людям. Женщины также больше внимание уделяют взаимоотношениям с другими людьми. ($t=2,97$, $p\leq 0,01$).

3. У молодых людей, которые имеют *высокий уровень субъективного ощущения одиночества* (13 человек, 26%), самоотношение характеризуют: высокие значения по шкале «интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» присущи 80% испытуемым, средние оценки отмечаются у 20% респондентов; высокий уровень самоуважения – у 40% (средний 50%, низкий 10%); аутосимпатия высокой степени – у 20% (средняя – 50%, а низкая 30%); «ожидаемое отношение от других» отмечено высокими показателями у 70% (соответственно средние – 10, низкие – 20%); высокий самоинтерес присущ 30% респондентам (ср.у. 50%, н.у.20%); самоуверенны в высокой степени 70% (ср.у.30%, н.у. – 0); у всех низкая выраженность установки на

действия в отношении других и самопринятие; саморуководство присуще 50% в высокой степени (ср.у.40%, н.у. 10%); у всех средняя выраженность установки на самообвинение, самоинтерес, самопонимание.

Лиц, имеющих *средний уровень переживания одиночества* (10 человек, 20%), характеризуют: высокие значения по шкале «интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» – 65% (ср.у. 35%); высокое самоуважение – у 30% (ср.у. 50%, н.у. 20%); аутосимпатия высокого уровня у 50% испытуемых (ср. 45%, н.у. 5%); по шкале «ожидаемое отношение от других» высокие показатели выявились у 55% молодых людей (ср.у.15%, н.у. 30%); высокий самоинтерес у 50% (ср.у. 35%, н.у. 15%); самоуверенность высокой степени характерна 45% респондентам (ср.у. 55%); у всех слабо выраженная установка на отношение других и самопринятие; установка на саморуководство в высокой степени присутствует у 40% (ср. 30%, н.у. 30%); самообвинение, самоинтерес, самопонимание на высоком уровне в данной группы.

У лиц с *низким уровнем субъективного переживания одиночества* (таких оказалось большинство – 27 человек, 54%) отмечены следующие особенности самоотношения: высокие значения по шкале «интегрального чувства «за» или «против» собственного «Я» оказались у 70% молодых людей (соответственно ср.у. 30%); высокое самоуважение у 50% (с.у. 20%, н.у. 30%); развита аутосимпатия у 80% (ср.у. 15%, н.у. 5%); по шкале «ожидаемое отношение от других» высокие показатели характеризуют 70% испытуемых (ср.у. 20%, н.у. 10%); высокая самоуверенность свойственна 70% молодых людей (ср.у. 30%); средняя выраженность установки на «отношение других»; высокая выраженности установки на саморуководство и самопоследовательность (50%), средняя 40%, не высокая у 10%; выраженность установок на самообвинение, самоинтерес, самопонимание у всех испытуемых – на среднем уровне.

4. Далее был проведен корреляционный анализ (таблица 1).

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ КОРРЕЛЯЦИОННОГО АНАЛИЗА (критерий χ^2 Пирсона)

	S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7	Оди- ноче- ство	Де- прес- сия
S	1													
I	0,0496 3	1												
II	0,0337 31	- 0,0147	1											
III	0,1555 16	0,0154 77	0,0935 6	1										
IV	0,1708 03	0,2142 6	0,0470 5	0,1659 92	1									
1	0,2185 48	- 0,2885	0,0236 48	0,0172 51	0,0490 95	1								
2	- 0,0451 2	- 0,2310 52	- 0,1014 2	- 0,0453 74	- 0,0332 35	- 0,0981 6	1							
3	0,1511 09	0,1058 2	0,2686 33	0,0929 5	0,0692 78	0,2225 42	0,5399 4	1						
4	- 0,2441	- 0,1385 2	- 0,2323 44	- 0,0186	- 0,0080 6	- 0,0584 4	- 0,0214 6	- -3,8E- 17	1					
5	0,1257 01	0,1966 5	0,3675 5	0,1728 6	0,1088 66	0,0189 85	0,1768 43	0,0705 9	0,1342 2	1				
6	- 0,1116 1	- 0,2541 6	- 0,1063 1	- 0,0737 1	- 0,0575 3	- 0,1366 4	- 0,1854 8	- 0,0774 64	- 0,1944 95	- 0,0083 7	1			
7	- 0,1776 4	- 0,1421 6	- 0,0010 72	- 0,0258 4	- 0,3385 5	- 0,0287 6	- 0,2204 5	- 0,1473 95	- 0,0989 16	- 0,0997 1	- 0,0794 62	1		
оди- ноче- ство	0,1000 65	0,0387 4	0,1938 1	0,0352 03	0,1931 88	0,1670 45	0,0246 59	0,1772 95	0,0652 7	0,1435 18	0,0387 54	0,1837 6	1	
депрес прес- сия	- 0,1531 7	- 0,1463 1	- 0,0282 7	- 0,1319 5	- 0,1258 88	- 0,0771 66	- 0,1705 57	- 0,0254 12	- 0,0399 47	- 0,0005 41	- 0,1963 48	- 0,0166 7	- 0,2047 9	1

Анализ полученных результатов показал, что взаимосвязи между уровнем одиночества, уровнем депрессии, показателями самооотношения в ходе исследования не обнаружено. Таким образом, можно

утверждать, что субъективное переживание одиночества напрямую не коррелирует с особенностями самооотношения молодых людей в период активного раскрытия жизненного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова Т.Л. Психология совладания с одиночеством // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 49. – С. 1. – URL:<http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.02.2025).
2. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2011. – № 2(19). – С. 101-108.
3. Прохорова М.В. Концептуальные особенности изучения феномена одиночества // Вестник ВятГУ. – 2010. – №4. – С. 68-75.
4. Фаррахов А.Ф. Социальные факторы, вызывающие чувство одиночества у молодых людей // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 168-173.
5. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 208 с.

THE VERY ATTITUDE OF PEOPLE SUBJECTIVELY EXPERIENCING A FEELING OF LONELINESS

KATSERO Anzhelika Aleksandrovna

Candidate of Sciences in Psychology

Associate Professor of the Department of Social Development and Social Development
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article defines the relevance and presents a theoretical analysis of the problem of loneliness: the ambiguity of the interpretation of the meaning of its experience and the role in the development of personality. It is shown that the subjective experience of loneliness does not directly determine the self-attitude of young people during the period of active disclosure of life potential.

Keywords: self-attitude, feeling of loneliness, personality, youth, depressiveness.

© А.А. Кацера, 2025

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

МАРТЫНОВА Ирина Сергеевна

старший преподаватель

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

Данная статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов формирования диалогической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье рассмотрена сущность диалогической речи, описаны особенности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи, предложены виды деятельности на основе игр для формирования диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, общее недоразвитие речи, речевая деятельность, речь детей дошкольного возраста, связная речь, формирование диалогической речи.

Исследование, представленное в статье, проводилось в рамках реализации гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/156 от 28.12.2024 г.).

Развитие речи в дошкольном возрасте является одной из главных задач образования на этом этапе. Речь не только служит средством коммуникации, но и выступает как основной инструмент познания окружающего мира. Этот процесс играет центральную роль в регуляции поведения и влияет на психическое развитие детей.

Освоение речи способствует фундаментальной перестройке психики ребенка, обогащая его способность к осознанному и произвольному восприятию мира. Связная речь – это вершина человеческого речевого развития, и конечной целью обучения языку является ее достижение.

Связная речь подчиняется своим законам построения, отличным от правил составления отдельных предложений. Поэтому даже если ребенок умеет правильно строить предложения, это не гарантирует, что он сможет составить грамотный связный рассказ. Способность хорошо рассказывать – это скорее осознанно приобретаемый навык, формирование которого следует начинать еще в дошкольном возрасте.

Существует два основных типа связной речи – диалогическая и монологическая, каждый из которых обладает своими характеристиками.

Диалог – это наиболее простой вид связной

речи. Он представляет собой самый естественный и распространенный способ прямого и непрямого общения между двумя людьми [7].

Теоретико-методологическое основание. Ведущие специалисты в области отечественной методики развития речи (М.М. Алексеева, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.) признают приоритетность задачи развития диалогической речи в образовательном процессе дошкольников. Однако исследование выявило пробелы в овладении этой формы речи у детей старшего дошкольного возраста. Это затрудняет общение дошкольников со сверстниками и взрослыми, ограничивает выполнение ими функции диалога.

Анализ трудов Е.А. Брызгуновой, Т.Г. Винокур, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского и др. выявил, что распространенное в педагогической методике представление о диалоге как о последовательности вопросов и ответов является упрощенным и не отражает полноты действительности.

У детей с нарушениями речи возникают определенные трудности с диалогической речью. В работе Р.Е. Левиной ее коллег из Научно-исследовательского института дефектологии была впервые представлена теоретическая база для изучения проблемы общего недоразвития речи.

Р.Е. Левина, определила общее недоразвитие речи как «особую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речи – как фонетических, так и смысловых. При этом умственная деятельность детей с таким диагнозом остается в пределах нормы, а их слух находится в полном порядке» [6, с. 89].

Основная часть. Для речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характерно использование развернутых фраз, однако простые предложения преобладают. В самостоятельных высказываниях можно заметить нарушение грамматической связи и искажение логики событий.

Словарный запас таких детей существенно расширяется: они активно используют в речи практически все части речи, но особенно активно – существительные и глаголы, в меньшей степени – прилагательные и наречия.

По мнению А.В. Никифоровой одной из характерных особенностей является некорректное использование названий предметов.

Дети часто допускают ошибки при применении предлогов, согласовании слов в предложениях, употреблении падежных окончаний и расстановке ударений [6]. Восприятие обиходной речи у детей становится более полным и точным, превосходя уровни, наблюдавшиеся ранее.

Как пишет Т.Б. Филичева слоговая структура слов и звуковое наполнение у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня редко подвергаются нарушениям. Нарушения произношения обычно касаются сложных для артикуляции звуков, прежде всего шипящих и сонорных. Дети могут использовать полную слоговую структуру слов, но иногда встречаются остаточные явления, такие как перестановки звуков, слогов и слов. Несмотря на это, замена слов происходит как по звуковым, так и по смысловым аспектам [4].

Исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой, В.К. Воробьевой [2] и других ученых позволяют сделать вывод о том, что «у детей с общим недоразвитием речи диалогическая форма речи сформирована не в полной мере».

Е.Н. Винарская обращает внимание, на то, что «ограниченный словарный запас и частое использование слов, которые звучат одинаково, но имеют разные значения, приводят к тому, что речь детей становится однообразной и шаблонной. Несмотря на понимание логической взаимосвязи событий, дети ограничиваются перечислением действий. При пересказе они допускают ошибки в передаче последовательности событий, пропускают отдельные элементы и «теряют» участников. Кроме того, дети не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторения, добавляют лишние детали или воспоминания из личного опыта. Им также сложно подобрать нужное слово» [1].

В ситуациях, когда ребенок с общим недоразвитием речи третьего уровня вступает в диалог со сверстником или взрослым, общение оказывается непродолжительным и неполноценным, пишет А.В. Никифорова. «Это связано с тем, что у ребенка и отсутствуют необходимые знания и ограниченный словарный запас затрудняет формулирование высказываний. Кроме того, дошкольники не всегда способны понять собеседника и не стремятся вникнуть в суть разговора, что приводит к не-

адекватным ответам и невозможности продолжения диалога. В результате наступает быстрое истощение побуждений к общению, что приводит к завершению диалога» [5, с. 25].

Наличие указанных недостатков в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ограничивает коммуникативные возможности ребенка как в общении со взрослыми, так и со сверстниками, а также затрудняет процесс ведения полноценного диалога.

Одним из самых эффективных средств для обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста являются дидактические игры. Исполняя роль обучающего инструмента, дидактическая игра становится ключевым элементом в развитии речи детей, помогая усваивать и закреплять знания. Применение таких игр усиливает интерес детей к языку, развивает их сосредоточенность и способствует лучшему освоению речевого материала [8].

Сегодня существует большое количество дидактических игр, которые помогают развивать речевые умения и навыки детей, в том числе их диалогическую речь. Они помогают не только развивать словарный запас, но и формировать более точные представления о предметах и явлениях окружающего мира.

Многие исследователи считают, что дидактическая игра является одним из ключевых методов работы по коррекции речевых дефектов у детей. На начальном этапе работы акцент делается на использование игрушек и конкретных предметов. Важно обращать внимание детей не только на название целого предмета, но и его частей. Необходимо давать детям задания на выделение и сравнение признаков предмета. Далее нужно переходить к работе с картинками, изображающими предметы, объединенные в тематические группы. Собирая изображения, дети называют составные части предмета, что способствует лучшему запоминанию деталей предмета и развитию их внимания и памяти.

Дидактическая игра выступает одним из эффективных средств коррекционной работы, так как является средством реализации задач по формированию диалогической речи у детей с общим нарушением речи старшего дошкольного возраста и соответствует ведущему виду деятельности данной категории детей, преследуя две основные цели – учебную и игровую. Использование игр стимулирует ребенка к активному общению, использованию знакомых слов в контексте словосочетаний и предложений, активизируя пассивный словарь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. – М.: Ленанд, 2023. – 160 с.
2. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ, 2009. – 160 с.
3. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.* Отклонения в развитии детской речи. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 316 с.
4. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
5. *Никифорова А.В.* Особенности диалогической формы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня // Вестник Курганского Гос. ун-та. – 2018. – № 4. – С. 23-26.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
7. *Парамонова Л.Г.* О связной речи: методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 128 с.
8. *Ушакова О.С.* Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

THE DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH DIDACTIC GAMES

MARTYNOVA Irina Sergeevna

Senior Lecturer

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

This article is devoted to the consideration of the theoretical aspects of the formation of dialogical speech in preschool children with general speech underdevelopment. The article examines the essence of dialogic speech, describes the features of dialogic speech of preschoolers with general speech underdevelopment, and suggests game-based activities for the formation of dialogic speech in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: dialogic speech, general speech underdevelopment, speech activity, speech of preschool children, coherent speech, formation of dialogic speech.

© И.С. Мартынова, 2025

ЦЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

ПАЗУХИНА Светлана Вячеславовна

доктор психологических наук, доцент

заведующий кафедрой психологии и педагогики

AuthorID: 403169

ORCID: 0000-0003-3190-3520

ШИЧАНИНА Ольга Владиславовна

магистрант

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

Ключевой методологический подход XXI в. определяет антропоцентричность как базовый принцип изучения и развития человеческого потенциала в мире цифровых технологий и искусственного интеллекта. Переход психологического знания от житейской и академической, книжной форм существования в информационную среду Интернета связано с необходимостью научного осмысления новых перспектив и рисков его развития и применения в цифровом пространстве.

Ключевые слова: психология, психологическое знание, цифровые технологии, искусственный интеллект.

Психологическое знание всегда было притягательным для человека, т. к. это было знание о себе и о других, эмоциональное, причастное, «живое», что зафиксировал в своих работах В.П. Зинченко [2]. Свои наблюдения и психологический опыт народ закреплял в житейской мудрости: сказках, пословицах, поговорках и пр. Несмотря на то, что психология как наука о душе зародилась в глубине веков, многие тысячелетия она развивалась в рамках философии, сопровождая спираль становления человеческого общества. Выделиться в самостоятельную

науку ей удалось лишь в середине XIX в. благодаря введению экспериментального метода. Пройдя кризис развития на рубеже XIX и XX столетий, она пустила свои корни в разных странах, дав возможность выделиться различным психологическим направлениям. Величайшими психологами XX в. были названы советские ученые Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин, а также американец Э. Торндайк.

Общественные события постоянно оказывали влияние на развитие психологического знания. Так, в годы Великой Отечественной войны наши ученые-психологи активно участ-

вовали в создании маскировочных материалов для защиты архитектурно-ценных объектов на основе психологических законов восприятия и мн. др. После окончания Второй мировой войны на пьедестал взошла гуманистическая психология как ответ тем вызовам и лишениям, которым подвергся человек во время военных испытаний, начался виток развития гуманитарного подхода в психологии. Поиск вариантов человеко-компьютерного взаимодействия обусловил зарождение в середине XX столетия когнитивной психологии. В 1990-е в нашей стране четко проявился методологический сдвиг между научной академической и практической психологией, чему посвятил свою отдельную статью Ф.Е. Василюк [1]. К началу XXI в. обозначился новый виток обращения к естественнонаучным основам психологии - нейропсихологии, психофизиологии и пр., а сам XXI в. был анонсирован как век психологии, т. е. именно с динамикой психологического знания и появлением новых психотехнологий связывалось развитие человеческой цивилизации. Ключевой методологический подход XXI в. определил антропоцентричность как базовый принцип изучения и развития человеческого потенциала в мире цифровых технологий, что показали в своей публикации В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [5].

Говорят, что самые находчивые люди – это лентяи. В стремлении к комфорту человечество за последние пять лет далеко продвинулось в сфере цифровизации, сокращая время на поиск информации, преодоления границ для общения и обмена данными. Стремительно ворвавшись в нашу реальность, нейросети перевернули сознание человечества и еще более погрузили нас в цифровой мир.

В реалиях настоящего мы постоянно находимся внутри интернет-пространства: смотрим и читаем новости, общаемся, развлекаемся, работаем, получаем ответы на свои запросы через сайты, телефоны, компьютеры, планшеты. У человека есть возможность перемещаться не только в объективной действительности, но и уходить в виртуальное пространство или мир дополненной реальности. Эти инновации изменяют восприятие окружающего, расширяют рамки взаимодействия и коммуникаций.

Онлайн образование, удаленные совещания, конференции, дистанционное консультирование, виртуальные мастер-классы и многие

другие способы общения стали сегодня привычной обыденностью. Но так ли все просто и безоблачно в гибридном существовании современного человека, который одновременно может проявлять себя в нескольких мирах и реальностях (имеющихся в действительности и созданных в виртуальной среде)? И насколько его психика безболезненно способна адаптироваться ко всему, что резко пришло в его жизнь в связи с развитием цифровых технологий и искусственного интеллекта?

Начнем с плюсов. Как же новейшие технологии положительно сказываются на человечестве? Новый мир открывает новые возможности: множественные он-лайн ресурсы и технологии, обучающие платформы и видео контенты, приложения для управления почти всеми сферами жизнедеятельности – от финансов до подсчета шагов и калорий.

Перспективы, возникшие в связи с цифровизацией, не обошли стороной и психологов. Теперь есть возможность проводить вебинары, психологические марафоны, оказывать онлайн консультации и психологическую помощь без ограничения во времени и пространстве. Из любой точки мира человек может выйти на связь со специалистом или нейросетью. Многие люди, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, имеют шанс, не выходя из дома, получить экстренную помощь и поддержку, если у них есть гаджет для связи. Каждый в любое время способен удовлетворить свои потребности в области психологических знаний, обратившись к ресурсам Интернета.

На первый взгляд, все потрясающе, но так ли все позитивно в цифровом Эльдорадо? Постоянное нахождение в режиме онлайн, регулярное посещение социальных сетей, погружение в компьютерные игры затягивает и вызывает зависимость (аддиктивное поведение).

В ряду негативных последствий находится также социальная изоляция, снижение профессиональной и академической производительности. Беспорядочное блуждание в интернет-пространстве может негативно сказываться на настроении, ухудшая его, провоцировать агрессивность и тревожность. Доступ к неограниченным информационным потокам приводит к перегрузкам и вызывает цифровой стресс, вследствие чего ослабевает внимание и нарушаются функции памяти. Постоянное отслеживание онлайн новостей может привести к ощущению фатальности

реальности, а также к развитию чувства неопределенности и катастрофизации, вызвать неадекватные реакции на события.

С развитием цифрового мира и социальных сетей появился феномен «фомо» – переживание страха пропустить что-то интересное и важное. Это чувство отягощается низкой самооценкой и ощущением собственной неполноценности от просмотра яркой, насыщенной, успешной, обеспеченной жизни других людей, которую они рекламируют в своих аккаунтах и блогах.

Множество исследований выявили закономерность: чем активнее используется смартфон, тем более высокий уровень тревожности и депрессии развивается у пользователей. Такая тенденция особенно сильно проявляется у подростков, считает Ю.А. Кувшинов [3].

Еще один факт – люди, проводящие много времени в социальных сетях, испытывают недостаток внимания в реальном мире и имеют тенденцию к ухудшению когнитивных навыков.

Для того, чтобы не попасть в зависимость от цифрового мира и не стать его жертвой, необходимо придерживаться определенных правил. Важно соблюдать временные границы пользования интернет-ресурсами. Взять за правило отдыхать от цифрового мира, наслаждаясь прелестями мира окружающего. Расставлять приоритеты в онлайн активности, иерархизировав по важности посещение тех или иных ресурсов. Еще одним важным гарантом психического спокойствия будут знания информационно-психологической безопасности. Владя принципами фильтрации информации и соблюдения конфиденциальности, можно оградить себя от стрессов, связанных с утечкой личной информации. Необходимо также разборчиво относиться к содержа-

нию контента и информации, которая содержится в сети, – фейкам, манипуляциям, в основе которых лежит определенное психологическое воздействие. Внимание лучше уделять надежным официальным источникам, содержащим полезную, выверенную, достоверную информацию, и развивать цифровую гигиену.

Активное участие как в реальной жизни, так и в виртуальном сообществе помогает сохранению когнитивных способностей, активизирует работу познавательных процессов, а пассивный просмотр бесконечных лент новостей и пролистывание мелькающих клипов лишь угнетает и отрицательно влияет на ментальное здоровье, указывает Е. Пичугина [4].

Таким образом, новые ресурсы цифровых сред связаны, с одной стороны, с открывающимися возможностями получения психологического знания и психологической помощи, с другой стороны, могут оказывать негативное воздействие на психическое развитие человека.

Успешно бороться с врагом можно, лишь хорошо изучив его. Принимая вызовы цифрового мира, мы вырабатываем новый опыт, учимся сохранять наш психологический, умственный и физический потенциал. Цифровую эпоху можно рассматривать как перспективное время для развития нового пласта человеческой культуры, которое дает старт развитию новых психологических технологий, обеспечивающих сохранность здоровья и сознательный подход в использовании искусственного интеллекта.

Готовя данную статью к 25-летию юбилею факультета психологии, мы решили использовать позитивные возможности разных онлайн-нейросетей и создать с помощью инструментов искусственного интеллекта ассоциативные открытки. Иллюстрации, которые получились, представлены на рисунке 1.

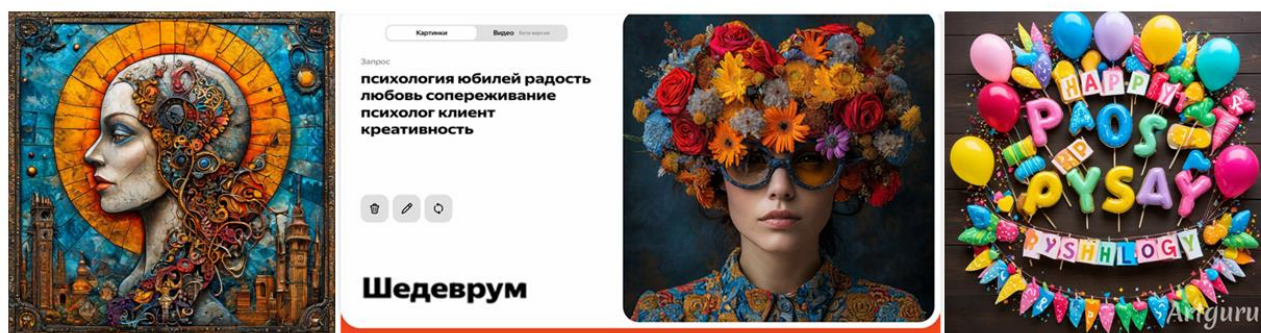


Рисунок 1. Изображения, сгенерированные нейросетями по заданным словам

Надо отметить, что современный искусственный интеллект еще очень слаб в создании по-настоящему творческих, оригинальных работ. Язык разработчиков нейросети определяет доминирующий язык изображений (мы вводили слова на русском, а на картинках видим английские) и не только. Ценности, установки, символика чужого общества, явно отличающиеся от нашего, тоже сюда проникают. Созданные искусственным интеллектом произведения часто тяжеловесны, однообразны, примитивны, полны пессимизма, агрессии, оказывают давящее воздействие, в них нет живости, душевной теплоты, оригинальности

и радостной легкости Психеи – неуловимой очаровательной бабочки, символизирующей дыхание, дух, душу.

Общий вывод такой: ценность психологического знания сегодня важна как никогда. Развитие высших психических процессов, позитивная сила творчества, высокодуховные нравственно-ориентированные работы – за человеческим интеллектом, за нашим личностным потенциалом, который нужно постоянно развивать и совершенствовать. Поэтому подготовка специалистов – психологов, цель которых – помочь каждому обрести самого себя, сегодня очень актуальна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25-40.
2. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 212 с.
3. Кувшинов Ю.А. Влияние компьютера и сотового телефона на физическое и психическое здоровье студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – URL:<https://science-education.ru/ru/article/view?id=4986> (дата обращения: 07.02.2025).
4. Пичугина Е. Навязчивое пролистывание новостных лент признали дорогой к сумасшествию // МК.RU от 08.09.2022. – URL:<https://www.mk.ru/social/2022/09/08/navyazchivoe-prolistyvanie-novostnykh-lent-priznali-dorogoy-k-sumasshestviyu.html> (дата обращения: 07.02.2025).
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3-17.

THE VALUE OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE AGE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

PAZUKHINA Svetlana Vyacheslavovna

Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor
Head of the Department of Psychology and Pedagogy

SHICHANINA Olga Vladislavovna

Undergraduate Student

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The key methodological approach of the 21st century defines anthropocentrism as the basic principle of studying and developing human potential in the world of digital technologies and artificial intelligence. The transition of psychological knowledge from everyday and academic, bookish forms of existence to the information environment of the Internet is associated with the need for scientific understanding of new prospects and risks of its development and application in the digital space.

Keywords: psychology, psychological knowledge, digital technologies, artificial intelligence.

© С.В. Пазухина, 2025

© О.В. Шичанина, 2025

ПЕРЕЖИВАНИЕ РЕБЕНКОМ СМЕРТИ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

ПРОНИНА Наталья Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогики

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

В статье анализируются возрастные особенности переживания ребенком смерти близкого человека. Даются рекомендации родителям и учителям. Автор подчеркивает необходимость психологического сопровождения переживания смерти в детском возрасте.

Ключевые слова: смерть, ребенок, близкий человек, психолог.

Каждый человек в течение своей жизни сталкивался со смертью близких. Жизнь конечна. Однако процесс горевания, связанный с утратой близкого, зависит от многих факторов: индивидуальные и возрастные особенности, пол, культура, национальность, принадлежность к той или иной конфессии.

Тема переживания ребенком смерти близкого человека является актуальной, анализ психолого-педагогических исследований показал, что на сегодняшний момент работ, посвященных данной проблеме, недостаточно. Мы живем в условиях VANI-мира, где очень множество природных и техногенных катастроф, различного рода заболеваний могут прервать человеческую жизнь.

Данная тема является многоаспектной и волнует умы педагогов [1], психологов [2], врачей [3].

Очень часто взрослые не говорят правду, стараясь защитить детскую неокрепшую психику от травмы потери близкого человека. Психологи сходятся во мнении, что нужно быть откровенным с ребенком и объяснить ему на доступном для его уровня развития произошедшую ситуацию. Ложь породит новую ложь, ребенок будет ждать приезда или возвращения близкого из больницы, впереди его ждет разочарование: близкие лгут и не выполняют своих обещаний, подобное поведение может поселить в душе страх и недоверие.

Именно доступная для возраста правда необходима ребенку в этот момент, он все равно видит эмоции остальных членов семьи, неожиданно приехавших родственников и другие изменения в жизни.

Важно подготовиться к разговору с ребенком о потере. Максимально бережно сообщить весть об утрате, поддержать, обнять. Тактильный контакт позволяет обрести чувство защищенности, создать зону безопасности. Необходимо говорить спокойно, так как эмоции способны передаваться другому человеку. Ребенок, особенно маленький, будет плакать не потому, что он понимает происходящее, а потому что видит плачущих людей рядом. Если нет возможности самому успокоиться, то лучше делегировать разговор с ребенком кому-то близкому или же компетентному специалисту: священнику или психологу. Не надо врать и говорить, что все будет хорошо, ведь как раньше уже не будет. Если во время разговора все плачут, то надо дать выход эмоциям, слова утешения и поддержки, крепкие объятия нужны любому человеку в трудной жизненной ситуации.

Также необходимо ответить на вопросы ребенка, если они возникли, о смерти и душе, используя мировоззрение, жизненный опыт или профессиональные знания.

Необходимо подготовиться, что такой разговор будет не единственный, к этой теме придется возвращаться. Ребенку захочется делиться своими мыслями и переживаниями. Ему будет необходима поддержка, так как встреча со смертью произошла впервые, нужно дать время на принятие и понимание этого факта.

Помочь ребенку понять информацию о смерти могут сказки, в адаптированной для возраста форме они знакомят ребенка с конечностью бытия. «Колобок», «Морозко» и другие народные сказки дают возможность прикоснуться к теме смерти маленькому ре-

бенку. Для детей постарше можно выбрать и обсудить книги: «Синяя птица», «Хроники Нарнии», «Гарри Поттер».

День похорон, панихида, поминки – возможность проститься с умершим и осознать потерю. Но необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка, чтобы не нанести ему травму, не сформировать страхи. Ребенка дошкольного и младшего школьного возраста брать с собой не нужно. У подростка необходимо уточнить, готов ли он к процедуре прощания. Если получают отказ, то настаивать и заставлять нельзя. Нужно проговорить о том, что предстоит, узнать, куда ребенок может пойти.

Потеря близкого – стресс. Горе – сильная отрицательная эмоция, задача которой принять произошедшее событие. Слезы, разговоры об умершем, письма ему позволяют преодолеть боль утраты и вернуться к прежней жизни. Человек должен прожить все пять стадий горевания: отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие. Возможны эмоциональные качели, ухудшение самочувствия. Если есть негативные последствия для здоровья, то необходимо обратиться к врачу. Как реакция на смерть у ребенка дошкольного возраста могут быть соматические заболевания: дерматит, боли в животе, а также регресс психического развития, подросток может стать грубым, замкнутым, агрессивным.

Важно не разлучать ребенка с близкими после трагических событий, горе, разделенное между членами семьи, становится менее болезненным.

Детской психике нужно дать возможность отдохнуть от горя и заняться привычными делами. Работа с тестом, лепка, рисование помогут в этом. Если ребенок старше восьми лет, то его можно привлечь к уходу за домашним питомцем, младшими членами семьи. Понимание своей полезности рождает чувство важности, человек становится хозяином своей жизни. Подростку можно предложить поучаствовать в волонтерских проектах.

Нельзя обесценивать детское горе, детская психика более лабильна, ребенок может переключаться от горя к радости и простым детским забавам: играм, общению с друзья-

ми. Нельзя винить ребенка в черствости и говорить, что он забыл ушедшего.

Нужно говорить об усопшем, рассказывать истории из его жизни, смотреть фотографии и памятные вещи. Такая стратегия позволяет не блокировать горе, пережить эмоции, принять утрату, сохранить в памяти образ близкого человека.

Сохранение традиций позволит обрести защищенность, близость с остальными родственниками в кругу семьи. Если раньше бабушка читала ребенку перед сном книгу, то теперь эту функцию может взять на себя один из родителей.

Если ребенок не может самостоятельно проработать горе, то необходимо обратиться за помощью к психологу. Специалист способен на проявлении эмпатии, сочувствия, у него есть инструменты по работе с горем. В зависимости от возраста можно выбрать разные формы работы: безоценочное слушание, игротерапию, сказкотерапию, телесно-ориентированную терапию, арт-терапию. Задача психолога донести до ребенка мысль, что он может прожить боль и потерю без саморазрушения своей психики, помочь проработать чувство вины.

Легче переносится утрата, когда ребенок знает о длительной болезни близкого родственника, если ребенок подготовлен заранее к возможной потере и не присутствовал при кончине. Более травматичными для детской психики становятся столкновение с внезапной смертью, если ребенок стал невольным свидетелем процесса ухода. Здесь потребуется профессиональная помощь психолога. Смерть ребенка – трагедия для всей семьи. Потеряв брата или сестру, ребенок может начать испытывать вину за ссоры, причиненные обиды и даже за то, что он жив. Важно поддерживать ребенка в этой трудной жизненной ситуации.

Ребенок может начать бояться потерять оставшегося родственника, может начать постоянно контролировать его, могут появиться страхи, потеря сна и аппетита. Важно понять, что это явление временное, не раздражаться и не срывать на ребенка.

Необходимо обратиться за психологиче-

ской помощью, если смерть близкого нанесла серьезную травму, и в течение длительного времени ребенок самостоятельно не может с ней справиться.

Переживание горя у ребенка отличается в разных возрастах.

Дети до двух лет не способны понять, что такое смерть. Они не осознают потерю близкого, но зато способны видеть и чувствовать, что эмоциональное состояние членов семьи претерпело изменения. Копируя эмоции взрослых, они тоже могут начать плакать. Такой эффект можно наблюдать в группе детей, если один ребенок начинает плакать, то скоро к нему присоединятся остальные. Именно поэтому взрослым рекомендуется контролировать свои эмоции при ребенке, чтобы не нанести его психике травму. Как реакция на стресс возможны следующие негативные последствия: ухудшение аппетита, сна, проблемы с мочеиспусканием, поведением, расстройством кишечника, регресс психического развития, то есть откат на предыдущую стадию, ребенок может начать проситься спать с мамой. Ребенок может стать беспокойным, крикливым, раздражительным.

Ребенку в двухлетнем возрасте также недоступен для понимания тот факт, что близкого больше нет. Для него очень важным в этот момент является выполнение его физических потребностей: сон, еда, прогулки, а также эмоциональная связь со значимым взрослым.

Детям в возрасте трех-пяти лет можно мягко

объяснить произошедшее. Вполне возможно, что дошкольник может начать винить себя в смерти близкого, это является возрастными особенностями, так как дети в данном возрасте очень эгоцентричны. Также могут возникнуть страхи и отсутствие контроля над жизнью. В этот период полезно проводить с ребенком больше времени, разговаривать об усопшем, сохранять установленные семейные традиции.

У детей младшего школьного возраста могут из-за стресса снизиться когнитивные функции: внимание, память, мышление. Чтобы избежать проблем в школе, родителям необходимо сообщить о произошедшем классному руководителю.

В подростковом возрасте смерть близкого может породить чувство беспомощности, агрессии. Возможны также аффективные вспышки, уход в себя, проблемы с общением и учебой. В этот период дети способны переосмыслить свою роль в семье и занять место ушедшего родителя, продемонстрировать таким образом чувство взрослости и начать заботиться о младших членах семьи, зарабатывать деньги. Учителям с пониманием следует отнестись к снижению успеваемости, проблемам в общении.

В случае смерти близкого для ребенка важно тепло и поддержка значимого взрослого, а также, при необходимости, помощь социального педагога, психолога. Учителя, особенно классный руководитель, должны помочь ребенку справиться с горем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баканова А.А., Кононова Д.Д.* Детские вопросы о жизни и смерти как предмет обсуждения на родительских Интернет-форумах // Электронная среда в открытом педагогическом образовании: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – СПб: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2017. – С. 102-109.
2. *Демчинская М.В.* Опыт практической работы с ребенком, переживающим утрату // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – СПб.: Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Городской информационно-методический центр «Семья», 2016. – С. 87-94.
3. *Маликова Т.В., Новикова Т.О., Пирогов Д.Г.* Переживание утраты детьми дошкольного возраста // Педиатр, 2018. – Т. 9, № 6. – С. 111-117.

A CHILD'S EXPERIENCE OF THE DEATH OF A LOVED ONE

PRONINA Natalia Andreevna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article analyzes the age-related features of a child's experience of the death of a loved one. Recommendations are given to parents and teachers. The author emphasizes the need for psychological support for experiencing death in childhood.

Keywords: death, child, loved one, psychologist.

© Н.А. Пронина, 2025

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

РОМАНОВА Елена Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

ХВАЛИНА Наталия Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

В статье рассматривается проблема одиночества людей пожилого возраста. Анализируются причины переживания одиночества и способы его преодоления. Представлены результаты исследования и темы занятий, направленные на формирование навыков общения, позитивного восприятия возраста, развитие чувства сопереживания и адекватной самооценки.

Ключевые слова: пожилые люди, одиночество, потребность в общении, потребность в одобрении, эмпатия.

Процесс демографического старения, давно охвативший Россию, изменил возрастную структуру населения. Количество пожилых людей с каждым годом увеличивается. Фундаментальными проблемами пожилых людей по-прежнему являются: материальные, ухудшение состояния здоровья и одиночество.

Качество жизни пожилых людей, их эмоциональное благополучие во многом зависит от умения общаться с ними, от знания их возрастных и индивидуальных особенностей, а также от умения обеспечить своевременную психологическую поддержку, умело организовать их активный труд и отдых.

Отклонения в формировании мотивации общения одиноких людей пожилого возраста могут обнаружиться в их стремлении к уединению, отсутствию длительных контактов со

сверстниками, проявлении чувства апатии, возникновении эмоциональных нарушений на фоне общей замкнутости и озлобленности [1].

Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин определяют одиночество как переживание неудовлетворения потребности в привязанности, дефицита социальных навыков, расхождения между ожидаемым удовлетворением от взаимоотношений и реальностью или определенное сочетание личностных черт [3].

Гармоничное развитие и функционирование современного общества, всего социального пространства, активизировало вопрос о развитии навыков общения одиноких пожилых людей, как общественного явления. Общение одиноких людей пожилого возраста является важным фактором формирования межличностных отношений,

существенно влияющим на процесс их социальной адаптации.

При исследовании мотивационной сферы одиноких пожилых людей использовались методики для определения: 1) потребности в общении (Ю.Н. Орлов) [2]; 2) потребности в

одобрении (Ю.Л. Ханин) [4]; 3) склонности к одиночеству (С.А. Прутченков) [2]; 4) уровня эмпатии (И.М. Юсупов) [2].

Результаты исследования показали, что мотивационная сфера одиноких пожилых людей имеет свои особенности (таблица 1).

Таблица 1

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ОДИНОКИХ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА, СТАНДАРТИЗОВАННЫЕ БАЛЛЫ

№ п/п	Мотивационные образования	Группа в целом $\bar{x} \pm \sigma$	Мужчины $\bar{x} \pm \sigma$	Женщины $\bar{x} \pm \sigma$
1	Потребность в общении	23,3 ± 7,3	20,8 ± 5,4	25,8 ± 7,4
2	Потребность в одобрении	10,1 ± 2,7	11,3 ± 3,8	8,8 ± 3,1
3	Склонность к одиночеству	3,8 ± 1,7	2,5 ± 0,8	5,0 ± 1,7
4	Уровень эмпатии	88,1 ± 20,9	85,5 ± 21,5	90,7 ± 20,2

По результатам нашего исследования с использованием методики «Потребность в общении» (Ю.Н. Орлов) у 80% респондентов рассматриваемой группы (20 одиноких людей пожилого возраста, в возрасте от 65 до 80 лет, из них 16 женщин и 4 мужчин) можно констатировать высокий уровень потребности в общении.

Следовательно, этим людям нравится бывать в компаниях, отмечать торжества. Им доставляет удовольствие выразить кому-либо свое расположение. Более всего они сосредоточены на приобретении дружбы. В отношении к своим друзьям у них много не только прав, но и обязанностей. Радость общения с приятными им людьми является для них наиболее важной, чем все остальное.

Лишь у 20% респондентов рассматриваемой группы отмечается средняя степень потребности в общении – это мужчины. У 80% пожилых людей отмечается высокая степень потребности в общении – это женщины.

Отмечаются существенные гендерные различия в степени выраженности потребности в общении. Потребность в общении у женщин выражена сильнее, чем у мужчин. Если у мужчин показатель рассматриваемой переменной находится в диапазоне средней степени выраженности, то у женщин – высокой. Уровень рассматриваемой переменной у мужчин ниже, чем у женщин на 5 стандарти-

зированных баллов.

По результатам нашего исследования с использованием методики «Потребность в одобрении» (Ю.Л. Ханин), можно констатировать, что у большинства одиноких пожилых людей (55% респондентов) отмечается низкий уровень потребности в одобрении.

Это свидетельствует о том, что собственные убеждения им дороже, они конфликтны и не податливы социальному влиянию, не стремятся походить на образец. Такие люди сдерживают свои агрессивные реакции, более конформны, податливы социальным воздействиям.

Уровень рассматриваемой переменной у мужчин выше, чем у женщин на 2,5 стандартизированных балла. Если у мужчин данный показатель находится в диапазоне средней степени выраженности, то у женщин – низкой. Потребность в одобрении мужчинам необходима несколько сильнее, чем женщинам, которые в этом плане более самостоятельны и независимы.

Лишь у 20% пожилых людей отмечается высокий уровень потребности в одобрении. Низкий уровень рассматриваемой переменной отмечается у 25% мужчин. Средний уровень выраженности потребности в одобрении отмечается у 18,7% женщин и у 50% мужчин, а высокий – у 25% мужчин и 18,8% женщин.

По результатам нашего исследования с ис-

пользованием методики «Склонность к одиночеству» (С.А. Прутченков), можно констатировать, что у большинства одиноких пожилых людей отмечается средний уровень развития склонности к одиночеству.

Уровень рассматриваемой переменной у мужчин ниже, чем у женщин на 2,5 стандартизированных балла. Отмечаются существенные гендерные различия в уровне выраженности склонности к одиночеству. Если у большинства мужчин (75% респондентов) показатель рассматриваемой переменной находится в диапазоне низкой степени выраженности, то у женщин – средней (56,3% респондентов). Одиночество в этом возрасте женщинами переносятся менее болезненно, чем мужчинами. Возможно, это связано с тем, что женщины, как правило, больше заняты домашними делами, рукоделием, цветоводством, больше внимания уделяют своей внешности.

Люди, не склонные к одиночеству, глубоко переживают о том, что им не с кем прогуляться вечером по городу, сходить в гости, съездить за город. Они любят приглашать на праздники много гостей, в незнакомой компании чувствуют себя свободно, им доставляет удовольствие делать подарки.

Мужчины менее склонны к одиночеству, чем женщины, они чаще, чем женщины выражают желание, находится в группе, компании.

Наряду с этим, низкий уровень развития склонности к одиночеству отмечается у 40% респондентов и лишь 10% пожилых людей рассматриваемой выборки, как правило, не любят большие компании, стремятся к уединению.

По результатам нашего исследования с использованием методики «Уровень эмпатии» (И.М. Юсупов), можно констатировать, что у большинства одиноких людей пожилого возраста (85% респондентов) отмечается очень высокий уровень эмпатии. У 15% респондентов рассматриваемой группы отмечается высокий уровень развития рассматриваемой переменной.

Уровень эмпатии у мужчин ниже, чем у женщин на 5,2 стандартизированных балла, в диапазоне очень высокой степени выраженности.

Проблема мотивации общения одиноких пожилых людей является крайне актуальной на современном этапе развития общества. В связи с этим целью экспериментальной программы является развитие навыков общения одиноких людей пожилого возраста.

Достижение цели реализации экспериментальной программы может обеспечиваться последовательным решением следующих основных задач:

1. Расширение социального опыта общения одиноких пожилых людей.
2. Систематизирование взглядов пожилых людей на проблему одиночества, формирование позитивного восприятия своего прошлого.
3. Совершенствование умения по развитию коммуникативных навыков.
4. Формирование умения открыто проявлять эмоции различными социально приемлемыми способами.

Предполагаемый результат работы: развитие навыков общения у одиноких людей пожилого возраста, профилактика негативного проявления эмоций, ориентация пожилых людей на позитивное личностное развитие, создание условий для бесконфликтного общения.

Основными элементами экспериментальной программы являются упражнения, направленные на формирование навыков общения, формирование позитивного восприятия возраста, развитие чувства сопереживания, адекватной самооценки. Темы занятий: «Мой стиль общения» (освоение активного стиля общения, обучение способам передачи и приема обратной связи); «Раздели мою радость» (формирование умения объективно размышлять над собой, своими индивидуальными особенностями); «Главное событие моей жизни» (формирование навыков рефлексии); «Что меня волнует?»; «Я хочу тебе подарить...» (развитие умения вести продуктивную беседу); «Мой круг общения» (расширение представления участников о способах самоанализа и коррекции в сфере общения; формирование умения видеть свои поступки со стороны, наблюдать за собой).

Таким образом, на фоне социальных проблем психологическая помощь одиноким людям пожилого возраста стала особенно актуальной для современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55-81.
4. Марищук В.Л. и др. Методики психодиагностики в спорте. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.

THE PROBLEM OF LONELINESS IN OLD AGE

ROMANOVA Elena Vladimirovna

Candidate of Sciences in Psychology

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

KHVALINA Nataliya Anatolievna

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy

Tula, Russia

The article discusses the problem of loneliness of elderly people. The reasons for experiencing loneliness and ways to overcome it are analyzed. The results of research and exercises aimed at developing communication skills, positive perception of age, developing a sense of empathy and adequate self-esteem are presented.

Keywords: older people, loneliness, the need for communication, the need for approval, empathy.

© Е.В. Романова, 2025

© Н.А. Хвалина, 2025

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

РЫЖКОВА Ольга Владимировна

кандидат исторических наук

доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

Статья посвящена рассмотрению изменения психологической составляющей государственного общественного призрения, благотворительности, меценатства в дореволюционной России и государственного социального обеспечения в первые годы советской власти.

Ключевые слова: психология социальной работы, призрение, благотворительность, менталитет, обеспечение.

Актуальность статьи связана с тем, что, во-первых, в настоящее время уровень и масштаб развития социального обеспечения в нашей стране, в том числе социальную работу, социальное обслуживание населения в полном смысле доказывают, что Россия – социальное государство. Социальная работа

включает в себя целый спектр разных, но тесно друг с другом взаимосвязанных аспектов: социально-правовых, экономических, медицинских, психологических, формирование которых происходило постепенно, на протяжении длительного времени.

Во-вторых, интересующий психологический

аспект социальной работы привлекает внимание тем, что оказание психологической помощи, поддержки определенному контингенту лиц при неблагоприятных жизненных обстоятельствах, к числу которых могут быть отнесены: стрессы, неуверенность в собственных возможностях, профилактика депрессии, возрастные изменения – представляет собой рядовое, естественное явление.

В-третьих, социальный работник, выступая связующим звеном между личностью (клиентом) и системой социальных служб, на которых государство возлагает функцию защиты населения должен и заботиться, защищать интересы клиента, его семьи; так же правильно ставить социальный диагноз клиенту, разработка плана действий, выбирая оптимальных технологий, методы для компетентного вмешательства в процессе решения проблем. Социальные работники, с одной стороны, сталкиваются с множеством требований к себе и своей профессии: деликатность, эмпатия, милосердие, целеустремленность, динамизм, тактичность; с другой стороны сами находятся под угрозой – быстрое профессиональное выгорание.

Итак, из всего вышесказанного актуальность очевидна, психологический аспект социальной работы – это и непосредственное оказание многоаспектной помощи определенному контингенту граждан и выработка отношение социального работника к клиенту в ходе оказания услуг.

Новизна проблемы в том, чтобы рассмотреть изменение психологической составляющей социальной работы в Российской империи и первые годы советской России; выделить, что выступало мотивом социальной помощи в разные периоды.

Теоретико-методологическое обоснование статьи составили труды ряда авторов: по истории и психологии социальной работы М.В. Фирсова; касательно социального служение Русской православной церкви Л.Л. Махно, О.В. Арсениной; о менталитете русских крестьян и русского народа М.М. Громько, В.Б. Безгина, В.В. Козлова.

Социальная работа в России имеет продолжительную и весьма насыщенную историю, прошла путь от государственного призрения, частной благотворительности и меценатства

до государственного обеспечения и обслуживания. Особенности исторического развития легли в основу периодизации социальной работы: период дореволюционный (до 1917 г.), советский (1917-1991 гг.) и современный (с 90-х гг. XX в. и до настоящего времени).

В дореволюционный период в повседневной жизни и понятийном аппарате не существовали терминов: «социальная работа», «социальное обеспечение, «социальное обслуживание», и, соответственно, неизвестно было о психологии социальной работы. Вместе с тем, огромную роль в оказании социальной помощи отдельным категориям лиц, профилактике таких явлений, как сиротство, осуществление отдельных сторон реабилитации предопределили Русская православная церковь, менталитет, государственная политика и частная инициатива. Причем, эти три составляющие были между собой неразрывно связаны, и составляли психологический аспект социальной работы.

Менталитет представляет собой общие психические свойства, психический склад какой-либо группы; мироощущение, мировосприятие, определяющиеся этническими и национальными обычаями, образом жизни, мышлением, нравственностью; целостная совокупность восприятия, верований, духовных навыков, формирующая картину мира и скрепляющая единство сообщества или культурной традиции.

К традиционным чертам менталитета простых русских людей (большей частью населения дореволюционной России были крестьяне) можно отнести: во-первых, тесную связь с окружающей природной средой (природно-климатический фактор), определившей виды деятельности и черты характера людей. Во-вторых, уважение общечеловеческих нравственных ценностей; которые передавались из поколения в поколение, разъяснялась в семье родителями, стариками. Характеризовать нравственность крестьянского сословия – задача достаточно сложная. М.М. Громько выделила следующие нравственные ценности: взаимопомощь, милосердие, честь и достоинство, репутация, трудолюбие [2, с. 82].

В-третьих, религиозность как совокупность отношения к миру, предполагающее

веру в существование высшей силы, руководящей мыслями и чувствами человека, верящего во что-то неведомое ему, но всемогущее» [4, с. 61]. Причем, русский крестьянин, сохраняя в своем менталитете православную религиозность, существенно перерабатывал вековые христианские догмы, приближая их к своему быту и к своему пониманию, адаптируя и упрощая их и в ряде случаев давая им свое новое толкование. В-четвертых, приоритетность семейно-бытовых отношений, которые определяли нравственность и благополучие человека, обеспечивали воспитание детей и преемственность поколений.

Именно обозначенные традиционные черты менталитета русских людей играли важную роль в формировании их миропонимания, образе жизни. Психология социальной работы присутствовала, раскрывалась через особый взгляд и поведения крестьян к отдельным категориям лиц. Например, в народном языке термин «любовь» взаимосвязан с термином «жалость»; с жалостью и состраданием относились к чужим и к своим погоревшим крестьянам. Пожар для села являлся страшным бедствием, его последствия – разорение хозяйства. «Погорельцев снабжают всем, что есть лишнего, а иной раз и от необходимого» [1, с. 87]. Так же, русским людям было присуще гостеприимство. В рассказе 1849 г. о нравах помещичьих крестьян сел Голунь и Новомихайловском Тульской губернии (Новосильский уезд) отмечалось равное гостеприимство всех крестьян: «При такой набожности ни у кого, по выражению народному, не повернется язык отказать в приюте нуждающемуся страннику или нищему» [2, с. 89].

Стоит отметить и душевное отношение крестьян, к чужим для них в социальном плане людям, писали декабристы, ссыльные [5, с.18]. По мнению декабриста Е.И. Якушкина: «... для крестьян характерен взгляд на преступника, как на жертву обстоятельств, как на павшего брата, поэтому и преступление в некоторых местностях называли бедой» [5, с. 19].

Переходя к Русской православной церкви и государственной политике социального призрения, следует отметить, что до петровских времен (нач. XVIII в.) прослеживается ведущая роль РПЦ в социальном обеспечении, но по-

степенно ориентиры, «тон» начинает определять государство. Великие князья Владимир Святославович, Ярослав Мудрый, Владимир Мономах были первыми организаторами богаделен, трапезных для странников, бесплатных «гостиниц» для богомольцев, лечебниц для немощных. Церковью был издан Устав «Правила о церковных людях», в котором князь Владимир Мономах закрепил дела милосердия и благотворительности. Этот Указ действовал до реформ Петра I, был упразднен, а дела милосердия перешли в патриаршее управление государственной службы.

Во второй половине XVI в. часть государственных деятелей пришли к мнению, что непосредственная раздача милостыни не уменьшает, а только увеличивает нищенство. Стало формироваться отрицательное отношение к этому виду благотворительности – началось зарождение идеи перехода от благотворительности к системе общественного и государственного призрения, обозначились контуры этой системы. Во время правления Петра I появляются госпитали, приюты, специальные учреждения для незаконнорожденных младенцев, эти учреждения разрешалось открывать и РПЦ.

На XIX в. приходится период наибольшего развития (в дореволюционной России) частной благотворительности и меценатства. Благотворительность выражалась в оказание материальной и духовной помощи нуждающимся; меценатство заключалось в скрытой или открытой финансовой помощи учреждениям социальной и духовной сферы. Согласно данным официальной статистики, к началу XX в. в Российской империи стало действовать более 19 тысяч благотворительных учреждений [3, с. 131]. Они, находясь на трех уровнях подчинения: муниципальном, земском и ведомственном, имели внушительное финансирование. Весьма примечательно, что более половины лечебных и учебных учреждений в крупнейших городах Российского государства, включая Санкт-Петербург, Москву, Нижний Новгород, Самару и некоторые другие крупные центры, были созданы на частные средства [3, с. 132].

Итак, государственное призрение, частная благотворительность и социальное служение Русской православной церкви – составляющие

социального обеспечения до революции 1917 г. После революции, в сложных исторических условиях: сменой политических ориентиров и уничтожением социальных и духовных устоев Российского общества; упразднение Церкви; экономическими последствиями, вызванными Первой мировой войной; начавшейся Гражданской войной и политикой Военного коммунизма; последующее образование СССР – складывается совершенно новый институт – социального обеспечения населения.

Государственное обеспечение первой половины XX в. ограничивается формированием категорий населения, нуждающихся в социальной помощи, защите и опеке, и определе-

нии спектра социальных учреждений и источников их финансирования. Психология социальной работы сместилась – у населения вырабатываются новые качества и отношение к помощи ближнему: социальный страх, тревожность, социальная пассивность. Таким образом, в дореволюционной России психология социальной работы отсутствовала как научная категория и понятие, в повседневной жизни была связана и определена менталитетом русских людей, православием. В первые годы Советской власти создается абсолютно новое государство, складывается система социального обеспечения, психологический аспект социальной работы подавляется.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безгин В.Б.* Крестьянская повседневность (традиции к. XIXв. – н. XXв.). – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2004. – 187 с.
2. *Громыко М.М.* Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 269 с.
3. *Питулько Г.Н.* Российская благотворительность как фактор доверия между обществом и государством в XIX веке // *Управленческое консультирование.* – 2022. – № 4. – С. 130-135.
4. *Пушкарев Л.Н.* Человек о мире и самом себе. – М.: Изд-во Биоинформсервис, 2000. – 61 с.
5. *Якушкин И.Д.* Записки, статьи, письма декабриста. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное изд-во, 1993. – 399 с.

PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK: THE HISTORICAL ASPECT

RYZHKOVA Olga Vladimirovna

Candidate of Sciences in History

Associate Professor of the Department of Special Psychology, Defectology and Social
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article is devoted to the consideration of changes in the psychological component of state public charity, charity, patronage in pre-revolutionary Russia and state social security in the early years of Soviet power.

Keywords: psychology of social work, charity, charity, mentality, provision.

© О.В. Рыжова, 2025

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

СОЛОМАТОВА Вера Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

Научно-исследовательский компонент профессиональной подготовки студентов включает формирование у будущего специалиста по социальной работе исследовательской квалификации, что соответствует требованиям Государственного стандарта высшего образования. Выстраивание данного компонента профессиональной подготовки основывается на теоретических знаниях в области исследований в социальной сфере, а также умениях проведения прикладного исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка бакалавров, социальная работа, научно-исследовательский компонент, исследовательская квалификация.

Эффективность деятельности специалистов социальной сферы во многом зависит от ее научного обеспечения, которое должно учитывать современные жизненные условия, а также использовать российские и зарубежные передовые исследовательские технологии. Именно поэтому формирование научно-исследовательского компонента профессиональной подготовки бакалавров социальной работы должно осуществляться на протяжении всего периода обучения в вузе.

Важно подчеркнуть, что формирование исследовательской квалификации у специалистов по социальной работе является приоритетным направлением, что соответствует требованиям Государственного стандарта высшего

образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 – Социальная работа (приказ Министерства образования и науки РФ от 5 февраля 2018 г. № 76 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа).

В рамках освоения программы бакалавриата выпускники готовятся к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: социально-технологический; организационно-управленческий; проектный; научно-исследовательский. Программа бакалавриата устанавливает следующие универсальные и общепрофессиональные компетенции.

Таблица 1

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Анализ и оценка профессиональной информации	ОПК-2. Способен описывать социальные явления и процессы на основе анализа и обобщения профессиональной информации, научных теорий, концепций и актуальных подходов
Представление результатов профессиональной деятельности	ОПК-3. Способен составлять и оформлять отчеты по результатам профессиональной деятельности в сфере социальной работы

Среди критериев исследовательской квалификации специалиста по социальной работе можно выделить владение современными инструментами и приемами поиска, анализа и использования информации. Ключевым элементом является способность к интерпретации полученных данных и их применения к требованиям конкретной профессиональной сферы.

Значимость развития исследовательской квалификации у бакалавров социальной работы обусловлена спецификой их будущей профессиональной деятельности. В отличие от многих других профессий, специалист по социальной работе взаимодействует не с предметом, а с человеком (или группой людей), рассматривая его как личность. Современное общество диктует необходимость подготовки социальных работников, которые способны не только к профессиональному росту, но и к постоянному развитию своих личностных качеств и исследовательской культуры.

Научно-исследовательская деятельность в высших учебных заведениях играет ключевую роль в подготовке высококвалифицированных специалистов. Она представляет собой многоуровневый процесс, интегрированный в систему непрерывного образования. Междисциплинарный характер научных исследований в вузе способствует формированию у студентов целостной, интеллектуально развитой личности, обладающей как широким кругозором, так и глубокими профессиональными знаниями и навыками [3].

В современных высших учебных заведениях студенческая научно-исследовательская деятельность характеризуется большим многообразием как тематической направленности, так и применяемых форм и методов. В процессе обучения специалистов социальной сферы

системнообразующей в данном направлении является дисциплина «Методы исследования в социальной работе», целью которой выступает формирование у студентов теоретических знаний в области исследований в социальной сфере, умений проведения конкретного практикоориентированного исследования. Освоение данной дисциплины необходимо для качественного выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы (ВКР), прежде всего, в части проведения исследования, выработки умений по использованию существующих методов и оформлению полученных результатов исследования [2].

ВКР призвана показать профессиональную зрелость выпускника вуза, выявить степень формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников, способность творчески применять полученные в вузе знания, умения и навыки к решению конкретных практических задач. ВКР должна показать, на сколько студент – будущий бакалавр социальной работы владеет методикой и техникой проведения исследования, навыками работы с литературой, умениями решать конкретные жизненные ситуации, в которые попадают клиенты социальной работы, реализовывать социальные проекты, проводить индивидуальную работу со случаем, анализировать, обобщать и делать выводы из полученных результатов [2].

Ввиду того, что все выпускные квалификационные работы по направлению «Социальная работа» должны быть ориентированы на практическое применение, от выпускников требуется не только теоретическое знание и владение соответствующими технологиями, но и способность к организации и реализации конкретных социальных проектов, направленных

на эффективное разрешение проблем клиентов.

Социальная работа, как научная дисциплина, заимствуя и адаптируя междисциплинарные методы исследования из смежных наук, формирует свой собственный инструментарий для сбора и анализа данных. В силу тесной связи с социологическими проблемами исследования в области социальной работы часто используют социологические методы анализа социальной реальности. Кроме того, при изучении проблем, связанных с социальным обслуживанием уязвимых групп населения, широко применяются стандартизированные интервью, контент-анализ различных документов, таких как автобиографии, а также методы прямого наблюдения. Таким образом, в результате освоения учебной дисциплины у студента должны быть сформированы основные исследовательские компетенции.

Соответствие принципам вариативности и дифференцированного подхода учитывается при организации самостоятельной работы студента. Задания по самостоятельной работе студентов по данной дисциплине включают в себя, например, следующие:

- разработайте план своего индивидуального учебного проекта, представьте его в виде компьютерной презентации;
- составьте схему изучения случая по индивидуальной схеме исследования;
- подготовьте научный тезаурус по персональной теме исследования;
- проведите самостоятельное изучение научной литературы по персональной теме. В рамках изучения необходимо:

1) отбор источников: выбрать 7 источников (книги, статьи, электронные ресурсы), релевантных теме исследования;

2) анализ источников: провести тщательный анализ отобранных источников, выделив ключевые идеи, аргументы и выводы;

3) аннотации: написать краткое (150-200 слов) резюме для каждого источника, отражающее его основную суть;

4) доклад: представить результаты изучения в виде письменного доклада, систематизируя и обобщая информацию из проанализированных источников.

Формальный тон предполагает использование точной и академической лексики, избегание сленга и разговорных выражений.

– оформите цитату из подобранной литературы; оформите библиографическую ссылку;

– представьте оформление типичных вариантов библиографии, составленных в соответствии с требованиями ГОСТа;

– разработайте две анкеты по персональной теме учебного проекта. После этого проведите анкетирование с участием десяти респондентов и оформите полученные результаты;

– представьте анализ проведенного наблюдения по индивидуальной теме;

– напишите статью по индивидуальной теме исследования.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящий момент формирование исследовательской квалификации у студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа», становится определяющим фактором развития их профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абашина А.Д.* Интегративный подход в формировании личностнопрофессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы // Вестник Московского университета. – 2009. – № 1. – С. 93-101.
2. Как подготовить выпускную квалификационную работу бакалаврам социальной работы / В.В. Соломатова, В.А. Фокин. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 142 с.
3. *Макеева Т.В.* Активизация научно-исследовательской деятельности студентов направления подготовки «Социальная работа» // Отечественный журнал социальной работы. – 2022. – № 4(91). – С. 64-70.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC AND RESEARCH COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF SOCIAL WORK

SOLOMATOVA Vera Vyacheslavovna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The research component of students' professional training includes the formation of research qualifications in future social work specialists, which meets the requirements of the State Standard of Higher Education. The development of this component of professional training is based on theoretical knowledge in the field of research in the social sphere, as well as the skills of conducting applied research.

Keywords: professional training of bachelors, social work, research component, research qualification.

© В.В. Соломатова, 2025

АКТИВИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

СОЧИЛИН Андрей Алексеевич

магистрант

ФИЛИПОВА Светлана Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

В статье рассматриваются проблемы цифровой трансформации образования, включая психологические барьеры и трудности, с которыми сталкиваются специалисты. Основное внимание уделяется формированию технологических и психологических компетенций педагогов, необходимым для успешного обучения в условиях постоянных изменений. Исследуются актуальные потребности, методы преодоления барьеров и важность саморегуляции. Результаты исследования отражают повышение качества образования и развитие потенциала педагогов в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая трансформация образования, психологические барьеры, технические барьеры.

Цифровая трансформация образовательного процесса осуществляется на протяжении десятилетия.

Характерными особенностями процесса цифровизации образования является сложность прогнозирования и планирования изменений и возможных требований к специалистам с учетом новых вызовов и угроз (пандемия, санкции и пр.). В связи с этим постоянно присутствует необходимость не только учиться чему-то новому, овладевать новыми технологиями, но и быстро переучиваться.

Современные условия ежедневно вносят

новые правила – санкции и технические барьеры приводят к ограничению доступа к привычным ресурсам и цифровым продуктам. Помимо дефицита технологических компетенций (навыков работы с программными продуктами, навыки использования сетевых технологий) возникают и психологические барьеры, связанные:

– с неготовностью, отсутствием мотивации переходить со знакомого и привычного программного обеспечения на незнакомое, с одной площадки на другую;

– с непониманием необходимости исполь-

зования отечественных программных продуктов и ресурсов, принимая во внимание привычку использовать зарубежные.

В связи с этим прохождение программ повышения квалификации носит, зачастую, формальный характер и даже наличие доступа к новым программным продуктам и технологиям не побуждает специалистов к их использованию.

Требуется формирование новых компетенций и актуализация имеющихся технологических знаний и компетенций путем преодоления психологических барьеров взаимодействия с цифровой средой.

Отсрочка решения указанной проблемы формирует риски:

- снижения качества образовательного процесса в школах региона;
- некомпенсируемого технологического отставания специалистов сферы образования;
- неполноценное использование имеющихся цифровых ресурсов, технологий, программного обеспечения;
- риски, связанные с юридическими и экономическими аспектами использования зарубежного ПО, мессенджеров и пр.

Цель исследования: Изучение и описание психологических барьеров и трудностей цифровой трансформации образования с учетом современных условий и актуальных потребностей специалистов сферы образования.

Задачи:

1. Изучение и описание актуальных потребностей и трудностей, возникающих у специалистов сферы образования в условиях цифровой трансформации образования.

2. Изучение и описание психологических барьеров, затрудняющих применение имеющихся цифровых компетенций и приобретение новых.

3. Разработка и внедрение технологии преодоления психологических барьеров, затрудняющих применение имеющихся цифровых компетенций и приобретение новых, у специалистов сферы образования.

Значимость результатов исследования состоит в повышении качества образовательного процесса в регионе, развитию потенциала молодых специалистов, повышению конкурентоспособности; разработанная технология поз-

волит решать проблемы, связанные с цифровизацией образовательной среды, способствуя активизации имеющихся цифровых компетенций у педагогов, повышению их мотивации к самостоятельному приобретению новых цифровых компетенций.

Проблеме развития технологических компетенций педагогов в условиях цифровизации образования посвящен ряд исследований современных авторов.

В первую очередь, важно рассмотреть, что именно подразумевается под технологическими компетенциями педагогов. Это понятие можно трактовать как совокупность различных психологических знаний и навыков, которые позволяют педагогу эффективно осуществлять свою деятельность. Данные компетенции включают в себя понимание психологии развития, особенностей восприятия и обучения, а также умение применять эти знания на практике. Педагог должен быть способен не только передавать знания, но и поддерживать эмоциональное состояние учащихся, помогать им справляться с трудностями и развивать их личные качества. В условиях цифровой трансформации образования, когда учащиеся все чаще сталкиваются с информационными перегрузками и стрессами, роль педагога как психолога становится особенно актуальной [3].

Кроме того, необходимо учитывать способность педагога к саморегуляции и профессиональному развитию. Он должен быть готов к постоянному обучению, освоению новых технологий и методик, а также к саморефлексии. Это означает, что педагог должен не только обучать учащихся, но и сам постоянно учиться, анализируя свой опыт, выявляя сильные и слабые стороны своей деятельности. В условиях стремительного обновления педагогических и предметных знаний непрерывный профессиональный рост педагога должен поддерживаться как системой образования, так и собственными его стремлениями в аспекте карьерного и личностного развития, готовности к инновационной деятельности [2].

Важность психологических и технологических компетенций в образовании трудно переоценить. Педагог должен быть способен не только передавать знания, но и поддерживать психологическое здоровье своих учеников,

формировать у них позитивное отношение к обучению и развивать их личностные качества. В условиях цифровой трансформации, когда образовательный процесс все чаще происходит в онлайн-формате, роль этих компетенций становится еще более значимой.

В современном образовательном процессе педагоги сталкиваются с учащимися, представляющими различные культурные, социальные и экономические слои. Понимание и уважение к этому разнообразию, а также умение работать с различиями, помогает педагогам создать инклюзивную образовательную среду, в которой каждый ученик чувствует себя ценным и важным. Это особенно актуально в современных условиях, когда учащиеся могут иметь разные уровни доступа к технологиям и разный опыт использования цифровых инструментов.

Описываемые компетенции педагогов формируются на основе теоретических знаний о психологии, педагогике, информационных технологиях, а также на основе практического опыта. Важным аспектом является понимание того, что педагогическая деятельность не ограничивается лишь передачей знаний – необходимо формировать методологию и формы обучения с учетом частных целей, видов и места будущей профессиональной активности, а также индивидуальных особенностей, склонностей и мотивации обучаемого [1].

Методы формирования психологических и

технологических компетенций можно разделить на несколько групп. Во-первых, это методы теоретического обучения, которые включают в себя изучение основ психологии, педагогической психологии и возрастной психологии. Во-вторых, важную роль играют практические методы, которые включают в себя тренинги, семинары и мастер-классы. И в-третьих, супервизия и наставничество – опытные педагоги могут делиться своими знаниями и практическим опытом с коллегами, что позволяет педагогам обсуждать сложные ситуации, с которыми они сталкиваются в своей практике, и находить оптимальные решения.

Таким образом, формирование технологических компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования является многогранным процессом, который требует интеграции теоретических знаний и практического опыта. Педагоги должны быть готовы к постоянному обучению и саморазвитию, чтобы успешно справляться с новыми вызовами и обеспечивать качественное образование для своих учеников. Разнообразие методов формирования психологических компетенций, включая теоретическое обучение, практические тренинги, супервизию и использование технологий, позволяет создать комплексный подход к развитию педагогов, который будет способствовать их профессиональному росту и повышению качества образовательного процесса в условиях быстро меняющегося мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Технологическое образование и инженерная педагогика // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 55-82.
2. Навазова Т.Г. и др. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6(137). – С. 122-132.
3. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 3(73). – С. 22-39.

ENHANCING THE TECHNOLOGICAL COMPETENCIES OF EDUCATION PROFESSIONALS BY OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

SOCHILIN Andrey Alexeyevich

Undergraduate Student

FILIPPOVA Svetlana Anatolievna

Candidate of Sciences in Psychology

Associate Professor of Psychology and Pedagogy

Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy

Tula, Russia

The article examines the problems of digital transformation of education, including psychological barriers and difficulties faced by specialists. The focus is on the formation of the technological and psychological competencies of teachers necessary for successful training in the face of constant changes. Actual needs, methods of overcoming barriers and the importance of self-regulation are investigated. The results of the study reflect the improvement in the quality of education and the development of the potential of teachers in the digital environment.

Keywords: digital competencies, digital transformation of education, psychological barriers, technical barriers.

© А.А. Сочили́н, 2025

© С.А. Филиппова, 2025

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

ТУРЕВСКАЯ Елена Ильинична

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогики

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

В статье представлен сравнительный анализ результатов исследования профессиональной идентичности, проведенного среди студентов факультета иностранных языков педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная «Я-концепция», учебно-технологическая практика.

Одной из актуальных проблем педагогической психологии на сегодняшний день является проблема профессионального становления современных студентов педвуза. Для решения данной проблемы, по мнению многих исследователей, необходимо, чтобы у будущих учителей была сформирована профессиональная идентичность (или «профессиональная Я-концепция»), которую относят к важнейшим психическим новообразованиям студенческого возраста. Когнитивный компонент профессиональной идентичности

включает в себя представления о профессионально-важных качествах [2].

Учебная технологическая практика рассматривается нами как один из важнейших факторов на пути профессионального становления будущего педагога.

В цели практики включаются:

- закрепление и углубление теоретической подготовки студентов;
- приобретение компетенций и опыта профессиональной деятельности;
- реализация программ формирования и

развития универсальных учебных действий;

– достижение личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся.

Учебно-технологическая практика является связующим звеном между теоретическим обучением и практической деятельностью, систематизирует и закрепляет теоретические знания, способствует применению теоретических знаний на практике в учебно-воспитательной работе и влияет на профессиональную Я-концепцию будущих учителей.

Идентичность («Я-концепция») является многокомпонентным личностным образованием, шкала его анализа включает в себя множество характеристик, которые можно объединить в семь обобщенных показателей: «социальное Я», «коммуникативное Я», «физическое Я», «материальное Я», «деятельное Я», «рефлексивное Я», «перспективное Я». Отдельно рассматривают проблемную и ситуативную идентичность.

Наибольшее внимание, из множества возможных идентичностей, мы уделили профессиональной идентичности.

Началом становления профессиональной идентичности Л.В. Бура считает появление профессионального самоопределения в ранней юности. Профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального обучения в вузе, затем в самой профессиональной деятельности [1].

Этот вид идентичности может быть выражен прямым определением (явная и принимаемая идентичность), косвенным образом (менее осознаваемая идентичность) или не выражен совсем (отсутствие прямых или косвенных характеристик, что свидетельствует о неразвитости соответствующей идентичности). По субъективной оценке ответов можно определить положительное, отрицательное или нейтральное отношение самих испытуемых к их идентичности. Наряду с этим, для нас было важно количество характеристик, соответствующих профессиональной идентичности (чем больше ответов, соответствующих профессиональной идентичности написал испытуемый, тем больше он идентифицирует себя с будущей профессией) и порядок их написания (чем выше в списке находятся характеристики идентичности, тем больше этот

вид идентичности развит, тем в большей мере он актуализирован в сознании, является более осознаваемым и значимым для субъекта).

Исследование профессиональной идентичности было проведено среди студентов первого курса педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В исследовании принимали участие 65 студентов факультета иностранных языков.

Для определения идентичности личности студентов нами применялся тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?» [3]. Испытуемые на чистом листе бумаги должны были не только составить список ответов на вопрос «Кто я?», но и выразить свое отношение к данным ответам.

По результатам обработки полученных данных у студентов первого курса факультета иностранных языков наибольшее количество характеристик относится к экзистенциальному «Я». На вопрос «Кто я?» 78% студентов ответили «человек», «индивид», «личность», «самодостаточная личность», «гражданин РФ», «гражданин своей страны», «социальное существо», «биосоциальное существо», «живое существо», «индивидуальность», «индивидуум», поместив эти характеристики в начало списка, т. е. показали важность этих качеств для их «Я-концепции».

На втором месте (69% студентов первого курса ФИЯ) отметили качества, которые можно отнести к косвенным характеристикам профессиональной идентификации. Это ответы «лингвист», «филолог», «человек, который изучает иностранные языки», «француженка», «творческий человек», «артист». Только у 15% эти характеристики расположены в начале списка.

Третье место (45% студентов) занимает учебно-профессиональная ролевая позиция, к которой относятся ответы «ученик», «учащийся педа», «студент(ка)», «студент ТГПУ», «студентка педагогического вуза, обучающаяся на ФИЯ». Эти характеристики являются важными для 17% студентов первого курса.

На четвертом месте по частоте упоминания (43% студентов) находится полоролевая идентичность, как прямые характеристики: «мужчина», «мужик», «парень», «девочка», «девушка», так и косвенные: «мужественный», «сильный», «сексуальный», «сын», «брат»,

«жена», «дочь». В начале списка эти качества расположены у 19% студентов.

Только 6% студентов первого курса ФИЯ упомянули прямые профессиональные характеристики в своих ответах («учитель» и «репетитор»), ни один из них не считает эти качества важными, поместив их в середину и конец списка ответов.

Выявленное содержание профессиональной идентичности студентов первого курса факультета иностранных языков, позволяет сделать вывод о том, что категории их «Я-концепции» пока являются житейскими, простыми и субъективными. Это связано с несформированной еще профессиональной идентичностью, нехваткой знаний в области профессиональной деятельности педагога, недостаточным жизненным опытом, с несформированной профессиональной рефлексией.

У студентов второго курса, после прохождения учебно-технологической практики, к профессиональной идентичности можно отнести прямые характеристики «учитель», «преподаватель», «репетитор по английскому языку», «педагог», «начинающий педагог», «переводчик и учитель», «преподаватель английского», «учитель английского языка в начальной школе», «воспитатель»; характеристики «перспективного Я»: «будущий педагог», «будущий учитель», «будущий преподаватель», «я, возможно, будущий преподаватель» «будущий специалист в области образования»; прямые отрицательные характеристики: «не

очень хороший учитель», «никакой учитель», «человек, который не очень любит учиться в этой сфере». К косвенным характеристикам профессиональной идентификации студентов второго курса можно отнести ответы «артист», «художник», «библиограф», «наставник», «книжный червь», «человек, не терпящий речевых ошибок», «изучающий языки», «читатель литературы».

Подавляющее большинство студентов второго курса (73,5%) упомянули профессиональные характеристики в своих ответах и 39% из них показали важность этих качеств, поместив их в начало списка. Эмоционально-положительное отношение к перечисленным характеристикам профессиональной идентификации имеют 39% респондентов, 6% – нейтральное и 6 – эмоционально-отрицательное.

Содержание профессиональной идентичности студентов второго курса факультета иностранных языков, после прохождения учебно-технологической практики, позволяет сделать вывод о том, что категории их «Я-концепции» претерпели следующие изменения: увеличилось количество профессиональных характеристик, которые прямо или косвенно относятся к выбранной профессии; качественно эти категории стали более глубокими, осмысленными, привязанными к будущей профессиональной деятельности; почти половина из них показывают субъективную значимость этих качеств, упомянув их в начале списка ответов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бура Л.В. Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата // Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 41-48.
2. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3(17). – URL:<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/457-rikel16.html#r3> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. – С. 82-103.

RESEARCH OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS

TUREVSKAYA Elena Ilyinichna

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article presents a comparative analysis of the results of a study of professional identity conducted among students of the faculty of physical education of the pedagogical direction of preparation of TSPU named after L. Tolstoy.

Keywords: professional identity, professional «I-concept», educational and technological practice.

© Е.И. Туревская, 2025

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕВЕНТИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЕГО ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

ФЕДОТЕНКО Инна Леонидовна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии и педагогики

ИВЛЕВА Юлия Сергеевна

аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

В статье доказывается особая актуальность превентивной позиции педагога в условиях инклюзивного образования, так как увеличивается уровень школьного насилия, количество деструктивных конфликтов, ситуаций буллинга. Авторы рассматривают инклюзивную готовность педагога как сложный интегративный конструкт, способствующий успешной профессиональной деятельности. Для формирования превентивной позиции студента провели модернизацию содержания, технологий изучения психолого-педагогических дисциплин, элективных курсов, заданий производственных практик.

Ключевые слова: превентивная позиция, инклюзивная готовность, риски, буллинг, отношение студентов, психолого-педагогические дисциплины, производственная практика.

Для современной образовательной ситуации в средней и высшей школе характерно значительное увеличение степени инклюзивности социально-культурного пространства. В последнее десятилетие сохраняется и усиливается тенденция постоянного роста инклюзии, как в узком контексте (количество школьников с ограниченными возможностями здоровья), так и в широком контексте (число учащихся из семей мигрантов, то есть, детей разных национальностей, культур, языков). Психолого-педагогические и социально-экономические исследования последних лет обнаружили, что у школьни-

ков-мигрантов, как следствие стрессовой ситуации, нередко возникают неврозы, коммуникативные проблемы, фобии [5; 6].

Инклюзивное образовательное пространство имеет колоссальный развивающий и коррекционный потенциал, способствуя успешной социализации детей с особенностями физического и психического здоровья, школьников из семей мигрантов и беженцев, а также учащихся, чье развитие соответствует норме. Вместе с тем многочисленные психолого-педагогические исследования убеждают в гетерогенной среде значительно выше, чем в гомогенной, уровень школьного насилия,

больше частота деструктивных конфликтов, ситуаций буллинга.

Современный период развития инклюзивного образования принято рассматривать как этап «разумного прагматизма», для которого характерно понимание того, что для одного ребенка с ограниченными возможностями физического или психического здоровья инклюзия является лучшим вариантом социализации и образования, для другого «особого» школьника более продуктивным и безопасным является модель коррекционного (специального) образования.

Еще несколько лет тому назад, когда доминировал этап «инклюзия без границ», у родителей ребенка с особыми образовательными потребностями адресно создавалась поведенческая матрица безусловно положительного восприятия совместного обучения школьников: Лозунг «Дети должны учиться вместе» звучал однозначно, категорично и отвергал саму идею дискуссии. Сегодня семье предоставляется возможность сделать продуманный и взвешенный выбор с учетом всех особенностей своего ребенка, рекомендаций психолога, советов врача, учителя, социального педагога.

Ситуация с инклюзивным образованием в настоящее время стала более гибкой и эластичной, однако проблема подготовки педагогов остается по-прежнему остро актуальной и значимой [5].

Категория «инклюзивная готовность» учителя часто встречается в научной литературе и образовательной практике, но не имея однозначного толкования, включает множество близких дефиниций, которые подчеркивают сложность, неоднозначность и интегративность этого профессионально-личностного конструкта. Реализация данного феномена в существенной степени влияет на успешность профессионально-педагогической деятельности в современных условиях. В качестве компонентов инклюзивной готовности педагогов принято выделять когнитивный, эмоционально-ценностный, конативный, коммуникативный и рефлексивный.

При рассмотрении инклюзивной готовности выпускника педагогического университета, на наш взгляд, целесообразно сделать акцент на его превентивной позиции. Сфера

превентивной деятельности педагога сегодня должна быть достаточно широкой и разноплановой: включать здоровье каждого ребенка, его самочувствие в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность, академическую неуспешность, социальную изоляцию, межличностные коммуникации, его права, особенности развития, статус в классе, риски потенциального насилия, буллинга и кибербуллинга [3; 5].

В реальной практике действия педагога – это, как правило, его запоздавшая реакция на школьное насилие, детскую агрессию, девиантное поведение ребенка, на состоявшийся конфликт. Таким образом, основу поступков педагога составляет классическая формула бихевиоризма: «стимул-реакция», при этом стимулы весьма многообразны, а реакции достаточно тривиальны и типичны (различные варианты наказания, замечания, выговоры, беседы с «агрессором», родителями «жертвы» и «агрессора», классные собрания, психолого-педагогический консилиум, обсуждение видеofilьмов, фрагментов кинофильмов по аналогичной проблематике).

В ценностной иерархии учителя значимость и необходимость превентивной позиции часто отсутствует или находится на низких уровнях: педагоги считают, что не готовы предупредить зарождающиеся конфликты.

Превентивная деятельность педагога должна быть направлена на прогноз и предупреждение различных детских девиаций, деструктивных изменений в структуре личности ученика, изоляции отдельных школьников, их низкого социального статуса, инфантилизма, отрицательной учебной мотивации. Предметом особой заботы педагога должны стать школьники с ограниченными возможностями физического и психического здоровья, ученики-инофоны, дети из семей мигрантов.

В сфере превентивной деятельности должна находиться и личность самого учителя, его ориентация на предупреждение профессиональных деформаций, эмоционального выгорания.

Таким образом, особую актуальность приобретают инструменты (модели, методы, приемы, технологии), стимулирующие становление превентивной позиции студента уже в процессе университетского образования.

Выдающийся советский педагог А.С. Макаренко (выбран ЮНЕСКО в числе четырех ученых, оказавших максимальное влияние на образование XX в.) справедливо подчеркивал необходимость использования воспитателем не одного «уединенного», изолированного средства, а целого комплекса средств, обеспечивающих интегративное воздействие на воспитанника. Только в этом случае можно ожидать позитивных изменений в структуре его личности и конкретном поведении [2].

Превентивная деятельность может быть достаточно грамотной и корректной, если у будущего педагога на необходимом и достаточном уровне сформированы диагностические, аналитические, прогностические компетенции, то есть, студент способен в реальном образовательном процессе выделить индикаторы и маркеры, показывающие наличие в классе «жертвы» и «агрессора».

Мы провели опрос среди студентов психолого-педагогического направления подготовки первых и четвертых курсов всех факультетов. Количество респондентов составило 100 человек. В ходе исследования мы убедились, что свыше 60% испытуемых первого курса знают, что такое «инклюзивное обучение», дают психологическую характеристику детям с особыми образовательными потребностями, при этом 47% студентов имеет собственный опыт взаимодействия с этой группой риска в учебной, игровой, волонтерской, художественной деятельности. Всем респондентам предлагалось ответить на вопрос: как они относятся к совместному обучению школьников, чье развитие соответствует норме, с детьми, имеющими физические и психические проблемы в состоянии здоровья. Почти 64% всех испытуемых ответили, что относятся к совместному обучению нейтрально, 17% негативно и только 19% хорошо. Отвечая на вопрос: «В чем вы видите риски инклюзивного обучения, и каковы его положительные стороны» студенты отметили большее количество конфликтов в инклюзивной среде, указали, что часто «особый» ребенок становится «жертвой», а (иногда и «агрессором»). Подчеркнули, что эти социальные роли негативно влияют на психику школьника, могут привести к изоляции, к нарушениям эмоциональной сферы, к сниже-

нию самооценки, росту неуверенности, к фобиям, фрустрациям. Нередко и в дальнейшей жизни ребенок реализует сценарий жертвы.

Были выделены некоторые позитивные аспекты инклюзивного обучения: расширяется круг общения «особого» ребенка с различными группами одноклассников, может формироваться более гуманное, толерантное отношение к другим детям, более успешно осуществляется социализация.

Нам представляется также важным выяснить отношение студентов к превенции в образовательном процессе. С этой целью будущим педагогам предложили выделить те сферы профессиональной деятельности педагога, которые, по мнению студентов, в большей степени нуждаются в целенаправленной превенции. На первых позициях оказались нарушения дисциплины в классе, пропуски школьниками уроков, неуспеваемость учащихся, проблемы с ОГЭ и ЕГЭ, конфликты учеников с учителем и межличностные конфликты, проблемы с родителями «особого» ребенка, низкая учебная мотивация, буллинг. Таким образом, в профессиональном сознании будущего педагога, по-прежнему, доминирует дисциплинарно-дидактическая модель восприятия образовательного процесса. Ответы, связанные с предупреждением нарушений психологической безопасности как здорового ребенка, так и ребенка с проблемами, составили только 12%, а ответы, ориентированные на превенцию изоляции школьника и нарушение его прав, – всего 9%. Подтверждается острая потребность в адресной работе по принятию студентами идеологии, этики и процедуры превенции в контексте инклюзивного обучения.

С этой целью была проведена модернизация целей, содержания, технологий изучения нормативных дисциплин психолого-педагогического цикла, элективных курсов, а также дополнены задания производственных практик. Подготовка будущих педагогов к превентивной деятельности в инклюзивной среде осуществлялась в процессе изучения таких дисциплин как специальная педагогика и психология, основы клинической психологии, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, профилактика девиантного поведения детей и подростков и других.

Анализ темы «Профилактика девиантного

поведения» позволил выделить множество форм и методов превенции девиаций «особых» школьников. На практических занятиях по теме «Организация и содержание психокоррекционной и социальной работы с семьями, имеющими ребенка с девиантным поведением» группе студентов предлагалось разработать и обосновать вопросы проблемной беседы с родителями, ориентированной на превенцию девиаций, характерных для их ребенка.

В пятом классе вместе с детьми чье развитие соответствует норме, учится ребенок с синдромом раннего детского аутизма. Какую наиболее значимую информацию о специфике этого нарушения (составьте краткий конспект) должен знать учитель, работающий в этом классе, чтобы предотвратить школьное насилие.

В процессе индивидуальной и групповой работы студентам предлагалось составить, обосновать и защитить свой вариант программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи. Студенты активно включались в групповые дискуссии по проблемам обучения школьников-инофонов с особыми образовательными потребностями, в сюжетно-ролевые игры: «Как предотвратить конфликт родителей здоровых детей с семьей «особого» ребенка».

При формировании ценностно-смыслового

отношения к превенции важно формировать у студентов направленность на целостное, системное развитие личности «особого» ребенка, а не только на получение конкретного образовательного результата. Превенция предполагает педагогический оптимизм учителя по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, его уверенность в потенциальной возможности достижения ими успехов.

В период практики в инклюзивных классах будущие педагоги использовали многообразный диагностический инструментарий для выяснения самочувствия ребенка, его статуса, настроения. Среди заданий, предложенных студентам, были задания по анализу ситуаций общения с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, наблюдения за спецификой занятий, за различными видами конфликтов [1; 4].

Для формирования превентивной позиции студента требуется направленное, адресное воздействие на его ценностную иерархию, поведенческие приоритеты, систему знаний и компетенций. Вместе с тем, собственный опыт профилактической деятельности, полученный студентами в период производственной практики, оказался чрезвычайно продуктивным, выступая как фактор стимулирования у будущих педагогов осознанной установки на превенцию в ситуации инклюзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов Г.А.* Криминология и социальная профилактика – М.: Изд-во Акад. МВД, 1998. – 526 с.
2. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения в 7 томах. Том 5. – М.: Педагогика, 1985. – 512 с.
3. *Сманцер А.П., Рангелова Е.М.* Основы превентивной педагогики: учеб. пособие. – Минск: БГУ, 2014. – 279 с.
4. *Столяренко А.М.* Юридическая педагогика: курс лекций / А.М. Столяренко; Ассоц. авт. и издателей «Тендем». – М.: ЭКМОС, 2000. – 495 с.
5. *Федотенко И.Л., Дементьева Д.В.* Формирование ценностного отношения у будущих педагогов-психологов к детям с ограниченными возможностями здоровья: инклюзивный контекст // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 41-45.
6. *Федотенко И.Л., Тимохина А.В.* Исследование рисков профессиональной направленности студентов в образовательном процессе / Исследование образовательных рисков в профессиональной направленности студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 11. – С. 53-65. – URL:<http://e-koncept.ru/2020/201081.htm>.

THE FORMATION OF A PREVENTIVE POSITION OF A FUTURE TEACHER IS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF HIS INCLUSIVE READINESS

FEDOTENKO Inna Leonidovna

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

IVLEVA Yulia Sergeevna

Postgraduate Student
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article proves the special relevance of the preventive position of the teacher in the context of inclusive education, as the level of school violence, the number of destructive conflicts, and bullying situations are increasing. The authors consider the inclusive readiness of the teacher as a complex integrative construct that contributes to successful professional activity. To form the preventive position of the student, the content, technologies for studying psychological and pedagogical disciplines, elective courses, and assignments for industrial practices were modernized.

Keywords: preventive position, inclusive readiness, risks, bullying, students' attitude, psychological and pedagogical disciplines, industrial practice.

© И.Л. Федотенко, 2025

© Ю.С. Ивлева, 2025

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ХАРЛАНОВА Юлия Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

ЯКОВЛЕВА Алла Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

Статья посвящена двум актуальным психологическим понятиям, которые востребованы в современном обществе. В ней рассматривается взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности будущих педагогов. Цель исследования заключается в выявлении значимости понятия «эмоциональный интеллект» в контексте педагогической работы в высшей школе, определении ее взаимозависимости с коммуникативной компетентностью у студентов педагогического вуза. В статье рассматривается проблема необходимости формирования эмоционального интеллекта у студентов педагогического вуза, специальность которых безусловна требует умения взаимодействовать с людьми.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект, педагогическое образование, будущие педагоги, компетенции.

В современном мире во всех сферах деятельности требуется специалист, обладающий компетенциями Soft Skills. Эти компетенции включают критическое мышление, кооперацию, коммуникацию и креативность.

При этом именно коммуникативная компетентность вызывает неизменный интерес исследователей и практиков на протяжении уже нескольких десятилетий. Формы и способы коммуникаций в актуальном информацион-

ном поле видоизменяются, приобретают новые динамические и структурные характеристики, что вызывает необходимость их систематизации и выстраивания «новой этики» коммуникативного поведения.

Профессия педагога, относящаяся к сфере «человек-человек», предъявляет высокие требования к коммуникативным способностям тех, кто занимается образовательным процессом. Педагогическая деятельность осуществляется через педагогическое общение. Поэтому педагог должен быть эффективным коммуникатором. Следовательно, важно рассмотреть проблему диагностики и формирования коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов в контексте их профессионального развития, а также рассмотреть психологические характеристики, которые могут коррелироваться с ней.

К последним без сомнения относится феномен «эмоционального интеллекта», обеспечивающий эмпатическую и рефлексивную составляющие коммуникативной компетентности.

В психологической науке существует множество определений понятия «коммуникативная компетентность», что отражает различные подходы и акценты в понимании сущности этого явления. Некоторые рассматривают ее как «способность», другие как «готовность», а третьи как положительный «результат» коммуникации.

В целом коммуникативная компетентность определяет способность человека эффективно использовать различные коммуникативные навыки и стратегии для успешного взаимодействия с другими людьми и включает в себя лингвистическую, грамматическую, социокультурную, когнитивную и функциональную компетентности.

Лингвистическая компетентность представляет собой способность говорить и понимать язык. Человек с хорошо развитой лингвистической компетентностью обладает умением использовать язык в соответствии с различными контекстами и обстановками.

Грамматическая компетентность основана на знании правил и норм языка, которые определяют правильное использование слов, фраз, предложений и текстов.

Социокультурная компетентность – это по-

нимание социальных и культурных норм, обычаев и ценностей, которые влияют на коммуникацию. Человек с хорошо развитой социокультурной компетентностью способен адаптироваться к различным культурным контекстам и проявляет уважение к различиям в поведении и обычаях других людей.

Когнитивная компетентность говорит об умении анализировать, интерпретировать и оценивать информацию, получаемую в процессе коммуникации. Человек с хорошо развитой когнитивной компетентностью способен обрабатывать информацию и принимать обоснованные решения на основе имеющихся данных.

И последняя функциональная компетентность основана на способности использовать язык в различных коммуникативных ситуациях и целях. Человек с хорошо развитой функциональной компетентностью может говорить, слушать, писать и читать на разных уровнях и в разных стилях, в зависимости от контекста и цели коммуникации.

Коммуникативная компетентность является неотъемлемой частью успешного взаимодействия и может быть развита и совершенствована. Определение «коммуникативной компетентности» впервые было предложено А.А. Бодалевым, который описывал ее как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми, опираясь на внутренние ресурсы (знания и умения) [1].

В.Н. Куница рассматривает коммуникативную компетентность как «успешность общения, включающую в себя знания, умения и навыки, необходимые для успешного взаимодействия» [4].

При диагностике коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов и колледжей важно знать ее структуру. М.А. Карпова выделяет основные компоненты коммуникативной компетентности будущего педагога: 1) мотивационно-ценностный, включающий интерес к педагогической деятельности, готовность к ее выполнению и профессиональному развитию; 2) когнитивный, который включает знание сущности и роли коммуникативной компетентности; 3) операционно-деятельностный, включающий опыт проявления компетентности в различных си-

туациях взаимодействия в образовательном процессе, например, умение конструктивно разрешать конфликты, владение ораторским искусством и организационные навыки. Взаимосвязь этих трех компонентов коммуникативной компетентности важно учитывать при диагностике студентов педагогических вузов и колледжей [3].

Для диагностики коммуникативной компетентности обычно используются тесты «КОС» или «КОС2», которые позволяют определить уровень коммуникативных и организаторских способностей человека, его склонность к коммуникативной или организаторской деятельности. Однако для будущего педагога важно не только определить его потенциальные возможности, но и учесть его имеющийся опыт успешного коммуникативного взаимодействия, что свидетельствует о сформированности коммуникативных навыков. Поэтому в современном образовательном пространстве вуза при изучении психолого-педагогических дисциплин широко используются комплексные методы оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции. К ним относятся:

1. Анкеты/интервью/беседы, позволяющие выявить уровень сформированности студентов о сущности и содержании коммуникативной компетентности, их отношении к ее значимости в структуре профессиональных качеств педагога, оценку эффективности образовательного процесса в формировании готовности к педагогическому общению.

2. Анализ кейсов/моделирование ситуации коммуникативного взаимодействия. Эта группа методов способствует погружению студентов в практическую коммуникативную деятельность и позволяет им продемонстрировать актуальные способы речевого поведения, динамику и корректность в реакции на поведение партнера, навыки социальной перцепции.

3. Эссе/проекты, благодаря которым можно определить уровень сформированности студентов работать с текстом, навыки сформированности письменной речи, логичность и аргументированность выводов.

Одной из современных психологических характеристик, которые влияют на коммуникативную компетентность, является эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Этот концепт включает в себя несколько ключевых компонентов:

1. Самосознание: способность осознавать свои эмоции, понимать, как они влияют на мысли и поведение.

2. Саморегуляция: умение контролировать свои эмоции и реакции, избегая импульсивного поведения.

3. Мотивация: внутренний драйв, способствующий достижению целей, а также способность сохранять позитивный настрой, даже сталкиваясь с трудностями.

4. Эмпатия: способность понимать и сопереживать эмоциям других людей, что способствует более эффективному взаимодействию и коммуникации.

5. Социальные навыки: умение строить и поддерживать здоровые отношения, работать в команде и эффективно разрешать конфликты.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в личной и профессиональной жизни, способствуя успешной коммуникации, лидерству и построению отношений. Исследования показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта может быть более значимым для успеха в жизни, чем традиционные показатели интеллекта, такие как IQ.

Эмоциональный интеллект (EQ) стал популярной темой в психологии и смежных дисциплинах благодаря работе нескольких ключевых ученых. Один из самых известных авторов Дэниел Гоулман популяризовал концепцию эмоционального интеллекта в своей книге «Эмоциональный интеллект», изданной в 1995 г. [2]. Он описывает EQ как способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Питер Саловей и Джон Майер разработали теоретическую модель EQ и предложили методы его измерения.

Эмоциональный интеллект и коммуникативная компетентность тесно взаимосвязаны и играют важную роль в эффективном взаимодействии между людьми.

Во-первых, эмоциональный интеллект помогает людям лучше понимать чувства и потребности других, что, в свою очередь, способствует более эффективной коммуника-

ции. Эмпатия позволяет устанавливать доверие и улучшает взаимодействие.

Во-вторых, люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта могут контролировать свои эмоции, что позволяет им оставаться спокойными и конструктивными в стрессовых ситуациях. Это качество важно для поддержания продуктивной коммуникации.

В-третьих, эмоциональный интеллект включает в себя навыки, необходимые для успешного общения, такие как умение вести переговоры, разрешать конфликты и сотрудничать с другими.

В-четвертых, понимание эмоций других людей помогает развивать навыки активного слушания, что является важной частью коммуникативной компетентности.

В-пятых, люди с высоким эмоциональным интеллектом могут лучше адаптировать свое сообщение в зависимости от эмоционального состояния собеседника, что повышает эффективность общения.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта может значительно повысить уровень коммуникативной компетентности, что важно как в личных, так и в профессиональных отношениях.

Формирование эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза является важной задачей современного образования. В условиях быстрого изменения социально-экономической среды и необходимости адаптации к новым вызовам образовательного процесса, навыки эффективного общения студентов становятся ключевыми факторами для успешной профессиональной деятельности.

Для достижения поставленных целей в

образовательном процессе педагогических вузов применяются различные методы:

1. Тренинги и семинары: специализированные занятия, направленные на развитие навыков общения и осознанности.

2. Групповые обсуждения: обмен мнениями в группах способствует развитию аналитического мышления и пониманию различных точек зрения.

3. Рефлексивные практики: предоставление студентам возможности анализировать собственный опыт взаимодействия и учиться на собственных ошибках.

4. Кейс-методы: анализ реальных ситуаций из педагогической практики помогает студентам развивать навыки решения проблем и принятия решений.

Формирование эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза является необходимым условием их успешной профессиональной деятельности. Эти качества помогают будущим педагогам не только взаимодействовать с учениками, но и строить продуктивные отношения с коллегами и родителями. Создание благоприятной образовательной среды, основанной на взаимопонимании и поддержке, способствует развитию этих навыков и повышает качество образования в целом.

Таким образом, сфера образования побуждает учебные заведения к внедрению инновационных подходов и методик, направленных на формирование эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности как основополагающих компонентов подготовки высококвалифицированных специалистов в области педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бодалев А.А.* Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 256 с.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2012. – 478 с.
3. *Карпова М.А.* Сущность и структура коммуникативной компетентности будущих педагогов // Материалы XIII Международная научно-практическая Internet-конференции «Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста». – Тамбов, 2017. – С. 82-87.
4. *Куницына В.Н.* Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AND THEIR FORMATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KHARLANOVA Yulia Viktorovna

Candidate of Sciences in Pedagogy

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

YAKOVLEVA Alla Alekseevna

Candidate of Sciences in Pedagogy

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy

Tula, Russia

The article is devoted to two relevant psychological concepts that are in demand in modern society. It examines the relationship between emotional intelligence and the communicative competence of future teachers. The purpose of the study is to identify the importance of the concept of «emotional intelligence» in the context of pedagogical work in higher education, to determine its interdependence with the communicative competence of students at a pedagogical university. The article examines the problem of the need to form emotional intelligence among students at a pedagogical university, whose specialty unconditionally requires the ability to interact with people.

Keywords: communicative competence, emotional intelligence, pedagogical education, future teachers, competencies.

© Ю.В. Харланова, 2025

© А.А. Яковлева, 2025

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии и педагогики

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

В статье представлен опыт организации психологического сопровождения младших школьников с проявлениями агрессивного поведения. Наполнены содержанием основные направления деятельности педагога-психолога – психодиагностика, развивающая, психокоррекционная работа, консультирование, профилактика, просвещение субъектов образовательных отношений. Совместная деятельность родителей, педагогов, психолога, постоянство и последовательность, согласованность действий и усилий в применяемых мерах и используемых средствах рассматривается как условие, определяющее эффективность реализации сопровождения.

Ключевые слова: сопровождение, агрессивное поведение, младший школьник, направления деятельности.

Тенденция роста числа детей, демонстрирующих повышенный уровень агрессивно-деструктивного поведения, использование ими насильственных методов разрешения возникающих противоречий, диктует

необходимость поиска технологий работы с обозначенной категорией. Достаточно эффективно в настоящее время зарекомендовало себя психологическое сопровождение как профессиональная помощь, предполагающая непо-

средственную работу с агрессивным ребенком и его ближайшим окружением, а также возможность нивелирования проблемы, повышения уровня психолого-педагогической компетентности субъектов образовательных отношений. Миссию психолога, работающего в парадигме сопровождения достаточно часто сравнивают с ролью «доброй феи», которая всегда находится рядом, но вмешивается лишь в тех ситуациях, когда без ее помощи ребенку действительно не обойтись [1; 12].

Остановимся на принципиальных теоретических аспектах, учет которых, на наш взгляд, необходим при организации психологического сопровождения детей с проявлениями агрессивного поведения.

В своем исследовании мы разделяем положения современных авторов и говорим об агрессии как форме поведения, предполагающей нанесения вреда, ущерба. Считаем не принципиальным вопрос учета позиции объекта нападения, поскольку не зависимо от того, желала жертва подобного обращения, либо речь идет о вторичной выгоде, виктимизации, действия агрессора своей сути не утрачивают [5].

Причины проявления агрессии у детей начальной школы имеют интегрированный характер, как правило внешние причины детерминируют внутренние и наоборот, что не позволяет выявить пусковой механизм, осложняет ведение превентивной деятельности, каузальной диагностики и коррекции. Особенности проявления агрессивного поведения, вид, характер действий, интенсивность, продолжительность определяются целым комплексом причин и обстоятельств – индивидуально-психологические особенности ребенка, особенности воспитания, жизненный опыт, фрустрация, влияние социального окружения [2; 10].

Теория социального научения, рассматривающая три основных внешних причины агрессивного поведения детей – семья, сверстники, СМИ, Интернет – контент позволяет говорить о позиции взрослых – педагогов, родителей, адекватности их примеров, требований, реакций на агрессивные вспышки детей, как важном ресурсе, используемом при организации сопровождения.

Организация и реализация психологического сопровождения детей с проявлениями агрес-

сивного поведения в единстве следующих видов деятельности педагога-психолога – психодиагностика, развивающая, психокоррекционная работа, консультирование и просвещение всех субъектов образовательных отношений позволяет выстраивать деятельность в соответствии с выявленными проблемами и трудностями детей, особенностями их развития, их реальными возможностями и потребностями [18].

Результаты психодиагностики, выявление детей, демонстрирующих агрессивное поведение, вид и характер агрессивных реакций составляет основу формирующей, при необходимости коррекционно-развивающей работы, ведение консультативной деятельности.

В арсенале современного психолога на сегодняшний день не так много методик, которые могут использоваться для диагностики агрессивного поведения младших школьников. Значительно чаще встречаются методики, предназначенные для подростков и взрослых людей, что во многом обусловлено спецификой возраста, отсутствием рефлексии детей начальной школы, невозможностью использования тестов, опросников. В работе с младшими школьниками предпочтение отдается проективным методикам, экспертной оценке (педагоги, родители).

Ниже приведен перечень методик, которые могут быть использованы при организации психологического сопровождения детей при выстраивании этапа диагностической работы – Методика «Агрессивность» (Модификация теста Розенцвейга [15], Методика «Диагностические критерии агрессивности для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» [15], Методика регистрации проявления агрессии «Ребенок глазами взрослого» А.А. Романова [14], Методика многофакторного исследования личности (детский вариант) Р. Кетгела (адаптирована Э.М. Александровской) [11; 10], Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой [11].

В нашем исследовании приняли участие 48 учащихся начальной школы в возрасте 8-9 лет. Выборка составлена после беседы с социальным педагогом, классными руководителями, анализа результатов пилотных диагностик, что позволило выявить детей, уже склонных к проявлению агрессивного поведения.

В качестве критериев исследования высту-

пают наиболее важные характеристики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, приведенные в работе И.В. Дубровиной и др. – степень проявления агрессивной реакции; длительность действия агрессивной реакции; характер возможных причин, вызвавших аффективное поведение [6].

Результаты изучения особенностей агрессивного поведения детей младшего школьного возраста показали, что у детей в возрасте 8-9 лет:

- преобладает высокая степень проявления агрессивной реакции (у 55% детей); вступают в спор, отказываются выполнять просьбы взрослых и намеренно раздражают их, приписывают вину за свои поступки ошибки другим людям, они могут сердиться и прибегать к дракам;

- преобладает средняя длительность действия агрессивной реакции, не более 15 минут (у 55% детей); некоторые дети понимают, что поступили плохо, но продолжают себя так вести; замечания в словесной форме часто тормозят проявления вербальной агрессии и реже тормозят проявления физической агрессии; наиболее часто их агрессия направлена на другого человека, на сверстника или взрослого, иногда – на предметы, крайне редко – на себя;

- к возможным причинам, вызвавшим аффективное поведение, относится высокая степень возбудимости и чувствительности, склонности к самоутверждению и риску, социальной смелости, нервного напряжения; высокая тревожность, импульсивность, низкий уровень самоконтроля и уверенности в себе; сниженная или повышенная общительность.

В работе с детьми психокоррекционная работа имеет целью постепенно научить ребенка выражать свое недовольство в социально приемлемых формах, а также снизить эмоциональное напряжение ребенка и формировать моральные представления – осознание того, что привлечь внимание и проявить свою силу можно без агрессивных проявлений в поведении. В работе с агрессивными детьми могут применяться психогимнастика, изотерапия, игровая коррекция поведения, приемы саморелаксации, которые позволяют научиться выражать эмоции и избавляться от негативных эмоций, способствуют формированию новых паттернов поведения и т. д.

В работе с педагогами психолог осуществляет информирование педагогов об индивиду-

ально-психологических особенностях личности детей, склонных к проявлению агрессивного поведения, обучает педагогов способам реагирования на агрессивные проявления школьников при разных формах агрессии, способствует выработке стиля эффективного взаимодействия с детьми, склонными к агрессивным проявлениям в поведении, обучает способам адекватного выражения собственных эмоций и контроля над ними в сложных, провоцирующих ситуациях.

В работе с родителями психолог стремится выработать у них стремление и готовность наиболее продуктивно (совместными усилиями) подходить к решению возникающих проблем ребенка, научить их грамотно реагировать на агрессивные проявления ребенка.

Целью программы выступает психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста с проявлениями агрессивного поведения.

С опорой на результаты проведенного исследования разработана программа, предполагающая создание условий, позволяющих детям осознать неконструктивность собственного агрессивного поведения, развитие эмпатии, умения понимать переживания, состояния и интересы других людей, выработку у детей умения грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции, формирование у детей навыков конструктивного поведения, выражения гнева.

На основе разработок М.Р. Битяновой и Р.В. Овчаровой, считаем важным представить в программе два основных направления деятельности, психокоррекционная и развивающая работа со школьниками, консультирование и просвещение родителей и педагогов [1; 12].

В качестве основных методов и средств работы с детьми выступают:

Интерактивные игры и коммуникативные упражнения, которые позволяют детям взаимодействовать друг с другом, общаться, проигрывать и анализировать разные ситуации, которые могут встречаться в жизни. В таких играх дети учатся доброжелательному отношению и общению, учатся в приемлемой форме избавляться от агрессии и гнева. Формируется позитивное подкрепление положительных моделей поведения, закрепляется социально приемлемое поведение (К. Фопель) [16].

Упражнения по эмоциональной гимнастике и изобразительные игры позволяют детям учиться свободно демонстрировать разные эмоции и распознавать эмоциональные состояния другого ребенка или взрослого, а также учитывать эмоции, настроения, чувства и переживания другого человека, быть к ним внимательными при общении (А.Г. Лидерс) [8].

Приемы арт-терапии, рисование позволяют ребенку выразить свои эмоции, как позитивные, так и негативные, отреагировать неосознаваемые эмоции и переживания. Их использование способствует повышению способностей к самоконтролю, поскольку выполнение или раскрашивание рисунка требует от ребенка вдумчивости, подбора соответствующего цвета, аккуратности, следования заранее продуманному замыслу. Это могут быть различные тематические рисунки, раскрашивание готовых рисунков (Н.В. Калинина, Е.Н. Колодич) [7].

Метод групповой рефлексии, подведения итогов – повышает осознание ребенком работы, которую он проделал, что узнал нового о себе и других людях, чему научился и чего достиг (И.В. Вачков) [3].

Содержание занятий по консультированию и просвещению родителей и педагогов основано на разработках И.В. Дубровиной [6]; Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной [9]; Р.В. Овчаровой [12]; М.А. Панфиловой [13].

На занятиях с родителями проводятся беседы и дискуссии, упражнения и игры.

Реализация сопровождения предполагает участие психолога, педагогов родителей. Сфера деятельности психолога – диагностическая, психокоррекционная и развивающая работа, психологическое просвещение. Зона ответ-

ственности педагога – профилактика агрессивного поведения детей младшего школьного возраста на совместных занятиях с психологом, с детьми и родителями, в повседневной деятельности, на уроках и вне их, ситуациях, когда у детей возникают агрессивные проявления. Педагог должен быть готов оказать ребенку помощь и поддержку в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания [10].

Итогом коррекционной работы с детьми должно стать изменение стиля, формирование самоконтроля, способности самостоятельно действовать оптимальным образом в различных жизненных ситуациях, повышение уровня нравственного развития [2; 17].

Профилактическая работа агрессивного поведения детей младшего школьного возраста призвана способствовать формированию у детей осознания неприемлемости такого поведения. Младшие школьники должны понимать, что агрессивные проявления негативно влияют как на окружающих людей, объекты и предметы, так и несут вред им самим. В совместных усилиях педагога с психологом и родителями нужно обучить детей адекватно выражать эмоции и сдерживать агрессивные реакции, грамотно справляться с конфликтными ситуациями, не допускать их возникновения [14].

Психолог, педагоги, родители должны придерживаться такой тактики поведения, при которой их действия будут составлять целостную систему помощи ребенку. Их совместная работа должна быть постоянной и последовательной, чтобы не наступало рассогласования в применяемых мерах и используемых средствах работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. *Бреслав Г.Э.* Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2018. – 235 с.
3. *Вачков И.В.* Групповые методы в работе школьного психолога. – М.: Ось-89, 2014. – 224 с.
4. *Венгер А.Л., Цукерман Г.А.* Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – М.: Владос-Пресс, 2019. – 211 с.
5. *Гребнева Н.Н., Слободенюк М.А., Вариясова Е.В.* Аналитический обзор исследований по проблеме агрессивного общественно опасного поведения молодежи // Психология и право. – 2019. – Том 9, № 4. – С. 134-148.
6. *Дубровина И.В., Андреева А. Д., Данилова Е.Е.* Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Академия, 2022. – 165 с.

7. Калинина Н.В. К вопросу о формировании конструктивного поведения младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 6. – С. 41-45.
8. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Академия, 2024. – 249 с.
9. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Комплексная программа. – СПб.: Речь, 2022. – 192 с.
10. Нагибина Н.Л., Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей: практическое руководство. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 160 с.
11. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. – М.: Владос, 2020. – 632 с.
12. Обчарова Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие. – М.: Академия, 2023. – 451 с.
13. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекция игры. – М.: Гном, 2018. – 160 с.
14. Романов А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: альбом диагностических и коррекционных методик. – М.: Плэйт, 2014. – 48 с.
15. Унжакова Н.А., Осипова О.А. Диагностика эмоционально-личностного развития детей дошкольного возраста. – Томск: ТГУ, 2023. – 137 с.
16. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? – М.: Теревинф, 2010. – 541 с.
17. Фурманов А.И. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.
18. Шалагинова К.С. Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Том 9, № 1. – С. 94-103.

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

SHALAGINOVA Ksenia Sergeevna

Candidate of Sciences in Psychology, Associate
Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia

The article presents the experience of organizing psychological support for younger schoolchildren with manifestations of aggressive behavior. The main areas of activity of a teacher-psychologist are filled with content – psychodiagnostics, developmental, psychocorrective work, counseling, prevention, and education of subjects of educational relations. The joint activity of parents, teachers, psychologist, constantly and consistently, the consistency of actions and efforts in the measures and means used is considered as a condition determining the effectiveness of the implementation of support.

Keywords: escort, aggressive behavior, junior high school student, areas of activity.

© К.С. Шалагинова, 2025

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНЫХ СОСТОЯНИЙ У МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ШЕЛИСПАНСКАЯ Эллада Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

БАРЫШНИКОВА Анастасия Михайловна

магистрант

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

г. Тула, Россия

В статье акцентирована важность оказания консультационной помощи родителям, воспитывающих ребенка с диагнозом РАС, находящихся в тревожных состояниях. Рассмотрен ряд типичных психологических особенностей состояний тревожного спектра матерей, имеющих детей с аутизмом. Представлены основные результаты исследования тревожных состояний родителей, воспитывающих детей с РАС, описана система мероприятий в рамках проекта «Родительские гостиные», направленного на предупреждение тревожных состояний в семьях, имеющих ребенка с РАС на базе МБУ ДО «Центр ППСС» г. Тулы.

Ключевые слова: тревожность, материнская тревожность, расстройство аутистического спектра, консультативная практика, родительская гостиная.

С появлением ребенка на свет, возникновение материнской тревоги – особый защитный механизм, помогающий выжить беспомощному, нуждающемуся в постоянной заботе младенцу, предохранить его от возможной опасности. Тревога за ребенка держит сигнальные системы матери в постоянном возбуждении, любой предвестник неблагополучия интерпретируется как возможная угроза, позволяя реагировать на него мгновенно. Однако, когда проявления этих тревог носит избыточный, чрезмерный и дестабилизирующий характер, начинает сказываться на самочувствии женщины и меняет внутрисемейную обстановку, это предполагает стать предвестниками патологической тревожности матери [5]. Особенно остро такие особенности в состоянии испытывают матери детей с ментальными нарушениями, в частности, воспитывающие детей с расстройством аутистического спектра.

Тревога определяется как особое неблагоприятное эмоциональное состояние, связанное с ожиданием опасности или угрозы, так А.М. Прихожан очень точно интерпретирует его как «предчувствие грозящей опасности, являющееся выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при постоянной тревожности» [4]. По сути, начинает складываться постоянно налаженный «каналом передачи

беспокойства» когда забота матери о ребенке постоянно пронизана предчувствиями, опасениями и тревогами.

Рождение ребенка с отклонениями в развитии считается большой трагедией для всей семьи, и даже для ближайшего окружения. Родители погружаются, в так называемый, пролонгированный стресс, сталкиваясь с самыми разными затруднениями, которые связаны с организацией общения и воспитания ребенка, непониманием сложностей его психического развития со стороны окружающих.

Приведем ряд типичных психологических особенностей состояний тревожного спектра матерей, имеющих детей с аутизмом:

1. Постоянные опасения и беспокойство за благополучие и будущее ребенка, неопределенность и страх перед тем, что будет с их ребенком в долгосрочной перспективе, как не допустить ухудшений.

2. Изматывающий стресс и усталость из-за необходимости постоянного ухода за специальными потребностями ребенка.

3. Навязчивые чувства сомнения и вины, сомнения в своих способностях и правоте по поводу различных решений, связанных с воспитанием и уходом за особым ребенком.

4. Беспокойства о прохождении социальной адаптации ребенка и его возможности успешной интеграции в детское сообщество.

5. Чувство изоляции и непонимания со стороны окружающих. Матери детей с аутизм-

мом могут испытывать трудности в общении с другими людьми, что усиливает их чувство одиночества, опустошенности.

Таким образом, матери детей с РАС часто испытывают повышенный уровень тревоги и тревожных состояний из-за сложностей, связанных с уходом за своим ребенком. Наличие у ребенка диагноза оказывает значительное влияние на семью, и непосредственно на родителей детей и их психологическое состояние (тревожность по отношению к болезни ребенка). Родители детей с РАС могут переживать чувства страха, беспокойства, напряжения, испытывать неприятные эмоции (эмоциональный компонент тревожности).

Зачастую родители, воспитывающие ребенка с РАС лишены моральной поддержки знакомых, близких людей, а также помощи специалистов [2; 3]. В связи с этим, изучение особенностей проявления психоэмоциональных особенностей матерей, воспитывающих ребенка с РАС, а также подбор и внедрение эффективных мероприятий социально-психологической поддержки родителей детей с РАС, окажет важное значение в стабилизации внутрисемейной обстановки этой категории семей.

В приведенном исследовании целью стало выделение специфики проявлений тревожности у матерей, воспитывающих детей с РАС. В связи с этим, важно рассмотреть специфику проявления тревожности, поскольку эти состояния оцениваются как комплексные синдромы, включающие субъективные переживания, изменения в психической деятельности на различных уровнях (коммуникация, поведение, деятельность), а также соматическими проявлениями. Это соответствует трем основным компонентам проявлений тревожности: эмоциональному, поведенческому (когнитивному) и физиологическому. Эмоциональный компонент тревожности проявляется через чувство беспокойства, страха, тревоги и напряжения. Человек может испытывать негативные эмоции, ощущение опасности или неуверенность в своих способностях. Когнитивный компонент выражается в мыслях, ожиданиях и интерпретации событий. Люди с тревожностью часто имеют негативные мысли и ожидания относительно будущего, предполагая худшие сценарии или потенциальные угрозы. Физиологические проявления тревожности включают учащенное сердцебиение, повышенное дыхание, мышечное напряжение, по-

вышенную потливость и тремор. Эти реакции являются результатом активации симпатической нервной системы, которая подготавливает организм к реакции «борьба или бегство» в ответ на воспринимаемую угрозу [1].

Также у матерей аутичных детей могут наблюдаться негативные переживания, мысли относительно будущего (когнитивный компонент тревожности). И, что естественно, у родителей могут проявляться и физиологические симптомы тревоги, связанные с учащенным сердцебиением, дыханием, потливостью и т. п. (физиологический компонент тревожности). Помимо этого, у родителей детей с РАС может проявляться как ситуативная тревожность (состояние человека в данный момент), так и личностная тревожность (стойкая личностная характеристика человека, которое порождает чувство тревоги).

Исходя из вышеизложенного, нами была предложена диагностическая программа, исследующая основные показатели тревожности родителей, воспитывающих детей с РАС:

1. Шкала ситуативной (реактивной) тревожности и личностной тревожности (опросник Ч.Д. Спилберга), адаптация Ю.Л. Ханина для определения эмоционального и когнитивного компонента тревожности.

2. Шкала тревоги Бека, для оценки физиологического компонента тревожности.

3. Методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР), В.Е. Каган, И.П. Журавлева - оценка эмоционального и когнитивного компонента тревожности; тревожность по отношению к болезни ребенка.

Диагностика 10 матерей, воспитывающих детей с РАС, проходила на базе МБУ ДО «Центр ППСС» г. Тулы.

По результатам диагностики, у матерей, воспитывающих детей с РАС, выявлены следующие сложные тревожные реакции, несомненно, нуждающиеся в корректировке и стабилизации психоэмоционального состояния женщин.

Преобладающая часть женщин (70%) имеют высокий уровень ситуативной тревожности. Уровень личностной тревожности матерей, воспитывающих детей с РАС представлен преимущественно высоким и средним уровнем (40% и 40%), то есть в основном тревожность не проявляется как стойкая личностная характеристика обследованных женщин.

Половина испытуемых (50%) имеет сред-

ний уровень выраженности тревоги по шкале Бека, отмечая наличие таких физиологических симптомов, как учащенное сердцебиение, повышенное дыхание, мышечное напряжение и т. п.

Высокий уровень тревожности и тревожные реакции на болезнь ребенка наблюдается у 60% матерей, остальные указали на средний уровень тревожности.

Исходя из представленного обзора результатов, была осуществлена разработка проекта «Родительские гостиные» как особого метода, направленного на профилактику тревожности у матерей, воспитывающих детей с РАС. «Родительская гостиная» пред-

ставляет собой модель сопровождения, обеспечивающую семью профессионально организованной поддержкой, направленной на развитие ребенка с особыми потребностями и адаптацию всей семьи к жизни в обществе, нацеленного на снижение уровня тревожности родителей, связанный с особенностями по уходу за ребенком с расстройством. В ходе специально организованных встреч, родители смогут обмениваться родительским опытом, получать знания и навыки, которые могут использовать в повседневной жизни при взаимодействии со своим «особым» ребенком, повысить качество жизни семьи и снизить проявления тревожности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Тревога и тревожность. – СПб.: Пер Сэ, 2008. – С. 75-84.
2. Методические рекомендации по организации работы с семьями, воспитывающими детей с РАС / под ред. И.О. Еремеевой – Сургут: РИО СурГПУ, 2019. – 64 с.
3. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
5. Шелиспанская Э.В. Печать «тревожной матери»: особенности детско-родительского консультирования детей тревожных матерей // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы IX междунар. научно-практ. конф. (Тула, 16-17 нояб. 2023 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 404-407.

CHARACTERISTICS OF ANXIETY STATES IN MOTHERS RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

SHELISPANSKAYA Ellada Vladimirovna

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

BARYSHNIKOVA Anastasia Mikhailovna

Undergraduate Student

Tula State Pedagogical University named after. L.N. Tolstoy

Tula, Russia

The article emphasises the importance of providing counselling assistance to parents bringing up a child with a diagnosis of RAS who are in anxiety states. A number of typical psychological features of anxiety spectrum states of mothers with children with autism are considered. The main results of the study of anxiety states of parents bringing up children with RAS are presented, the system of measures within the framework of the project 'Parents' living rooms', aimed at preventing anxiety states in families with a child with RAS on the basis of MBU DO «Centre PPSS» of Tula is described.

Keywords: anxiety, maternal anxiety, autism spectrum disorder, counselling practice, parental lounge.

© Э.В. Шелиспанская, 2025

© А.М. Барышникова, 2025

КИБЕРБУЛЛИНГ И КИБЕРСУИЦИД КАК ФЕНОМЕНЫ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

ЯКОВЛЕВА Анастасия Вячеславовна

аспирант

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена не только ростом числа случаев кибербуллинга и киберсуицида, но и сложностью их выявления и профилактики. В условиях цифровизации общества интернет-пространство становится не только средством общения и получения информации, но и источником новых социальных угроз. Одними из наиболее опасных феноменов цифровой среды являются кибербуллинг и киберсуицид, оказывающие разрушительное влияние на психическое здоровье детей, подростков и молодежи.

Ключевые слова: кибербуллинг, киберсуицид, цифровая среда, цифровая агрессия, буллинг.

В условиях современной цифровой среды, где взаимодействие между людьми все чаще происходит в виртуальном пространстве, формируются новые социальные реалии. С одной стороны, это предоставляет широкие возможности для общения, обучения и самореализации. Однако, с другой стороны, это также создает условия для возникновения деструктивных явлений, таких как кибербуллинг и киберсуицид.

Кибербуллинг, представляющий собой систематическое использование цифровых технологий для травли и преследования жертвы, становится все более распространенной проблемой, особенно среди детей и подростков.

Анонимность в интернете, доступность социальных сетей и мессенджеров, а также низкий уровень цифровой грамотности делают кибербуллинг сложной для выявления и контроля угрозой. Исследования показывают, что длительное воздействие цифровой агрессии может приводить к серьезным психоэмоциональным последствиям, таким как тревожные расстройства, депрессия, снижение самооценки и социальная изоляция.

Кибербуллинг включает в себя использование социальных сетей, электронной почты, веб-страниц, блогов, форумов, чатов, SMS-сообщений, онлайн-игр, фото- и видеоклипов.

Первым определением понятия кибербуллинг дал Билл Бэлси (Bil Belsey): «кибербуллинг – это использование информационных и коммуникационных технологий (электрон-

ной почты, мобильного телефона, личных интернетсайтов и т. п.) для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей» [1, с. 153].

Позднее кибербуллинг стал определяться как «агрессивное, преднамеренное действие, совершаемое группой или отдельным лицом, использующим электронные формы контакта, неоднократно и в течение долгого времени против жертвы, которая не может легко защитить себя» [5, с. 376].

Самой распространенной является следующая классификация видов кибербуллинга:

1. Перепапки (flaming) – обмен короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми, которые разворачиваются обычно в публичных местах Сети.

2. Нападки (harassment) – повторяющиеся оскорбительные сообщения с перегрузкой персональных каналов коммуникации. Нападки чаще всего встречаются также в чатах и на форумах. В онлайн-играх эту технологию чаще всего используют гриферы (grieffers) – группа игроков, имеющих целью не победу, а разрушение игрового опыта других участников.

3. Клевета (denigration) – распространение оскорбительной и лживой информации.

4. Самозванство (impersonation) – способ травли, при котором преследователь позиционирует себя как жертву, используя ее пароль доступа к аккаунту в социальных сетях, в блоге, почте, системе мгновенных сообще-

ний. Также преследователь может создать свой аккаунт с аналогичным никнеймом и осуществлять от имени жертвы негативную коммуникацию.

5. Надувательство (outing & trickery) – получение персональной информации и ее публикация в Интернете и/или передача информации тем, кому она не предназначена.

6. Отчуждение (isolation) – способ травли, при котором жертва не может получить доступ к своей собственной информации в результате утраты контроля над ней. Данное явление возможно в любых средах, где используется защита паролем, формируется список нежелательной почты или список друзей. Может проявляться также в отсутствие ответа на мгновенные сообщения или электронные письма.

7. Киберпреследование (cyber stalking) скрытое выслеживание жертвы с целью организации нападения, избиения, изнасилования офлайн.

8. Хеппислепинг (happy slapping) – публикации видео с записями реальных сцен насилия на мобильные телефоны или камеры.

9. Секстинг (sexting) – рассылка или публикации фото и видео с обнаженными и полубнаженными людьми [6, с. 120].

Распространение деструктивных тенденций, манипулятивного контента, а также явление виртуальных «групп смерти» представляет собой серьезную угрозу для психологического благополучия детей и подростков. Виртуальная среда не только стирает границы между реальным миром и пространством интернета, но и способствует формированию опасных моделей поведения, которые могут привести к реальным трагедиям.

Одним из наиболее тревожных последствий кибербуллинга является киберсуицид – явление, при котором интернет-контент или виртуальные сообщества способствуют формированию суицидальных наклонностей у пользователей.

Подростки и молодые люди, столкнувшись с цифровой травлей, часто оказываются в уязвимом психологическом состоянии, что делает их мишенью для деструктивных интернет-групп, подталкивающих к суицидальному поведению. В последние годы бы-

ли зафиксированы случаи, когда подростки совершали самоубийства под влиянием онлайн-челленджей или психологического давления со стороны виртуальных агрессоров.

Современное цифровое пространство оказывает значительное влияние на психическое здоровье личности, особенно в подростковой и молодежной среде. Этот термин начали активно использовать в научных и медийных кругах в 2010-х годах, когда проблема суицидального контента в интернете приобрела глобальный характер. И.А. Федотова, а также Д.Е. Хорошилов, Н.А. Носов и другие исследователи изучали эту проблему.

Типология киберсамоубийств включает suicide pacts (коллективные самоубийства, или самоубийства по договоренности, организуемые посредством интернет-коммуникации), deathcasting (онлайнтрансляция самоубийства) и fake suicide (симуляция самоубийства, или ложное самоубийство) [3, с. 92].

Основные характеристики киберсуицида:

1. Воздействие цифрового контента: а) распространение суицидальных идей через социальные сети, видеоплатформы, форумы и мессенджеры; б) пропаганда самоповреждений и суицидального поведения в виде челленджей и «игр» (например, «Синий кит»).

2. Манипулятивное вовлечение в суицидальное поведение: а) давление со стороны деструктивных сообществ, подстрекательство к самоповреждениям; б) формирование чувства безысходности через информационные атаки и виртуальный буллинг.

3. Связь с кибербуллингом: а) цифровая травля может стать триггером для развития суицидальных настроений; б) публичное унижение, распространение личной информации, угрозы в онлайн-пространстве.

4. Анонимность и неконтролируемость интернета: а) сложность выявления и блокировки деструктивного контента; б) анонимные форумы и чаты, где подростки получают деструктивные советы вместо психологической помощи.

5. Влияние алгоритмов социальных сетей: рекомендательные системы могут подстраивать контент таким образом, что пользователи, интересующиеся темами депрессии и суицида,

получают еще больше соответствующих материалов, усиливая деструктивные мысли.

6. Психологические последствия: а) увеличение уровня тревожности и депрессивных состояний; б) формирование искажения восприятия реальности, снижение критического мышления.

Психологические механизмы, лежащие в основе связи между кибертравлей, виктимизацией и суицидальными идеями, а также поведением, связанным с суицидом, недостаточно хорошо изучены. Согласно теории социальной психологической деформации девиантности R. Agnew, напряженные социальные отношения и события вынуждают индивидов совершать девиантные поступки [4, с. 47]. Для преодоления стресса и «психологической боли», связанной с опытом кибербуллинга подростки нередко используют такие способы совладания, как употребление психоактивных веществ и физическое насилие, увеличивающие в дальнейшем вероятность совершения суицидальных действий. В целом, имеющиеся результаты исследований показывают, что риски суицидального поведения и суицидальных идей выше у тех, кто стал жертвой кибербуллинга в сравнении с невовлеченными в процесс травли подростка-

ми; жертвы киберзапугивания в два раза чаще совершают попытки самоубийства, испытывая при этом чувство «абсолютной безнадежности» [2, с. 117].

Проблема кибербуллинга и киберсуицида в цифровой среде приобретает все большую актуальность в условиях стремительной цифровизации общества. Интернет-пространство, предоставляя широкие возможности для общения, самовыражения и обучения, одновременно становится источником серьезных психологических угроз, особенно для подростков и молодежи.

Кибербуллинг, как форма цифровой агрессии, оказывает разрушительное воздействие на психическое состояние жертвы, способствуя развитию тревожных расстройств, депрессии, социальной изоляции и, в ряде случаев, суицидальных мыслей. В свою очередь, киберсуицид возникает под влиянием интернет-контента и манипулятивных сообществ, побуждающих пользователей к саморазрушительному поведению. Связь между этими явлениями очевидна: жертвы кибербуллинга нередко становятся уязвимыми к деструктивному влиянию цифровых платформ, что повышает риск суицидальных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестник университета. – 2018. – № 2. – С. 153-157.
2. Карауш И.С., Куприянова И.Е., Кузнецова А.А. Кибербуллинг и суицидальное поведение подростков // Суицидология. 2020. – № 1(38). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-i-suicidalnoe-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 10.02.2025).
3. Сидорова М.Ю., Маценуро Д.Г., Гайбуллаев А.З. Киберсамоубийство и цифровой селфхарм: общая проблематика и компьютерные решения. Часть 1 // Социальная и клиническая психиатрия. – 2018. – № 3. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kibersamoubiystvo-i-tsifrovoy-selfharm-obshchaya-problematika-i-kompyuternye-resheniya-chast-1> (дата обращения: 10.02.2025).
4. Agnew R. Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*. 1992. № 30. P. 47-87.
5. Kowalski R.M., Giumetti G.W., Schroeder A.N., Lattanner M.R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth // *Psychol. Bull.* 2014. Vol. 140(4). P. 120-137.
6. Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M. et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child Psychol. Psychiatry*. – 2008. – 49. – P. 376-385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

CYBERBULLYING AND CYBERSUICIDE AS PHENOMENA OF THE DIGITAL ENVIRONMENT

YAKOVLEVA Anastasia Vyacheslavovna

Postgraduate Student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

The relevance of studying this issue is determined not only by the increasing number of cases of cyberbullying and cybersuicide but also by the difficulty of detecting and preventing them. In the context of digitalization, the internet space has become not only a means of communication and information exchange but also a source of new social threats. Among the most dangerous phenomena of the digital environment are cyberbullying and cybersuicide, which have a devastating impact on the mental health of children, adolescents, and young people.

Keywords: cyberbullying, cybersuicide, digital environment, digital aggressive.

© А.В. Яковлева, 2025