

ISSN 2218-7774

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№ 1(28), 2020

**НАУЧНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ**

ISSN 2218-7774

Научный журнал
№1(28), 2020

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии

Главный редактор
М.В. Волкова

Периодичность
1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52А

Телефон
8(927)668-16-12
8(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

Информация
об опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).
Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайте:
www.elibrary.ru

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

При цитировании ссылка
на журнал «Научный
потенциал» обязательна.

Научный потенциал

№ 1 (28), 2020

Тема номера

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Ответственный редактор выпуска
К.С. Шалагинова, кандидат психологических наук, доцент

Члены редколлегии:

Е.В. Декина, кандидат психологических наук, доцент
С.А. Залыгаева, кандидат психологических наук, доцент
Т.И. Куликова, кандидат психологических наук, доцент
Н.А. Пронина, кандидат педагогических наук, доцент

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.
Материалы представлены в авторской редакции.
Присланные рукописи не возвращаются.
Авторское вознаграждение не выплачивается.
Перепечатка материалов, их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.
Раздел «Материалы научно-практической конференции» подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

Научный потенциал. – 2020. – № 1(28). – 81 с.

Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 8
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 12.02.2020 г.
Дата выхода в свет 25.02.2020 г.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары, пр. Московский, 52А
тел. 89276681612, e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

ISSN 2218-7774

Scientific potential

№ 1 (28), 2020

Theme of the issue:

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS OF ENSURING
PSYCHOLOGICAL SAFETY
OF A DEVELOPING PERSON**

Executive editor of the issue

K.S. Shalaginova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Members of the Editorial Board:

E.V. Dekina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
S.A. Zalygaeva, Candidate of Psychological sciences, Associate Professor
T.I. Kulikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
N.A. Pronina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Responsibility for the accuracy of the facts lies with the authors of published materials.

Materials are presented in the original edition.

Submitted manuscripts are not returned.

Copyright remuneration is not paid.

Reprinting of materials, their use in any form, including in electronic media, is allowed only with the written consent of the publisher.

Scientific potential. – 2020. – № 1(28). – 81 p.

Format 60 × 84/4

Offset paper

Conv. sh. 8

The circulation of 700 copies.

Signed on print 12.02.2020 r.

Publication date 25.02.2020 r.

Printed in the department
operational printing

Research Institute of Pedagogy and Psychology
428017, Cheboksary, Moscow Avenue, 52A

tel. 89276681612, e-mail: 551045@mail.ru

Free price

Scientific Journal
№ 1(28), 2020

Founder:

*Research institute Pedagogy and
Psychology*

Editor in chief

M.V. Volkova

Periodicity

1-4 times a year

Editorial office:

428017, Cheboksary,
Moskovsky Avenue, 52A

Phone

8(927)668-16-12

8(8352)38-16-12

E-mail:

551045@mail.ru

information about
published articles
regularly provided

in Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).

full-text version magazine can be
found at: www.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.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Акказиева А.Э., Хлустикова А.А. Проблема психологического и физического насилия в семье	5
Борисова С.Д., Семенихина О.И. Профилактика стресса в академической среде вуза	8
Будякова А.С. О необходимости профилактики буллинга в младшем школьном возрасте	13
Гвозденко Ю.В. Учебная мотивация как средство повышения достижений	16
Декина Е.В. Психологическое благополучие замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка с ОВЗ	20
Декина Е.В., Жикалкина М.А. Управление процессом развития лидерского потенциала старшеклассников	23
Демина Е.А. К вопросу о необходимости развития коммуникативной компетентности у тревожных подростков	25
Залыгаева С.А., Зайцев М.Д. Исследование особенностей стрессоустойчивости и копинг-стратегий у представителей экстремальных профессий	29
Залыгаева С.А., Макаров П.В. Особенности психологической работы с зависимыми отношениями у молодых людей	33
Зиновьева Т.А. Педагогические условия развития финансовой грамотности у старших дошкольников	36
Куликова Т.И., Шалагинова К.С. Предупреждение фактов школьного насилия как компетенция классного руководителя	38
Куликова Т.И., Шалагинова К.С. Риски и угрозы психологической безопасности школьников в условиях поликультурной образовательной среды	41
Куликова Т.И., Шалагинова К.С. Совладающее поведение как фактор успешной адаптации подростков из неполных семей в социуме	44
Мамонова О.А. К вопросу об особенностях формирования предпосылок письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	47
Мужилкина Ю.В. Исследование особенностей самооценки и притязаний на признание виктимных подростков	50
Новикова И.А., Зайцева Е.С., Чистякова И.Л. Коррекция социальных страхов у старших дошкольников с нарушениями зрения посредством игр с кинетическим песком	52
Потапова А.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей подросткового возраста с повышенным уровнем тревожности	55
Пронина Н.А. Родительское собрание как форма профилактики буллинга у учащихся младшего школьного возраста	58
Тиунова К.Ю. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников	60
Тришина А.Е. Особенности развития учебной успешности в младшем школьном возрасте	63
Чалова Е.А. Профессиональная деформация как предмет исследования в психологической науке	66
Шалагинова К.С., Бубенова Н.И. Профилактика буллинга в подростковой среде	69
Широбокова В.О. Оценка способности долингвальных дошкольников с кохлеарным имплантом воспринимать и понимать речевые инструкции	72
Якунина А.И. Психологическое сопровождение школьников в период выбора профиля обучения	76

ИСТОРИЯ

Фишер Е.А. Традиционные представления башкир о возникновении мира	79
--	----

CONTENT

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ENSURING PSYCHOLOGICAL SAFETY OF A DEVELOPING PERSON

Akkazieva A.E., Khlustikova A.A. The problem of psychological and physical violence in the family	5
Borisova S.D., Semenikhina O.I. Stress prevention in academic environment of the university	8
Budyakova A.S. On the need to prevent bullying in primary school age	13
Gvozdenko U.V. Educational motivation as a means of increasing achievements	16
Dekina E.V. Psychological welfare of the replenishing family, adopting a child with HIA	20
Dekina E.V., Zhikalkina M.A. Management of the development process of leadership potential of senior graduates	23
Dyomina E.A. On the need to develop communicative competence in anxious adolescents	25
Zalygaeva S.A., Zaitsev M.D. Study of the features of stress resistance and coping strategies in representatives of extreme professions	29
Zalygaeva S.A., Makarov P.V. Features of psychological work with dependent relationships in young people	33
Zinovieva T.A. Pedagogical conditions for the development of financial literacy in older preschoolers	36
Kulikova T.I., Shalaginova K.S. Preventing school violence as a class teacher's competence	38
Kulikova T.I., Shalaginova K.S. Risks and threats to psychological safety of schoolchildren under the conditions of a multicultural educational environment	41
Kulikova T.I., Shalaginova K.S. Component behavior as a factor of successful adaptation of teenagers from incomplete families in society	44
Mamonova O.A. On the question of peculiarities of the prerequisites of writing skills in primary school-aged children with developmental delay	47
Muzhilkina J.V. Research of features of self-assessment and claims for recognition of victimized teenagers	50
Novikova I.A., Zaitseva E.S., Chistyakova I.L. Correction of social anxiety in children of elder preschool age with visual impairments by games with kinetic sand	52
Potapova A.Y. Psychological and pedagogical support of children of adolescent with an increased anxiety	55
Pronina N.A. Parent meeting as a form of bullying prevention at pupils of younger school age	58
Tiunova K.Y. Formation of communicative universal educational actions in younger students	60
Trishina A.E. peculiarities of development of educational success at younger school	63
Chalova E.A. Occupational deformation as a subject of research in psychological science	66
Shalaginova K.S., Bubenova N.I. Prevention of bullying in the adolescent environment	69
Shirobokova V.O. Assessment of the ability of pre-linguistic preschoolers with cochlear implants to perceive and understand speech instructions	72
Yakunina A.I. Psychological support of school students during the selection of the training profile	76

HISTORY

Fisher E.A. Bashkir's traditional representations on the origin of the world	79
---	----

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

АККАЗИЕВА Алина Эльмудиновна

студент

ХЛУСТИКОВА Алина Александровна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В данной статье рассмотрена проблема регулирования вопроса психологического и физического насилия в семье на законодательном уровне в РФ, а также выделены его виды и причины.

Ключевые слова: насилие, домашнее насилие, уголовное законодательство, виды и причины насилия, семья.

У большинства людей слово «семья» ассоциируется с уютным домом, добротой и верностью близких нам людей. С местом, в которое всегда можно вернуться, где безопасно и никакие угрозы не страшны... Но, к сожалению, это не всегда так.

До сих пор, семья остается одной из самых незащищенных ячеек общества в нашем государстве. Проблема жестокости и насилия как физического, так и психологического очень обострена. Поэтому, в настоящее время, это одно из главных направлений развития социальной политики Российской Федерации.

Несмотря на актуальность данного вопроса, в России до сих пор не существует норм, которые давали бы точное определение насилию, прописывали бы его виды и регулировали бы проблему в целом на законодательном уровне.

Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона толкует «насилие» как «незаконное употребление силы против личности потерпевшего, принуждение его что-либо сделать или не делать, что-либо испытать или перенести. Насилие может быть физическое или психическое; последнее всего чаще выражается в форме угроз» [4]. Помимо перечисленных видов существуют также экономическое, эмоциональное и сексуальное насилие.

Под экономическим насилием в семье понимаются нездоровые финансовые отношения между ее членами, чрезмерный контроль денежных средств, который сопровождается обвинениями в разорении семейного бюджета, а также лишение необходимых и жизненно важных ресурсов.

Эмоциональное – это форма насилия на психологическом уровне, способная привести к различным травмам и расстройствам психики человека.

К сексуальному же насилию относят принуждение к половому контакту или неприятным действиям во время близости, изнасилование, причинение лицу вреда действиями сексуального характера и подтекста. При этом чаще всего человек подвергается сразу нескольким видам.

Анализ официальных данных об обстоятельствах домашнего насилия позволяет выделить общие причины его возникновения. К ним относят:

- врожденное стремление к тотальному контролю и склонность к жестокости;
- стресс или травма, полученная агрессором в детстве;
- маргинальный образ жизни, а также алкогольная или наркотическая зависимость;
- менталитет, стереотипы и т. д.

Проблема кроется и в том, что самого понятия «домашнее насилие» не существует как такового. Обычно, в юридическом аспекте, это трактуется как побои, избиение или угрозы.

27 января 2017 г. Государственная Дума приняла законопроект о внесении поправок в статью 116 УК РФ. В СМИ его также называют «законом о домашнем насилии», по которому закрепляется, что если ударить человека, но следов ущерба или повреждений не будет замечено, то это деяние будет рассматриваться в качестве административного правонарушения (статья 6 КоАП). Изначально, данные изменения имели благие намерения. Утверждалось, что данная поправка призвана «укрепить российские семьи и их ценности». Но по факту эти изменения могут увеличить количество нападений и более того, позволить многим домашним «любителям решать вопросы кулаками» действовать.

Несмотря на то, что после обнародования закона многие слои населения остались недовольны, власти не спешат вносить новые поправки. А жертвы домашнего насилия вынуждены страдать из-за пробела в законе.

Обращаясь к статистике, можно заметить, что Россия до сих пор остается лидером по количеству жертв домашнего насилия по сравнению с остальными странами. Только за 2018 г. было зафиксировано 33 тысячи пострадавших, 14 тысяч из них привели к летальному исходу. А это лишь официальные данные. Многие пострадали только потому, что хотели себя защитить и превысили предел необходимой самообороны (статья 114 УК РФ). А сколько людей, которые попросту не верят в помощь государства или боятся говорить и выносить свою проблему на публику.

Причем проблема имеет четко выраженную гендерную направленность, так как жертвами чаще всего становятся женщины, далее в рейтинге идут дети и люди пожилого возраста. По данным опроса о домашнем насилии за 2019 г., 64% респондентов считают, что женщины сами виноваты в своем положении, а именно, они дают повод для ревности, носят откровенную одежду, общаются с представителями противоположного пола, растрачивают семейный бюджет, не выполняют свои домашние обязанности, провоцируя партнера на физическое и психологическое насилие. Эти люди перекладыва-

ют ответственность на саму жертву, приводят в пример такой термин, как «виктимность – стремление стать потерпевшей», аргументируя свою позицию словами: «До брака не видела, что он агрессивный?», «Должна быть причина! Значит, сама спровоцировала – терпи», «Бьет – значит любит».

Конечно, возникают интересные вопросы: «Почему не ушла? Зачем терпела?», но куда идти жертве насилия, если в полиции отказываются принимать заявление, родственники не считают проблему глобальной, а убежать – не хватит средств на существование, а на плечах еще и ребенок?

Возвращаемся опять к тому, что в нашей стране нет закона о защите потерпевших от домашнего насилия, таким людям просто некуда пойти и обратиться, поэтому они остаются и дальше терпят побои, издевательства и унижения. На таких жертв обращают внимание только после того, как уже стало поздно. Примером может послужить ситуация, которая случилась в 2017 г. с Маргаритой Грачевой, она хотела развестись с мужем, а в ответ он устроил ей скандал и обещал превратить ее жизнь в ад. Женщина обращалась в полицию с заявлением, но они с равнодушием относились к ситуации и не предпринимали никаких мер. А тем временем муж планировал, как отомстить жене. И вот в один из дней супруг вывез Маргариту в лес и сознательно отрубил ей кисти рук. К счастью, женщина выжила, но восстановить удалось лишь одну руку, вместо второй кисти у нее теперь протез. Уголовное дело завели и на супруга, и на полицейского за его халатное отношение.

А спорные факты относительно громкого дела сестер Хачатурян до сих пор волнуют многих юристов и простых граждан.

Летом 2018 г. был найден убитым Михаил Хачатурян, которого в состоянии аффекта убили собственные дочери. Следствие выяснило, что девушки несколько лет находились под жестким психологическим давлением и неоднократно подвергались физическому насилию со стороны отца. Но сторона обвинения отвергает версию о самообороне и настаивает на том, что это преднамеренное убийство, совершенное по сговору группой лиц. Дело вызвало большой резонанс в обществе. 14 декабря 2018 г. во многих городах

России проходила акция «Мост сестер» в поддержку девушек, где участники закрепляли ленты и замки с ободряющими словами, а главное требование-прекращение уголовного преследования. Также, люди выстраивались в очередь на одиночные пикеты.

И таких ситуаций до ужаса много: «Житель Калуги убил свою девушку, чтобы произвести впечатление на друзей» гласит заголовок статьи на портале «anews», в Саратове полицейские не смогли войти в квартиру, где мужчина избивал свою жену только потому, что он их не пустил. А женщина скончалась спустя несколько дней.

Неужели нужно доводить ситуацию до критического момента, чтобы правоохранительные органы защищали своих граждан?

В связи с борьбой за принятие закона о домашнем насилии создаются многочисленные центры защиты жертв насилия. Это некоммерческие организации, которые готовы помочь людям в трудной жизненной ситуации. Многие фонды предоставляют временное убежище, средства к существованию, эмоциональную и юридическую поддержку, своей деятельностью спасают жизни потерпевших.

Примеры центров: «Насилия. Нет», «АН-НА», «Сестры», «Кризисный центр для женщин. Существует бесплатная горячая линия экстренной помощи для жертв насилия: 8 800 7000 600.

Также существуют центры, которые не только оказывают всевозможную помощь пострадавшим, но и разрабатывают собственный текст закона о домашнем насилии, примером может служить известная сеть «ТыНеОдна». На их сайте можно увидеть текст, предлагаемого законопроекта, найти подходящего пси-

холога и заполнить заявление в полицию.

Более того, мы провели собственное исследование в рамках факультета истории и права университета ТГПУ им. Л.Н Толстого. В результате опроса мы выяснили, что из 54 человек 27% были подвержены психологическому или физическому насилию в семье, а 41,5% опрошенных были свидетелями насилия над кем-либо. На диаграмме вы можете наблюдать процентное соотношение студентов, которые применяли физическую силу по отношению к другому лицу. 86,8% опрошенных подчеркивают актуальность проблемы в нашей стране и считают, что гражданам нужен закон о домашнем насилии.

Таким образом, можно сделать вывод, что из-за отсутствия соответствующей нормативно-правовой базы для данной категории преступлений большинство сотрудников правоохранительных органов отказываются осуществлять проверку, ошибочно считая это «семейными делами», проявляя тем самым весь свой непрофессионализм и не могут гарантировать жертве полную безопасность относительно агрессора, отчего многие потерпевшие предпочитают терпеть издевательства, нежели обращаться за помощью. Исходя из этого можно выделить аспекты, которые должны быть учтены при составлении закона о домашнем насилии:

- пробелы в уголовном законодательстве;
- признание наличия вреда, причиненного агрессором;
- гарантия безопасности пострадавшему лицу;
- осуществление компенсации жертве насилия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муханова Е.Д. Насилие в семье: проблема социальная и правовая // Наука. Мысль. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nasilie-v-semie-problema-sotsialnaya-i-pravovaya/viewer>.
2. Саламова С.Я. Домашнее насилие в современной России: общая характеристика // Lex Rusica. – 2018. – № 4. – С. 129-139.
3. Семерикова А.А., Анисимова Н.Р. Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуации домашнего насилия // Сервис в России и за рубежом. – 2015. – № 1. – С. 57-67.
4. Энциклопедический словарь. – С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1890-1907. – URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com>.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL VIOLENCE IN THE FAMILY

AKKAZIEVA A.E.

student

KHLUSTIKOVA A.A.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

This article considers the problem of regulating the issue of psychological and physical violence in the family at the legislative level in the Russian Federation, as well as its types and causes.

Key words: violence, domestic violence, criminal legislation, types and causes of violence, family.

© А.Е. Акказиева, 2020

© А.А. Хлустикова, 2020

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ВУЗА

БОРИСОВА София Дмитриевна

студент

СЕМЕНИХИНА Ольга Игоревна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассмотрены профилактические мероприятия стресса в академической среде вуза.

Ключевые слова: стресс, преподаватель, вуз, академическая среда, профилактика.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что стресс становится причиной нарушения эмоциональной, мотивационной, поведенческой и когнитивной сфер деятельности. Более половины всех заболеваний возникает из-за стрессовых ситуаций, вследствие чего ухудшается физическое и психическое здоровье человека.

Целью нашего исследования является изучение вопроса природы стресса у студентов и преподавателей вуза, особенностей его проявления и предложение различных мер профилактической помощи для борьбы с ним.

Нами ставятся следующие задачи:

1. Выявление причин возникновения стрессовых ситуаций в учебной деятельности студентов и профессиональной работе преподавателей вузов.

2. Изучение влияния экзаменационного стресса на здоровье студентов, исследование его проявлений.

3. Предложение различных профилактических мер для предотвращения возникновения стрессовых ситуаций, снижение их негативного влияния на организм студентов и преподавателей, поиск возможных способов исключения стрессовых ситуаций.

Изучением стресса занималось большое количество зарубежных и отечественных ученых: Ю.А. Александровский [1], А.В. Алексеев [2], В.А. Бодров [4], Э. Фромм [6] и другие. Они пришли к выводу, что стресс отрицательно воздействует на физическое и психическое здоровье человека, успешность профессиональной деятельности и развитие личности.

В.А. Бодров дает следующее определение понятию стресс – это «функциональное состояние организма и психики, которое характеризуется существенными нарушениями биохимического, физиологического, психического статуса человека и его поведения в результате воздействия экстремальных фак-

торов психогенной природы (опасность, угроза, сложность или вредность условий жизнедеятельности)» [4].

Студенческий труд в своей основе – умственный вид деятельности. Он связан с приемом и переработкой информации, и возможен лишь при постоянном напряжении памяти, концентрации и устойчивости внимания и глубоком осознании новых знаний и умений в системе частых стрессовых ситуаций контроля.

В период обучения в вузе основной становится учебно-профессиональная деятельность студента. Она становится основной для обучающегося и является одной из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных. В результате чего становится предпосылкой к возникновению стрессовых ситуаций. Причиной стресса во время обучения на первом курсе могут стать кардинальные изменения в жизни студента. У обучающихся меняется круг общения, им приходится находить общий язык и взаимодействовать с преподавателями и одногруппниками. Также изменяется статус обучающихся, некоторые меняют свое местожительство. Студентам приходится приспособиться к новым условиям жизни. В этот период они чувствуют большую ответственность за свою жизнь и свое будущее, поэтому стресс становится частым явлением в их жизни.

Также возникновение стресса может быть связано и с тем, что у студентов первого курса недостаточно сформированы навыки распределения своего личного времени между обучением и другими потребностями, увлечениями и самоорганизации учебной деятельности. Студентам приходится привыкать к новому образу жизни, учиться грамотно организовывать свое время. Именно поэтому различные педагогические подходы должны учитывать особенности развития студентов в этот период жизни и строить учебную деятельность таким образом, чтобы минимизировать стрессовые ситуации у студентов.

Кроме того, большинство обучающихся отмечают резкое увеличение объемов информации, что приводит к напряжению, быстрой утомляемости и перегруженности почти всех высших психических функций:

памяти, воображения, мышления и восприятия. Стоит также обратить внимание на то, что юноши и девушки по-разному реагируют на одни и те же стрессовые ситуации из-за особенностей психики. Так, например, по результатам опроса у студентов первого курса ТГПУ им. Л.Н. Толстого были получены следующие данные: результаты психометрии – повышенный уровень личной тревожности был продемонстрирован в 67,0% (юноши) и 86,9% (девушки) соответственно, а при самостоятельном оценивании своего стрессового состояния юноши (54,6%) отмечали отсутствие навыков для того, чтобы найти выход из новой ситуации, вызывающей стресс, тогда как девушки (73,4%) указывали на тяжелые эмоциональные переживания, связанные с психотравмирующим характером учебной деятельности. Такие особенности следует учитывать при организации образовательного процесса в вузах.

Можно выделить следующие причины возникновения стрессовых ситуаций у обучающихся в вузах: неумение грамотно распределить свое время на работу и отдых, неудовлетворенность выбранной специальностью, отдаленное проживание от родителей, большая учебная нагрузка, недостаток сна, отсутствие интереса к учебной дисциплине или дисциплинам, большое количество пропусков занятий в результате разных причин, конфликты с одногруппниками или преподавателями.

Наиболее часто встречающимся и ярко выраженным является стресс, возникающий во время экзаменационной сессии, потому что студентам требуется повторить огромный объем изученной информации и сдать несколько предметов в достаточно сжатые сроки. В данный период загруженность студентов становится максимальной. Это оказывает сильное давление на эмоциональное и физическое состояние. Сдача долгов по невыполненным заданиям, работа с большим количеством информации, нехватка сна – все это становится причиной психического напряжения и, как следствие, приводит к возникновению стресса.

Сдача зачетов и экзаменов является сильным стрессовым фактором, который оказывает влияние на поведение, настроение, пси-

хическое состояние и самочувствие студента. В результате чего повышается уровень тревожности, эмоциональной нестабильности, появляются проблемы со сном и аппетитом, тревожные мысли, учащается пульс и сердцебиение, снижается производительность труда и повышается утомляемость, а также повышается конфликтность.

Экзаменационный стресс оказывает сильное негативное воздействие на здоровье студента. Так, страдает не только нервная, но и сердечно – сосудистая и иммунная системы. Так, человек, находящийся в состоянии стресса, может испытывать боли в сердце, повышение артериального давления, затруднения при дыхании и т. д. Также некоторые студенты для того, чтобы справиться со стрессом, могут начать курить, употреблять энергетики и алкогольные напитки. Таким образом, негативное воздействие на здоровье учащегося удваивается.

Можно выделить следующие формы проявления экзаменационного стресса:

1) поведенческие признаки, проявляющиеся в нарушении психомоторики (избыточное напряжение мышц, изменение ритма дыхания), изменении образа жизни (нарушение сна), профессиональных изменениях (повышенная утомляемость), нарушении социально-ролевых функций (повышение агрессивности);

2) когнитивные признаки, сказывающиеся на ухудшении внимания (трудность сосредоточения, повышенная отвлекаемость), мышления (нарушение логики, трудность принятия решений), памяти (проблема с воспроизведением информации);

3) физиологические признаки: затрудненное дыхание, неприятные ощущения в кишечнике, головные боли, изменение сосудистого тонуса и т. д.;

4) эмоциональные признаки: мрачное настроение, раздражительность, повышенная тревожность, приступы гнева, агрессии и т. д.

Необходимо выделить причины экзаменационного стресса. Во-первых, студент может быть не уверен в своих знаниях в двух случаях: если он действительно имеет проблемы в изученном материале, не все вопросы были им поняты либо же вследствие страха перед преподавателем или неизвестности. Во-вторых,

учащийся из-за нагнетенной атмосферы во время сессии переоценивает значимость и сложность экзамена. В-третьих, у студентов увеличивается статическая нагрузка и проявляется ограниченная двигательная активность.

Однако некоторые ученые считают стресс положительным явлением в жизни студентов. Так, исследования Г. Селье показали, что стресс в небольшом количестве является полезным для человека, так как содействует его приспособлению к окружающей реальности [3]. Тем не менее, если человек оказывается в сильном стрессовом состоянии, которое длится продолжительное время, то происходит перегруз адаптационных возможностей человека, что приводит к различным нарушениям в организме человека.

Так, экзаменационный стресс является одной из главных причин возникновения состояния фрустрации у студентов, обучающихся в вузах. Состояние фрустрации может возникать за несколько дней до сдачи экзаменов и сохраняться продолжительное время после окончания сессии.

В связи с этим студентам требуется развивать свою стрессоустойчивость, которая определяет успешность социального взаимодействия индивида, характеризуется эмоциональной стабильностью, высоким уровнем саморегуляции, низким уровнем тревожности, и высоким уровнем психологической готовности к стрессу.

Однако не стоит забывать, что интенсивность стрессовой реакции организма зависит от личных характеристик каждого студента в отдельности. В результате чего ответ на ту или иную проблему может быть разным. У одного будет просматриваться низкая ответная реакция на стресс, так как у него более высокая сила нервной системы, характеризующаяся большей стрессоустойчивостью и легкостью переносимости стрессовых ситуаций, в то время как у другого свободно будут просматриваться все те яркие признаки проявления стресса, которые были рассмотрены ранее.

Хотя стресс и является неотъемлемой частью учебного процесса в вузе, необходимо проследить за тем, чтобы он не привел к глобальным проблемам со здоровьем студента. Для этого можно назвать следующие реко-

мендации, которые могут помочь более спокойным либо же помочь подготовиться к стрессовой ситуации, для ослабления негативного воздействия на здоровье:

1. Объективная оценка студентом своих знаний. Учащийся может знать ответы на все вопросы, но при этом быть неуверенным в себе, рисовать страшные картины будущего, что помешает успешной сдаче экзамена и приведет к еще большим переживаниям.

2. Необходимо понимание того, что экзамены – это часть жизни, ступень через которую нужно переступить, чтобы достичь большего.

3. Грамотное распределение своего времени позволит держать ситуацию и легче преодолеть стрессовую ситуацию.

4. Прогулки, общение с друзьями, посещение различных культурно-развлекательных мероприятий помогают легче справиться со стрессом.

5. Не стремиться быть во всем совершенным, стремление к недостижимым идеалам провоцирует еще большее развитие стресса. Необходимо придерживаться золотой середины.

Таким образом, мы рассмотрели причины возникновения стресса у студентов, формы его проявления и способы профилактики. Однако не стоит забывать, что во время учебного процесса стрессу подвергаются не только студенты, но и преподаватели. Они испытывают на себе воздействие большого количества факторов, влияющих на развитие профессионального стресса. Это физические и эмоциональные перегрузки, нехватка свободного времени, перенасыщение коммуникативной сферы, внутриличностные и межличностные конфликты, чрезмерная загруженность работой, постоянно меняющиеся требования к преподавателям, невысокой уровень морального и материального поощрения деятельности. Профессиональный стресс негативно сказывается не только на ухудшении здоровья преподавателя, но и на эффективности деятельности.

Стрессовые состояния преподавателя вуза могут проявляться в ухудшении физического состояния – это головные боли, боли в сердце и других органах, психического состояния

– апатия, повышенная тревожность, бессонница, изменении поведения – внезапные приступы агрессии, увеличение числа конфликтов с коллегами, ухудшении качества преподавательской деятельности.

Стоит упомянуть, что возраст преподавателя влияет на уровень его стрессоустойчивости. Молодые преподаватели более подвержены стрессу, чем их старшие коллеги. Это можно объяснить тем, что менее опытному педагогу приходится завоевывать уважение у своих коллег, авторитет у студентов, однако это не всегда получается сделать. Эти сложности в организации своей преподавательской деятельности заставляют молодых педагогов испытывать сильный стресс, пытаясь найти возможные выходы из сложившихся ситуаций.

Психологами установлен факт высокой стрессогенности профессии педагога по сравнению с другими профессиями. Причины напряженности профессиональной деятельности педагогов обусловлены как объективными, так и субъективными факторами.

К объективным факторам относятся такие условия педагогической деятельности, как загруженность рабочего дня, жесткие временные рамки деятельности, снижение результатов труда, низкая заработная плата.

К субъективным факторам, негативно влияющим на деятельность педагога, относятся индивидуальные особенности человека, препятствующие установлению общения с учащимися и коллегами, недостаток опыта работы, неудовлетворенность профессиональным ростом, неопределенность или недостаток ответственности, другие личностные качества.

Н.В. Самоукина выделяет следующую разновидность профессионального стресса:

1) информационный стресс, возникающий вследствие информационных перегрузок, когда преподаватель должен в короткие сроки обработать большой объем информации. Может повышаться уровень напряженности из-за недостатка необходимой информации или высокой ответственности самого педагога;

2) эмоциональный стресс возникает в случае противоречий с коллегами, конфликтов с руководством, неудовлетворенности работой;

3) коммуникативный стресс связан с не-

способностью сформулировать отказ, там, где это необходимо, с реальными проблемами делового общения [5].

В качестве средств профилактики профессионального стресса можно назвать следующие:

1. Грамотное планирование рабочего процесса со стороны руководства вуза.

2. Организация работы психолога, к которому преподаватель может обратиться в случае возникновения стрессовых ситуаций. Психологическая помощь преподавателям вуза должна включать следующие направления:

а) проведение лекционных занятий, на которых рассматриваются особенности профессиональной деятельности преподавателя, психоэмоциональные факторы, влияющие на личность преподавателя, формы профессиональных деформаций, их виды, психологические резервы и ресурсы личности при преодолении стресса, способы предупреждения и разрешения конфликтов и т. д.;

б) коррекция стрессовых состояний, возникающих в связи с напряженной профессиональной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости;

в) развитие навыков вербального и невербального общения, необходимых для налаживания бесконфликтных взаимоотношений со студентами, коллегами и руководством;

г) развитие умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации, способности достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личностному самосовершенствованию и др.

3. Преподаватель со своей стороны должен четко планировать свою профессиональную деятельность. Она должна быть выстроена та-

ким образом, чтобы стрессовые ситуации возникали, как можно меньше. Стоит составлять план своего дня с вечера, выделять основные важные дела, расставлять приоритеты, а в конце дня подводить итоги выполненных или невыполненных дел из списка, и составлять план следующего дня исходя из предыдущих результатов. Следует также не переоценивать свои возможности и распределять нагрузку как можно более равномерно.

4. В течение рабочего дня необходимо выделять время на отдых. Следует выделять некоторое время на легкую разминку или прогулку, что поможет снять умственное напряжение.

5. После рабочего дня полноценно отдыхать, не вспоминая о работе. Здоровый сон хорошо помогает восстанавливать потраченные силы. Он способствует не только хорошей физической форме, но и психологическому равновесию.

6. При наступлении первых признаков стресса, необходимо расслабиться, направить мысли в позитивную сторону. Отличным способом избавления от стресса будет переключение мыслей на какое-то другое приятное занятие.

Таким образом, стрессу подвержены не только студенты, но и преподаватели. Это связано с необходимостью постоянной умственной нагрузки и затратой больших усилий для достижения поставленных целей и задач. Стресс в целом оказывает негативное воздействие, как на студентов, так и на преподавателей, поэтому следует стараться минимизировать его различными способами. Для этого требуется грамотное распределение учебной нагрузки и составление учебных программ с учетом психологических особенностей, чтобы жизнь студентов и преподавателей была наполнена большим количеством положительных эмоций и приносила удовольствие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства // Психиатрия: нац. руководство. – М.: «ГОЭТАР-Медиа», 2009. – С. 525-554.
2. Алексеев А.В. Я спокоен. Как защитить себя от стресса (методика тренировки психики и контроля эмоций). – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 132 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 322 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006. – 528 с.

5. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 116 с.
6. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 571 с.

STRESS PREVENTION IN ACADEMIC ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

BORISOVA S.D.

student

SEMENIKHINA O.I.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article considers preventive stress measures in the academic environment of the university.

Key words: stress, teacher, University, academic environment, prevention.

© С.Д. Борисова, 2020

© О.И. Семенихина, 2020

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

БУДЯКОВА Алиса Сергеевна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье приведены результаты работы с младшими школьниками, позволившие проанализировать специфику проявления буллинга в начальной школе, наметить мишени психологического воздействия.

Ключевые слова: буллинг, младший школьник, травля, насилие, профилактика.

Работа посвящена изучению особенностей работы по профилактике буллинга в младшем школьном возрасте. Актуальность исследования подтверждается тем, что уже на протяжении многих лет исследуется проблема насилия и агрессии в стенах общеобразовательных учреждений. Масштаб данных явлений не перестает удивлять. Не меньшее описание специалистов вызовет тот факт, что проблема «молодеет» и становится актуальной уже в детском саду, выступая индикатором неблагополучия в детском коллективе, неконструктивной позиции взрослых, а иногда банального бездействия [2].

С каждым годом на проблему насилия среди учеников все чаще обращают внимание учителя в школе. Жесткость принимает все более массовый и «изошренный» (кибербуллинг).

В своем исследовании мы разделяем мнени-

е И.С. Кона и рассматриваем буллинг как запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [1].

Основоположниками исследования буллинга в западной психологии по праву считаются такие ученые, как Д. Олвеус, А. Пикас и П. Хайнеманн. Кроме того, проблему буллинга изучали и британские исследователи В. Бесаг и Д. Лэйн.

Первые упоминания об исследованиях школьной травли относятся к 1905 г. Французский ученый К. Дьюкс в одной из своих работ впервые исследовал данный феномен, и его научные изыскания были положены в основу целого ряда трудов европейских исследователей.

Благодаря работам Олвеуса, Роланда и

других ученых в 1978 г. понятие «буллинг» было введено в научный оборот [5].

В 1969 г. школьный врач Петер Пауль Хайнеманн опубликовал свою первую статью, посвященную феномену школьной травли, в одном из шведских журналов. Явление, описанное в статье, вызвало живую реакцию и дискуссию среди читателей, что и подвигло исследователя к дальнейшему, более глубокому изучению проблемы [6].

Буллинг имеет место и в начальной школе. Опрос 2 377 английских детей от 6 до 8 лет и 1 538 немецких восьмилеток показал значительные различия в степени виктимизации: в Англии жертвами травли становится втрое больше детей, чем в Германии (24% против 8), зато число буллии среди английских мальчиков вдвое или втрое меньше, чем среди маленьких немцев (у девочек такой разницы нет) [1].

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1) основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, трудности в обучении, в общении с учителями и, особенно, сверстниками приводит к тому, что повышается тревожность, агрессивность, понижается самооценка и ребенок может стать жертвой или агрессором;

2) жертва в начальной школе рассматривается обидчиками как «белая ворона». Ребенок может быть впечатлительным, экспансивным, бездеятельным, либо подвергаться принуждению в домашних условиях, либо быть иной расы, религиозных воззрений, культурных предпочтений – все это повод к тому, что он может стать жертвой буллинга. Жертва не виновата в том, что она стала жертвой, тем не менее, сам не осознавая того, ребенок своей реакцией на агрессию может еще больше спровоцировать обидчиков. Обидчик – это, как правило, бойкий и неприлежный школьник, жаждущий власти путем насилия, узколобый и хвастливый [4];

3) учащимся младших классов больше, чем старшим детям, свойственны ее физические методы. Травля производится путем

толкания, щипков, битья и приставаний. Травля путем воровства обычно производится «открыто»: юные агрессоры зачастую берут вещи на глазах у владельцев – часто буквально выхватывая их из рук. Ложь – тоже распространенное оружие в арсенале младших школьников. Зачинщики травли часто лгут так убедительно, что им сразу же верят учителя. Вербальная травля в начальной школе используется минимально, но, расширяя свой словарный запас, задиры становятся виртуозами в нанесении оскорблений и обид [3].

Исследование проходило на базе ЦО № 50 г. Тулы. В диагностике принимали участие учащиеся 2-го класса.

Нами составлена диагностическая программа исследования, представленная следующими методиками:

– «Какой я» (модификация методики О.С. Богдановой). Цель: выявление уровня осознанности нравственных категорий и адекватности оценки наличия у себя нравственных качеств;

– Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Цель: исследование тревожности в типичных для ребенка жизненных ситуациях;

– «Что такое хорошо - что такое плохо» (И.Б. Дерманова). Цель: диагностика сформированности нравственных представлений;

– «Каков ребенок взаимоотношениях с окружающими» (Р.С. Немов). Цель: экспертное оценивание коммуникативных качеств личности младшего школьника;

– Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко) Цель: выявление уровня агрессивности.

Анализ результатов диагностики младших школьников по методике «Какой Я?», позволяет утверждать, что большую часть выборки 67% составляют, респонденты с высоким уровнем осознанности у себя нравственных качеств, что свидетельствует о наличии у них завышенного уровня самооценки. Младшие школьники с адекватным уровнем самооценки, таких в нашей выборке 25%, делают практически равный выбор между своими достоинствами и недостатками. Младшим школьникам с заниженным уровнем самооценки, что составляет 8% от общей выборки испытуемых, свойственно указы-

вать только свои недостатки или недостатки преваляют над достоинствами в два раза.

Анализ результатов диагностики младших школьников по методике «Тест тревожности», позволяет утверждать, что большую часть выборки – 59% составляют респонденты со средним уровнем тревожности, что может свидетельствовать об определенной неуверенности в отношениях и поведении с окружающими людьми. Младшие школьники с высоким уровнем тревожности составляют 33%, что свидетельствует о слабой эмоциональной адаптированности ребенка к различным жизненным ситуациям. У 8% опрошенных выявлен низкий уровень тревожности, такой результат может свидетельствовать о полноценной адаптации ребенка к условиям школы и классного коллектива.

Анализ результатов диагностики младших школьников по методике «Что такое хорошо – что такое плохо», позволяет утверждать, что у половины опрошенных выявлен средний уровень сформированности личностной, социальной и семейной культуры. 17% детей – это школьники с высокой степенью личного, социального и семейного воспитания. 33% выборки составляют младшие школьники с низким уровнем восприятия степени формирования личной, социальной и семейной культуры.

Анализ результатов диагностики младших школьников по методике «Каков ребенок взаимоотношениях с окружающими», позволяет утверждать, что 42% выборки обладает средним уровнем развития коммуникативных умений. 35% детей имеют высокий уровень коммуникативных навыков. Для них характерны дружелюбие, внимание к людям,

общительность, вежливость, честность, щедрость, жизнерадостность и ответственность. На, 3% и 9% соответственно приходится очень низкий и низкий уровни развития коммуникативных навыков, дети, попавшие в эти категории испытывают трудности в установлении и поддержании контактов.

Анализ результатов диагностики младших школьников по методике анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка», позволяет утверждать, что у 59% детей средний уровень агрессивности. Высокий уровень составляют 25% детей. Такие результаты характерны респондентам, для которых характерно проявление ярко выраженных лидерских качеств. Дети с низким уровнем агрессивности составляют 16%. Такие дети чаще всего являются мишенью для ребят, склонных к проявлению агрессии, поэтому для них характерно держаться в стороне от агрессоров, не реагировать на их задиранья и провокации.

Нами была разработана программа по профилактике буллинга среди младших школьников, направленная на формирование навыков межличностного общения; отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях у агрессивных детей; формирование адекватной самооценки; расширение у младших школьников способности к сочувствию и сопереживанию; создание непринужденной, доброжелательной атмосферы для сплочения классного коллектива; предупреждение конфликтов; снижение уровня тревожности у младших школьников; снижение уровня агрессивности, неконтролируемого чувства гнева и злости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.
2. Пронина Е.Н., Лукашевич В.В. Психология и педагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – Москва: Изд-во МГУП, 2016. – 396 с.
3. Фалд Т. Буллинг. Офисные хулиганы / Т. Фалд, В. Кичкаев. – URL: <http://psyfactor.org/lib/bulling.htm>. (дата обращения: 25.12.2018.)
4. Шалагинова К.С., Черкасова С.А. Технология работы педагога-психолога с детьми разных возрастов по предотвращению проявления буллинга // Вестник Таджикского национального университета. – 2015. – № 3-7. – С. 201-206.
5. Olweus D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia. In J.P. Myklebust, R. Ommundsen (Eds.), *Psykolog profesjonen mot ar 2000*. Oslo: Universitetsforlaget. 1987.
6. Skolka fran livet / Peter Paul Heinemann; Ill. av Johan Ahström. – 2.uppl. – Stockholm: Legenda, 1984. – 249 с.

ON THE NEED TO PREVENT BULLYING IN PRIMARY SCHOOL AGE

BUDYAKOVA A.S.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article presents the results of work with younger students, which allowed us to analyze the specifics of bullying in primary school, to identify targets of psychological impact.

Key words: bullying, a Junior high school student, bullying, violence, prevention.

© А.С. Будякова, 2020

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ

ГВОЗДЕНКО Юлия Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия

Целью статьи является определение понятия учебной мотивации и средства ее повышения. Повышение мотивации занимает центральную роль при достижении высоких учебных результатов. В статье приводятся позиции различных ученых относительно вопроса мотивации и типы мотивации обучения. Особое значение отводится определению мотивов. Мотивы могут быть внутренними, когда они совпадают с целью деятельности, и мотивы, находящиеся вне учебной деятельности. Это долг и ответственность перед обществом, родителями и учителями, это понимание необходимости знаний для будущего и овладение профессией. Мотивация является основным средством, позволяющим повысить уровень заинтересованности учащихся в учебном процессе, позволяет им повысить свой личный научный и творческий потенциал. В статье учебная мотивация раскрывается как особый тип мотивации, который включен в конкретную деятельность – в данном случае эта деятельность – учебная деятельность. Учебная деятельность студентов обусловлена иерархией мотивов, в которой существуют либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с необходимостью учащегося занимать определенную позицию в системе социальных отношений.

Ключевые слова: образование, учебные достижения, мотивация, образовательный процесс, побуждение к деятельности.

В современном быстро меняющемся мире задача образовательной системы не только обучение знаниям, умениям и навыкам, но и формирование у обучающихся компетенций, применимых в профессиональной и жизненно личной областях за пределами учебных заведений. Поэтому в обиход образовательного процесса входят новые технологии обучения и контроля его результатов. Достижение результатов в значительной степени зависит от развития системы мотивов обучающегося. Мотив представляет собой побуждение к деятельности, связанное

с удовлетворением определенных потребностей, поэтому мотивация является конструктором определенной деятельности, определяет ее цели и характеристику. Желание достичь поставленных целей одна из важных потребностей личности [3]. Мотивировать можно не только свое поведение, но и поведение другого человека, т. е. побуждать активно и интенсивно усваивать новые знания и умения, развивать компетенции. Различные позиции ученых относительно вопроса мотивации дают различные ее определения. Зарубежные психологи относят мотивацию к источнику

энергетической активности. Такой точки зрения придерживаются З. Фрейд (1920), Т. Браун (2019), А. Маслоу (1999) и др. Все человеческие потребности Маслоу разделил на пять групп и назвал их базовыми потребностями [6]. Это физиологические, безопасность, социальное общение, уважение и признание, самореализация и личностный рост.

Особое значение в образовании имеет мотивация обучения. Существуют несколько типов мотивации обучения: условно положительная и отрицательная. Понятия «мотив» и «мотивация» заключают в себе представление о потребностях, заинтересованности, планах, намерениях, устремлениях, побуждениях, существующих у человека, о внешних условиях, которые вынуждают его вести себя определенным образом, об управлении работой в ходе ее исполнения и о многом другом.

Для эффективного обучения необходимо, чтобы поставленные задачи учебной деятельности были понятны обучающимся и внутренне приняты. Тогда процесс обучения приобретает значимость и осознанность, появляется интерес к обучению, а сама деятельность становится более эффективной и целенаправленной. Мотив является внутренним, если он совпадает с целью деятельности, когда во время учебного процесса содержание предмета выступает и целью, и мотивом. При такой мотивации приоритетом является ориентация на овладение новыми знаниями, усвоение способов получения информации, обработки и интерпретации. Внутренние мотивы подразделяются на учебно-познавательные и широкие познавательные мотивы. Первые мотивы ориентируют обучающихся на усвоение способов получения информации. Это самостоятельное приобретение знаний, методы научного познания, способы саморегуляции учебной работы; вторые состоят в ориентации обучающихся на овладение новыми знаниями. Это интерес к новым фактам и явлениям, к логическим выводам и закономерностям учебного материала, теоретическим принципам и идеям.

На основании исследований мотивов обучения ученые классифицируют мотивы на две группы. К первой группе относятся мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. Такие мотивы связаны с содержанием учения и процессом учения. Обучающегося побуждает учиться стремление узнавать но-

вые факты, овладевать новыми знаниями, преодоление препятствия в процессе решения учебных задач. В данном случае увлекает сам процесс обучения, а не только получаемые результаты. Второй группой мотивов является то, что находится вне учебной деятельности. Это долг и ответственность перед обществом, родителями и учителями, это понимание необходимости знаний для будущего и овладение профессией.

Учебный мотив обладает определенной силой, и его показатель оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива. С помощью анализа можно определить функции учебных мотивов. Образно говоря, образы мотивации удерживаются совместно учителями (мотивация обучения, их отношение к профессиональным обязанностям) и учащимися (мотивация обучения, внутренняя, авто-мотивация) [2].

Учебная мотивация определяется как особый тип мотивации, который включен в конкретную деятельность – в данном случае эта деятельность – учебная деятельность. Учебная деятельность студентов обусловлена иерархией мотивов, в которой существуют либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с необходимостью учащегося занимать определенную позицию в системе социальных отношений, выбором доминирующей. Мотивация учения состоит из ряда постоянно меняющихся и вступающих в новые отношения друг с другом импульсов (потребности и значение учения для студентов, его мотивы, цели, эмоции, интересы) [1].

Мотивация является основным средством, позволяющим повысить уровень заинтересованности учащихся в учебном процессе, позволяет им повысить свой личный научный и творческий потенциал. Недостаточно мотивированный студент не будет способствовать ни развитию своих знаний, ни развитию самой науки. Образовательный процесс называется сложной деятельностью, поэтому существует множество мотивов для эффективного обучения и они могут не только проявляться отдельно в каждом человеке, но и сливаться в одну, образуя сложные мотивационные системы. Современные технологии предполагают повышение самостоятельной активности обучающихся. Большую позна-

вательную ценность представляет собой истина, полученная путем собственных усилий. Одной из технологий является внедрение в образовательную деятельность интерактивных учебных пособий. Они стимулируют обучающихся постоянно отвечать на вопросы, поддерживать обратную связь, использовать программные продукты и мультимедийные системы [7].

Кроме этого, процесс обучения как познавательная деятельность имеет в себе некий дополнительный мотив. Такой мотив обусловлен возможностью получить тот результат, который в конечном итоге представлен «конечным» продуктом деятельности. В данном случае и предмет и продукт образовательной деятельности является имитацией будущих реальных достижений и фактически полученных знаний. Как пример, дополнительный мотив существует в деловой игре, которая является частью образовательного процесса. Такому методу присущ познавательный мотив, и он становится движущей силой в данном процессе. При этом, здесь присутствует некое «удвоение», когда на реальную ситуацию накладывается воображаемая ситуация. Это позволяет сделать вывод о том, что обучающийся усваивает умения и знания, которые в реальной деятельности пока лишь только изучаются в процессе деловой игры.

Кроме того, выделяют внешние и внутренние мотивы. Доминируют внутренние мотивы, они определяют устойчивость учебного процесса и мотивации. Учебная деятельность всегда несет в себе несколько типов мотивов, поэтому активность обучающегося имеет различные источники. Внутренние источники представлены познавательной и социальной потребностью, стремлением к социально одобряемым действиям. Внешние источники исходят из условий жизнедеятельности обучающегося, круга его интересов и возможностей.

Внешне мотивированная деятельность возникает при таком условии, когда содержание и освоение учебного предмета является средством достижения других целей. В качестве внешнего мотива могут выступать получение отметок отлично (для красного диплома), стипендии, награды и грамоты. Однако при такой мотивации изучаемые предметы не являются внутренне принятыми и мотивированными, а знания не выступают самой целью обучения. Данные мотивы яв-

ляются основой для самовоспитания и самосовершенствования обучающегося [4].

Все это обеспечивает результат обработки информации, получаемой под воздействием образовательной, социальной и информационной среды. Такие мотивы определяют интересы, жизненные установки, стремления и приоритеты обучающегося. Все аспекты влияют на характер мотивации и мотивы обучения. Мотивы и цель обучения образуют «вектор» деятельности, определяющий ее направление и величину усилий, прилагаемых для достижения целей. Мотивы побуждают обучающегося к активной деятельности и продуктивности, активируются мотивы через стимулы.

Направляющим фактором в данном случае выступают побуждения к деятельности. П.М. Якобсон выделяет несколько видов побуждений [9]. Первый вид относится к мотивации, которая условно может быть обозначена как «отрицательная» мотивация. Отрицательная мотивация обучения подразумевает такое побуждение обучающегося, при котором осознание неудобства и неприятностей может возникнуть при условии отсутствия обучения или невыполнении учебных требований. Это побуждения к учебе со стороны администрации учебных заведений, наставления родителей и неприятия ответственности при непосещении занятий.

Формирование мотивации – это не простое усиление позитивного или усугубляющего негативного отношения к ученику, а усложнение структуры мотивационной сферы, ее мотивов, возникновение новых, более зрелых, порой противоречивых отношений между ними. Соответственно, анализ мотивации является наиболее сложной задачей определения не только доминирующего мотиватора (мотива), но всей структуры мотивационной сферы человека. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле этого понимается как ядро человека, к которому относятся его свойства, такие как ориентация, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, стремления, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Понятие мотивации в человеке включает в себя все виды мотивов: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, желания, мотивационные установки или диспозиции, идеалы [5].

Для формирования положительной,

устойчивой мотивации к учебной деятельности важно, чтобы при оценке работы обучающего проводился качественный анализ этой работы, подчеркивались все положительные аспекты, успехи в изучении материала и выявлялись причины существующих недостатков, а не только их утверждение.

Вывод. Во все времена мотивация была и остается одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии и педагогики. Х. Хеккаузен замечает, что «едва ли найдется другая такая же необозримая область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации» [8]. Она представляет собой совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека. Всякая деятельность побуждается определенными мотивами, которые являются относительно устойчивыми образованиями личности. Широкое понятие мотивации включает в себя не только мотивы, но и ситуативные факторы (влияние различных людей, специфику деятельности и ситуации). Ситуативные факторы динамичны, легко меняются, обеспечивая возможности их влияния на активность личности в целом.

Литература

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А., Бакиаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-22.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
3. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Российский психологический журнал. – 2017. – 14. № 2. – С. 227-244.
4. Имедадзе И.В. Потребность и мотив в поведении человека // Человек в системе наук; под ред. И.Т. Фролова. – М.: 1989. – 450 с.
5. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1971. – 304 с.
6. Маслоу А. Мотивация и Личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 480 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 256 с.
8. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер. – М.: Смысл, 2003. – 860 с.
9. Якобсон. П.М. Психология чувств и мотивации. – Москва: Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

EDUCATIONAL MOTIVATION AS A MEANS OF INCREASING ACHIEVEMENTS

GVOZDENKO U.V.

undergraduate

Don State Technical University

Rostov-on-Don, Russia

The purpose of the article is to define the concept of educational motivation and means of its improvement. Increasing motivation is central to achieving high academic results. The article presents the positions of various scientists on the issue of motivation and types of motivation for learning. Special importance is given to the definition of motives. Motives can be internal when they coincide with the purpose of the activity, and motives that are outside of the educational activity. It is a duty and responsibility to society, parents and teachers, it is an understanding of the need for knowledge for the future and mastering the profession. Motivation is the main means to increase the level of interest of students in the educational process, allows them to increase their personal scientific and creative potential. In the article, educational motivation is revealed as a special type of motivation that is included in a specific activity – in this case, this activity is educational activity. The educational activity of students is determined by a hierarchy of motives, in which there are either internal motives associated with the content of this activity and its implementation, or broad social motives associated with the need for the student to take a certain position in the system of social relations.

Key words: education, educational achievements, motivation, educational process, motivation to activity.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ, ПРИНЯВШЕЙ НА ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ

ДЕКИНА Елена Викторовна

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

В статье рассматриваются особенности функционирования замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья. На основе полученных эмпирических данных представлена технология подготовки специалистов-коммуникаторов, добровольцев для работы с замещающей семьей.

Ключевые слова: замещающая семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, специалист-коммуникатор, доброволец, детско-родительский клуб.

Одним из актуальных направлений современной государственной политики является поддержка различных категорий семей и замещающей семьи в частности. В этом направлении важно изучение роли замещающей семьи в развитии личности и индивидуальности приемного ребенка, анализ лучших практик успешного родительского воспитания [3], современных подходов к социально-психологическому сопровождению замещающих семей [4], исследование особенностей взаимодействия биологических и приемных детей, направлений выстраивания благоприятных детско-родительских отношений и др. Знание особенностей функционирования замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья, поможет психологам, педагогам, социальным работникам более эффективно организовывать психолого-педагогическую поддержку этой категории семей: помощь родителям в принятии своих детей такими, какие они есть, обучение родителей различным способам коммуникации; организация общения и взаимодействия с приемным ребенком, причем не только родителей, но и всех членов семьи, что подтверждается результатами исследований более 250 замещающих семей [1]. Анализ результатов, полученных по авторскому опроснику, свидетельствует о том, что главными признаками наличия психологических проблем у ребенка родители считают замкнутость и склонность к одиночеству (46%), непослушание (30%), плохое поведение и грубость (16%), воровство и склон-

ность к обману (8%). Обращает на себя внимание тот факт, что проблемы с психическим здоровьем ребенка для большинства родителей связаны с тем, что он «не общается с людьми» (50%), «плохо себя ведет в различных ситуациях» (42%), «плохо учится» (16%). Более 50% опрошенных отметили, что большинство психологических проблем относится к периоду 2-3 года спустя после появления ребенка в семье; наименьшее количество проблем отнесены к первым шести месяцам пребывания ребенка в семье (12%). Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, выделили следующие проблемы: «здоровье» (50%), «общение внутри семьи» (28%), при этом лишь 16% опрошенных отметили в качестве источника стресса «обучение» и 6% – «вредные привычки». Исследование психоэмоционального статуса родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, выявило существенное неблагополучие у 48% опрошенных. По результатам исследований, субклинически выраженная тревога отмечена у 42% матерей, субклинически выраженная депрессия – у 22%. Был выявлен высокий процент клинически выраженной тревоги (6%) и клинически выраженной депрессии (10%) [1].

58% опрошенных считают, что психолого-педагогическая помощь необходима всей семье («всем вместе»). При появлении в семье приемного ребенка, особенно с ОВЗ, собственные дети часто оказываются на периферии родительского внимания, у них начинаются проблемы в учебе, во взаимоотношениях со сверстниками, имеют место девиантные формы поведения и т. д.

Включение детей с ОВЗ в семью возлагает на родителей, сопровождающих специалистов дополнительную ответственность: возрастает необходимость в получении знаний по установлению благоприятного психологического климата в семье, подготовке собственных детей к принятию ребенка с ОВЗ, взаимодействию с собственными и приемными детьми, решению конфликтных ситуаций в семье, образовательном учреждении и т. д. В этом направлении свою эффективность показало специальное обучение психологов-коммуникаторов для работы с замещающими семьями, принявшими на воспитание ребенка с ОВЗ, владеющих следующими инновационными технологиями: альтернативная коммуникация (в том числе с неречевыми детьми); матрица коммуникативной компетентности; арт-технологии, направленные на оптимизацию детско-родительских отношений; терапия средой; клиническая супервизия и др. В работе с замещающей семьей, воспитывающей детей с ОВЗ, студенты-добровольцы могут оказать помощь в решении проблем адаптации детей с ОВЗ, обучения, профессиональной ориентации, коррекции недостатков; в функционировании детско-родительского клуба. В рамках программы школы добровольца в семейной сфере волонтеры знакомятся с понятиями «замещающая семья», «ребенок с ОВЗ», результатами исследований, практиками работы с замещающей семьей, разрабатывают социальные проекты, мастер-классы, работая под руководством опытных наставников [2]. Осуществляется формирование специальных компетенций в области работы с замещающей семьей, освоение инструментария психолого-педагогического сопровождения семьи с целью максимально успешной социализации приемного ребенка, в том числе с ОВЗ. Добровольцы активно привлекаются к деятельности детско-родительского клуба для замещающих семей, цель которого направлена на создание пространства взаимоподдержки приемных родителей, оказание своевременной социальной, психолого-педагогической помощи замещающим семьям. Детско-родительский клуб устраивает работу с использованием следу-

ющих форм: палаточный лагерь для замещающих семей, интерактивные площадки по обмену опытом, проектировочные и рефлексивные сессии по вопросам воспитания и обучения детей с привлечением соответствующих специалистов и др.

Таким образом, выделим организационные, содержательные и психолого-педагогические условия работы с замещающей семьей. К организационным условиям относится проведение обучающих семинаров, консультаций для замещающих семей и работающих с ними специалистов; организация детско-родительского клуба для замещающих семей и др. Данная группа условий позволяет создать среду для индивидуально-личностного и социального развития всех членов замещающей семьи, что может способствовать успешному формированию ценностей ответственного родительства, облегчению психологической адаптации приемных детей с ОВЗ, биологических детей в семье, принявшей на воспитание ребенка с ОВЗ, снижению риска семейной дезинтеграции.

Содержательные условия заключаются в соответствии содержания используемого материала, форм и технологий психолого-педагогической работы запросам замещающих семей, в том числе воспитывающих ребенка с ОВЗ. С целью формирования маршрутов психологической поддержки конкретной семьи специалистами проводится комплексное психолого-педагогическое обследование семейной системы при помощи специально разработанной диагностической программы. На основе анализа полученных результатов исследования формируется заключение специалиста, являющееся основой для разработки направлений помощи конкретной семье.

Психолого-педагогические условия предполагают специальную организацию взаимодействия с замещающей семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, через создание особой социально-психологической атмосферы доброжелательности, доверия, настроенности на понимание и диалог. При этом создается пространство взаимоподдержки на пути оптимизации жизнедеятельности семьи, своевременной и эффективной помощи семье в новом статусе, сотрудничества всех членов замещающей се-

мы со специалистами соответствующего профиля, добровольцами. Итогом совместной работы является создание благоприятного психологического климата в замещающей семье, что будет способствовать более эффективному выполнению задач воспитания, обучения и развития приемного ребенка с ОВЗ.

Результаты комплексной работы являются

основой для проектирования инновационных направлений помощи замещающей семье, в том числе воспитывающей ребенка с ОВЗ, способствуют гармонизации детско-родительских отношений, повышению психолого-педагогической компетентности приемных родителей, профилактике отказов от приемных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декина Е.В., Самсонова Г.О. Проблемы психологической адаптации здоровых детей в замещающих семьях, принявших на воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: Эдитус, 2019. – 288 с.
2. Декина Е.В., Самсонова Г.О., Шалагинова К.С., Егоров В.С. Организация работы специалистов психолого-социально-педагогического профиля, волонтеров в замещающей семье, в том числе воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2019. – 113 с.
3. Каталог лучших практик родительского просвещения и взаимодействия семьи и школы. – М.: Просвещение, 2017. – 607 с.
4. Шульга Т.И., Семья Г.В. Особенности сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 204 с.

PSYCHOLOGICAL WELFARE OF THE REPLENISHING FAMILY, ADOPTING A CHILD WITH HIA

DEKINA E.V.

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

The article discusses the features of the functioning of a substitute family that has adopted a child with disabilities to raise a child. Based on the obtained empirical data, the technology of training specialist-communicators, volunteers for working with a substitute family is presented.

Key words: foster family, child with disabilities, specialist communicator, volunteer, parent-child club.

© Е.В. Декина, 2020

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ДЕКИНА Елена Викторовна

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

ЖИКАЛКИНА Марина Александровна

специалист по работе с молодежью, МКУ «Подростково-молодежный центр «Мечта»
г. Кимовск, Россия

Рассматривая проблему управления процессом развития лидерского потенциала молодежи, авторы предлагают проект школы лидера-наставника, выделяют психолого-педагогические условия и технологии развития лидерского потенциала старшеклассников – членов молодежного совета.

Ключевые слова: лидерская позиция, старшеклассник, молодежный совет, наставник, школа лидера-наставника.

В современном мире специалист должен обладать не только знаниями и навыками профессиональной деятельности, но и занимать активную личностную позицию: быть способным самостоятельно ставить и достигать профессиональные и жизненные цели, быть самодостаточным и конкурентоспособным, активно проявлять свою позицию. Приоритетным направлением государственной молодежной политики РФ является развитие и наращивание личностного потенциала молодежи, а также возможность его реализации в различных сферах деятельности, поддержка общественных инициатив и проектов. Современный молодой человек должен быть готов к динамичной и быстроменяющейся жизни, постоянному овладению новыми знаниями и умениями.

Исследование лидерского потенциала отражено в работах отечественных ученых: И.П. Волкова, В.Д. Гончарова, Е.А. Климова, И.С. Кона, Р.Л. Кричевского, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского и других. Методологию развития лидерских качеств личности разрабатывали такие исследователи, как: О.С. Газман, В.П. Исаенко, О.Н. Капиренкова, Л.И. Уманский и другие. И.А. Веряскина указывает на поэтапное развитие лидерских качеств с учетом социальных и культурных условий жизнедеятельности личности [1]. Лидерский потенциал включает в себя совокупность лидерских качеств (уверенность в себе, эмоциональный интеллект, креативность, целеполагание, умение решать проблемы, коммуникабельность, мотивация достижения успе-

ха, организаторские способности, влияние на окружающих и др.), особенности восприятия лидера группой, условия, в которых проявляется лидерство [3].

Для исследования лидерского потенциала старшеклассников использовались следующие методики: диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабана, методика «Я – лидер» Е.С. Федорова О.В. Еремина, методика Н. Холла «Эмоциональный интеллект», методика изучения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС). Исследование было проведено на базе МКУ «Подростково-молодежный центр «Мечта» г. Кимовска Тульской области. В исследовании приняли участие участники молодежного совета в количестве 21 человека в возрасте 15-17 лет. Молодежный совет состоит из активных и целеустремленных старшеклассников, которые своим личным примером способствуют формированию активной гражданской позиции среди сверстников. Члены совета, как правило, уже обладают определенными лидерскими качествами, но им необходимо дать теоретические и практические знания, на которые они будут опираться при самостоятельной работе руководителями общественных объединений в образовательных учреждениях, развивать направления Российского движения школьников.

Модель управления процессом развития лидерского потенциала старшеклассников представляет собой взаимосвязь цели, задач, методов, принципов, условий и форм разви-

тия лидерского потенциала; позволяет оценить динамику развития лидерского потенциала и выработать возможные пути его развития, что дает возможность повысить эффективность работы молодежного совета. Для развития лидерского потенциала членов молодежного совета была составлена развивающая программа «Школа лидера-наставника» [2]. Программа опиралась на возрастные и индивидуальные особенности учащихся. В данном возрасте ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, при этом, Е.И. Исаев в один ряд с данным видом деятельности ставит учебно-проектную и учебно-исследовательскую деятельность [4]. Поэтому, формами проведения занятий школы стали: дискуссии, деловые и ролевые игры, проектирование, тренинги, конкурсы, кейсы, встреча с интересными людьми и др. Программа «Школа лидера – наставника», включает теоретическую («Лидер и лидерство», «Социально-психологические особенности молодежного лидерства», «Лидерство как фактор функционирования группы», «Наставничество для детей и молодежи» и др.) и практическую («Качества лидера. Качества наставника», «Дети – детям», «Наставничество как новый тип лидерства», «Научился сам – научи другого: игры на развитие лидерских качеств, коммуникативных и организаторских способностей, умение работать в команде и т. д.) части. Школа предполагает с одной стороны работу с членами молодежного совета, а с другой – взаимодействие членов

молодежного совета с учащимися школ города Кимовска Тульской области, развитие ученического самоуправления.

На констатирующем этапе у членов молодежного совета выявлен средний уровень развития лидерского потенциала. После внедрения программы «Школа лидера – наставника», 39% участников молодежного совета показали высокий уровень выраженности лидерских качеств, средний уровень с тенденцией на повышение продемонстрировали 61% респондентов. У 64% человек выявилось стремление к успеху. Низкий и средний уровень развития организаторских и коммуникативных способностей выявлен не был. Хорошее умение работать с группой продемонстрировали более 70% участников молодежного совета. Лидерские качества проявились в разных направлениях добровольческой деятельности, члены молодежного совета разработали и реализовали собственные проекты: «Доброе сердце»; «Навстречу 75-летию Победы», «Чистый Кимовск» и т. д.

Развитие лидерского потенциала старшеклассников происходит при реализации следующих психолого-педагогических условий: учет психолого-педагогических особенностей старшеклассников; психолого-педагогическая поддержка в развитии лидерства старшеклассников; внедрение инновационных технологий развития лидерства; включение старшеклассников в реальные ситуации, где они смогут проявить себя в позиции наставника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Веряскина И.А.* Организационно-педагогические условия развития лидерских качеств учащейся молодежи средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 23 с.
2. *Декина Е.В., Жикалкина М.А.* Проект «Школа лидера-наставника» / Сборник тезисов работ IX Тульского молодежного экономического конкурса инновационных проектов и идей. – Т.: Имидж Принт, 2018. – 784 с. – С. 204-207.
3. *Касимова С.Г.* Развитие лидерского потенциала старшеклассников / С.Г. Касимова, Р.И. Соловьев // Концепт. – 2014. – № 4. – С. 1-9.
4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: ПСТГУ, 2013. – 540 с.

MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT PROCESS OF LEADERSHIP POTENTIAL OF SENIOR GRADUATES

DEKINA E.V.

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

ZHIKALKINA M.A.

specialist for work with youth «Podrostkovo – youth center «Dream»
Kimovsk, Russia

Considering the problem of managing the process of developing the leadership potential of youth, the authors propose a project for the school of a leader-mentor, highlight the psychological and pedagogical conditions and technologies for developing the leadership potential of high school students - members of the youth council.

Key words: leadership position, high school student, youth council, mentor, leader-mentor school.

© Е.В. Декина, 2020

© М.А. Жикалкина, 2020

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ТРЕВОЖНЫХ ПОДРОСТКОВ

ДЕМИНА Елизавета Александровна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

Статья содержит теоретические сведения, характеризующие проблему развития коммуникативной компетентности у тревожных подростков, а также эмпирические данные, полученные в ходе диагностического исследования уровня развития коммуникативной компетентности у тревожных подростков. Приведена диагностика особенностей самооценки, коммуникативных и организаторских склонностей, уровня контроля в общении у тревожных подростков. Результаты исследования подтверждают необходимость осуществления психологических мероприятий, направленных на изучение и развитие коммуникативной компетентности у тревожных подростков.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общение, коммуникативные навыки, подростковый возраст, тревожность.

В системе современного образовательного пространства особую важность приобретает сфера социально-психологических проблем, которые касаются непосредственно процесса общения, особенно его коммуникативной стороны. Одной из самых значимых качественных характеристик, благодаря которой развивающаяся личность способна реализовать свои потребности в социальном принятии и уважении, и которая также определяет успешность процесса социализации выступает коммуникативная компетентность.

Необходимость формирования коммуни-

кативной компетентности личности на ступени основного общего образования обусловлена переходом обучающихся в подростковый возраст, на который приходится сложные процессы развития самосознания, формирования системы ценностей, определяющей новый тип отношений со взрослыми и сверстниками, а также способность к самооценке.

Так, именно подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования коммуникативной компетентности, именно в этот возрастной период межличностное взаимодействие превращается в

особый вид деятельности, который обеспечивает усвоение жизненных целей и ценностей, нравственных идеалов, норм и форм поведения, повышает их уровень коммуникативной компетентности [3].

Однако задача развития коммуникативной компетентности подростка решается труднее, если учащийся характеризуется повышенным уровнем тревожности.

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая изученность послужили основанием для определения цели данного исследования.

Вопросы, посвященные развитию коммуникативной компетентности подростков вообще и подростков, имеющих повышенный уровень тревожности в частности, рассматриваются в исследованиях таких авторов как Г.Н. Артемьева, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Р. Ломов, Г.М. Андреев, Г. Уиддоусон, С.В. Знаменская, Л.Д. Столяренко, И.П. Кравченко, Л.А. Петровская и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил нам сделать следующие выводы:

1. Коммуникативная компетентность играет одну из самых важных ролей в жизни каждого человека, что в свою очередь определяет особое значение ее формирования и развития. Различные ученые по-разному определяют понятие коммуникативной компетентности.

Мы в своем исследовании будем придерживаться определения Л.А. Петровской и понимать коммуникативную компетентность как развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который формируется в условиях непосредственного общения [4].

В структуре коммуникативной компетентности Л.А. Петровская выделяет такие компоненты как:

– эмоциональный – включает в себя эмоциональную отзывчивость, внимание к действиям партнера, эмпатию и т. д.;

– когнитивный – способность к пониманию ситуации, систему коммуникативных знаний, эффективное решение различных проблем, возникающих в процессе взаимодействия с другими людьми;

– поведенческий – отражает степень владения коммуникативными техниками, реально применяемые в различных ситуациях

межличностного взаимодействия, а также инициативность, адекватность в общении, способность к сотрудничеству [4].

Одна из задач формирования коммуникативной компетентности учащихся – обеспечение таких условий, которые способствуют эффективному овладению умениями и навыками, соответствующими высокому уровню межличностного общения.

К подростковому возрасту тревожность становится устойчивым личностным образованием [1]. Ранее она только являлась следствием обширного круга социально-психологических нарушений и проявлялась в типичных ситуационных реакциях.

Я-концепция подростка становится противоречивой, вызывает сложности в восприятии и адекватной, оптимальной оценке собственных успехов и неудач, тем самым подкрепляется негативный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. Тревожность, возникающая в этом возрасте, может быть связана с нарушениями в отношениях с другими значимыми сверстниками.

Подростковый возраст выступает оптимальным периодом для формирования коммуникативных способностей, следовательно, именно на данном этапе развития индивида очень важным является формирование коммуникативной компетентности. Так как в значительной мере расширяется сама практика общения, а построение межличностных отношений становится предметом собственной активности подростка – это способствует отработке коммуникативных умений.

Важнейшей сферой жизнедеятельности для подростка является общение, особенности которого имеют огромное значение для формирования основных структурных компонентов личности в подростковом возрасте. С одной стороны, у подростков отмечается расширение сферы общения, что проявляется в увеличении времени, которое расходуется на это, существенном расширении его социального пространства (среди ближайших друзей подростков и старшеклассников учащихся других школ), расширении географии общения и, наконец, особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам [5]. С другой стороны, наблюдается растущая индивидуализация отношений, о которой сви-

детельствует высокая избирательность в дружеских связях и высокая требовательность к общению в диаде.

В поиске общения выражается потребность подростков пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, а в избирательности – потребность в самовыявлении и встречном понимании. Обе эти потребности носят настоятельный характер, и то, как они удовлетворяются, вызывает у них глубокие переживания. Причиной нарушения социальных связей с окружающими, взрослыми и сверстниками нередко выступает тревожность подростка. Высокий уровень тревожности говорит о недостаточной эмоциональной приспособленности детей к различным социальным ситуациям [4].

База проведенного нами исследования явилась одна общеобразовательных школ г. Тулы. Выборку составили учащиеся восьмых класса, возраст которых 13-14 лет.

Диагностическая программа исследования представлена следующими методиками: шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), экспресс-диагностика уровня самооценки, диагностика коммуникативных и организаторских склонностей, диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер).

Анализ результатов проведенного исследования показал:

5. 60% испытуемых имеют нормальный уровень тревожности. Именно такой уровень тревожности необходим для продуктивной учебной деятельности. Однако 40% респондентов характеризуются повышенным уровнем тревожности, что непосредственно влияет на успешное освоение учебной программы, а также на другие сферы их деятельности, в том числе на выстраивание межличностных отношений. Такие дети характеризуются неуверенностью в себе, боятся преодолевать трудности, могут чувствовать себя беспомощными. Именно подростки с повышенным уровнем тревожности приняли участие в дальнейшем исследовании.

6. Большая часть тревожных подростков (75%) характеризуется заниженным уровнем самооценки. Такие подростки во всех своих действиях видят что-то плохое, неправильное, они постоянно сравнивают себя с другими людьми. 25% имеют средний, адекватный уровень самооценки. Подростки, имеющие средний, адекватный уровень самооцен-

ки, способны самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, стрессоустойчивы, адекватно воспринимают критику. В данной группе подростков необходимо проводить занятия по повышению уровня самооценки для того, чтобы дети научились реалистично оценивать себя и свои возможности.

7. Большая часть респондентов (62%) характеризуется уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей ниже среднего. Такие дети чаще всего не стремятся к общению, привыкли проводить время наедине с собой. Они испытывают трудности в установлении контакта с незнакомыми людьми, а в новой компании чувствуют скованность. Обычно они не отстаивают своего мнения, а также тяжело переживают обиды и неприятности. Редко бывают инициативными. Остальные же учащиеся данной исследуемой группы (38% выборки) имеют средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они характеризуются стремлением к установлению контактов с другими людьми, способны отстаивать свое мнение, но потенциал их склонностей носит очень неустойчивый характер, поэтому в данной группе учащихся необходимо проводить коррекционно-развивающую работу для формирования и развития коммуникативных и организаторских склонностей.

8. 75% респондентов имеют высокий уровень коммуникативного контроля. Такие подростки стараются постоянно следить за собой, контролировать выражение своих эмоций. 25% испытуемых характеризуются средним уровнем контроля в общении. То есть они более открытые, искренние в общении, однако сдержанны и пытаются соотносить выражение своих эмоций с поведением других людей.

Анализ результатов проведенной диагностики позволяет сделать вывод о том, что тревожные подростки характеризуются заниженной самооценкой, низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей и высоким уровнем коммуникативного контроля. В данной группе следует проводить развивающую работу по повышению уровня коммуникативной компетентности.

С опорой на результаты проведенного исследования была составлена программа развития коммуникативной компетентности для подростков с повышенным уровнем тревож-

ности. Составленная программа была сформирована на основе практических разработок таких исследователей как Л.Ф. Анн, А.В. Микляева, П.В. Румянцева, А.С. Прутченков.

Цель программы – повышение уровня коммуникативной компетентности подростков, снижение уровня тревожности. Программа направлена на создание условий для снижения уровня тревожности подростков

до уровня «нормы», обучение способам регуляции собственного поведения в различных жизненных ситуациях, повышение самооценки подростков, овладение навыками уверенного поведения, формирование навыков и умений конструктивно строить общение, эффективно взаимодействовать с окружающими, на самопознание, актуализацию личностных ресурсов подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Генезис, 2011. – 192 с.
2. Микляева Н.В. Коррекционно-развивающие занятия / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.П. Слободяник. – М., 2012. – 122 с.
3. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 2010. – 112 с.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ. 2017. – 216 с.
5. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 521 с.

ON THE NEED TO DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ANXIOUS ADOLESCENTS

DYOMINA E.A.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article contains theoretical information characterizing the problem of the development of communicative competence in anxious adolescents, and empirical data obtained in the course of a diagnostic study of the level of development of communicative competence in anxious adolescents. The interpretation of diagnostic results is presented. The features of the level of self-esteem, communicative and organizational inclinations, the level of control in communication among anxious adolescents are highlighted. The main components of the structure of communicative competence are described. The practical significance of the results of the study lies in the fact that the need for psychological measures aimed at the study and development of communicative competence in anxious adolescents is proved.

Key words: communicative competence, communication, communication skills, adolescence, anxiety.

© Е.А. Демина, 2020

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

ЗАЛЫГАЕВА Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент

ЗАЙЦЕВ Максим Дмитриевич

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье представлено исследование особенностей стрессоустойчивости и копинг-стратегий у представителей экстремальных профессий – сотрудников МЧС. Рассмотрены основные понятия стрессоустойчивости и копинг-стратегий и их актуальность. Описана диагностическая программа исследования стрессоустойчивости и копинг-стратегий и результаты диагностики.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс, копинг-стратегии, экстремальные профессии, дезадаптация.

Жизнь современного человека связана со стрессом и стрессоустойчивостью, которые встречаются ежедневно на нашем пути. Стресс представляет собой определенную защитную реакцию нашего организма на неблагоприятные изменения окружающей среды [1]. Стрессоустойчивость представляет собой особенность, которая позволяет человеку выдерживать различного плана нагрузки на его психику. Благодаря такой особенности можно не только достичь своей цели, но и уберечь здоровье.

Так как работа представителей экстремальных профессий, в данном случае сотрудников МЧС является экстремальной, то воздействие стресс-факторов на них очень велико. Одним из методов преодоления стресса является копинг-стратегии, которые связаны как со стрессом, так и со стрессоустойчивостью.

Копинг представляет собой осознанное рациональное поведение, направленное на устранение стрессовой ситуации. Функции копинг-стратегии или совладения напрямую связаны с поддержанием внешнего и внутреннего благополучия человека, физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями. Копинг-поведение зависит не только от личности, ее мыслей, чувств и действий, но и от ситуации, что может проявляться на поведенческом, эмоциональном и познавательном уровне [2].

Данная проблема очень значима для специалистов экстремальных профессий, так как для их деятельности присуще влияние множественного числа стрессогенных факторов, что вынуждает иметь высокие требования к стрессоустойчивости.

Проблема формирования стрессоустойчивости получила развитие в трудах и исследованиях отечественных психологов (Л.И. Анциферова, В.А. Бодров, Б.Х. Варданян, Л.М. Веккер, П.Б. Зильберман).

В исследовании стрессоустойчивости и копинг-стратегий у представителей экстремальных профессий принимали участие сотрудники ПСЧ-1 ФГКУ 19 «ОФПС по Тульской Области» в количестве 12 человек. Возраст респондентов от 20 до 35 лет. Особенностью выборки явилось то, что ее составили лица мужского пола (100%), что в целом отражает специфику ПСЧ-1.

Диагностическую программу исследования составили опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, методика «Прогноз» разработана в ЛВМА им. С.М. Кирова, методика «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Н.П. Фетискин), Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер – адаптированный вариант Т.А. Крюковой) [3].

Определение способов (копинг механизмов, копинг стратегий) преодоления трудно-

стей в различных сферах: трудности в работе, трудности в обучении, трудности в общении, трудности в любви выявило, что сотрудники более склонны к копинг-стратегии дистанцирования (48%), поиска социальной поддержки (60%), принятие ответственности (48%) и положительной переоценки (60%).

Высокая напряженность по копинг-стратегии дистанцирование возникает у 48% сотрудников и у 28% средняя напряженность данного копинга. Эти сотрудники преодолевают негативные переживания в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Часто эти сотрудники используют интеллектуальные приемы рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания.

Выбор копинг-стратегии поиска социальной поддержки 60% сотрудников свидетельствует о том, что они разрешают проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Копинг-стратегию принятие ответственности используют 48% сотрудников, они признают свою роль в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Это свидетельствует о склонности половины исследуемой группы к самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой. Для 60% также свойственна высокая напряженность копинг-стратегии положительная переоценка, который свидетельствует о преодолению ими негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

Для уточнения результатов по преобладающему виду копинг-стратегии у сотрудников был проведен сравнительный анализ средних баллов по преобладающему копингу и вычислили уровень напряженности каждого копинга в процентах. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у сотрудников ПСЧ высокая напряженность (более 70%) по копингу положительной переоценки и поиска социальной поддержки. Это харак-

теризует сотрудников ПСЧ как ориентированных на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Также поиск социальной поддержки свидетельствует об ориентированности сотрудников на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи от них.

Итак, результаты свидетельствуют о том, что сотрудники ПСЧ в преобладающем большинстве для преодоления трудностей и препятствий используют стратегию положительной переоценки и поиска социальной поддержки.

Для исследования стрессоустойчивости у сотрудников ПСЧ были применены методики «Прогноз» и «Перцептивная оценка стрессоустойчивости» Фетискина Н.П. Полученные данные свидетельствуют о том, что почти половина у сотрудников ПСЧ (48%) имеет низкую вероятность нервно-психического срыва. У 40% нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях. Высокая вероятность нервно-психических срывов у 12%.

Таким образом, результаты методики «Прогноз» свидетельствуют о том, что в группе сотрудников ПСЧ есть лица с признаками нервно-психической неустойчивости (2 человека), которые обладают низкой стрессоустойчивостью и дезадаптируются в стрессовой ситуации. Большинство же исследуемой группы обладают средним или высоким уровнем стрессоустойчивости и не расположены к нервно-психическим срывам, часть из них легко адаптируется в условиях стресса, часть – проявляют признаки дезадаптации только в тяжелых экстремальных ситуациях. В целом, группе присущ средний и высокий уровень стрессоустойчивости, который свидетельствует о хорошем психосоматическом и соматическом здоровье.

Данные, полученные по результатам исследования перцептивного типа стрессоустойчивости с помощью методики, разработанной Н.П. Фетискиным, свидетельствуют о том, что 56% сотрудников ПСЧ склонны или принадлежат к типу А и 44% исследуемой

группы склонны или принадлежат к типу Б. Для 40% характерна умеренно-выраженная склонность к перцептивному типу А. У этих сотрудников можно встретить проявление неустойчивости в стрессе достаточно часто. 24% респондентов обладают перцептивным типом Б, они четко определяют цели своей деятельности и выбирают оптимальные пути их достижения, стремятся справиться с трудностями сами, трудности и их возникновение подвергают анализу, делают правильные выводы. Умеют и стремятся рационально распределять время. Неожиданности, как правило, не выбивают их из колеи. То есть 24% сотрудников исследуемой группы являются стрессоустойчивыми.

20% также склонны к типу Б, они чаще всего проявляют стрессоустойчивость, и 16% исследуемой группы обладают низкой стрессоустойчивостью, они характеризуются стремлением к конкуренции, достижению цели, обычно бывают не удовлетворены собой и обстоятельствами и начинают рваться к новой цели, часто они проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность. Следовательно, результаты исследования перцептивного типа стрессоустойчивости свидетельствуют о наличии в группе, склонных к типу А и к типу Б. 24% сотрудников обладают высоким уровнем стрессоустойчивости и 16% обладают низким уровнем стрессоустойчивости, остальные исследуемые склонны к типу А или типу Б.

Данные, полученные по результатам исследования «копинг-поведения в стрессовых ситуациях» свидетельствуют о выборе ими копинга положительной переоценки и поиска социальной поддержки, а поведенческими реакциями оказывается чаще всего отвлечение и социальное отвлечение от стрессовой ситуации. У сотрудников ПСЧ выявлена высокая напряженность по копингу положительной переоценки и поиска социальной поддержки. Это характеризует сотрудников как ориентированных на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. Также поиск социальной поддержки свидетельствует об ориентированности сотрудников на взаи-

модействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи от них.

Показатель уровня нервно психической устойчивости отрицательно взаимосвязан с копинг-стратегиями принятия ответственности ($r = -0,78$ $p \leq 0,001$) и планирования решения проблемы ($r = -0,73$ $p \leq 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что чем выше вероятность нервно-психического срыва у сотрудников ПСЧ, тем они менее склонны к принятию ответственности за возникновение проблемы. Сотрудники с низким уровнем стрессоустойчивости не склонны к самообвинению и самокритике, в то время как сотрудники с высоким уровнем нервно-психической напряженности склонны брать ответственность за решение проблемы, за счет чего могут переживать чувство вины и хроническую неудовлетворенность собой. Взаимосвязь с копинг-стратегией планирования решения проблемы и уровнем нервно-психической напряженности свидетельствует о том, что сотрудники с низким уровнем стрессоустойчивости и склонности к нервно-психическим не склонны к выбору стратегии планирования решения своей проблемы, сотрудники ПСЧ с высоким уровнем стрессоустойчивости склонны к выбору данной стратегии – и стремятся к преодолению проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Также уровень нервно-психической устойчивости отрицательно взаимосвязан со стратегией решения задачи ($r = -0,74$, $p \leq 0,001$), то есть чем более склонны сотрудники ПСЧ – 1 к нервно-психическим срывам, тем менее они настроены на решение задачи и проблемы в стрессовой ситуации, в то время как сотрудники с высоким уровнем стрессоустойчивости настроены на решение проблемной ситуации.

Показатель склонности к определенному перцептивному типу отрицательно взаимосвязан с копинг-стратегиями принятия ответственности ($r = -0,72$ $p \leq 0,001$) и планирования решения проблемы ($r = -0,65$ $p \leq 0,001$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что чем более склонны сотрудники к типу А, стремлению к конкуренции, достижению цели, не удовлетворены собой и обстоятельствами и начинают рваться к новой цели, тем они менее склонны к принятию ответственности за возникновение проблем и не способны решать собственные проблемы. Сотрудники стрессоустойчивые, определяющие цели своей деятельности и выбирающие оптимальные пути их достижения, склонны брать ответственность за решение проблемы, планировать решения своей проблемы, вырабатывать стратегии разрешения проблемы с учетом прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Отрицательная взаимосвязь перцептивного типа со стратегией решения задачи ($r = -0,77$, $p \leq 0,001$), свидетельствует о том, что при склонности сотрудников к типу А и низкой стрессоустойчивости, тем менее они склонны к решению задач и проблемы в стрессовой ситуации, в то время как сотрудники склонные к типу Б настроены на решение проблемной ситуации.

Таким образом, чем больше у сотрудников ПСЧ уровень стрессоустойчивости, тем более склонны они к копинг-стратегии принятия ответственности и планирования решения проблемы и склонны к доминированию стратегии решения задачи в стрессовой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банников В.В. Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации: дис. канд. психол. наук. – М., 2015. – 145 с.
2. Калашикова М.М. Развитие стрессоустойчивости сотрудников оперативного состава МВД: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2016. – 175 с.
3. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Просвещение, 2017. – 339 с.

STUDY OF THE FEATURES OF STRESS RESISTANCE AND COPING STRATEGIES IN REPRESENTATIVES OF EXTREME PROFESSIONS

ZALYGAEVA S.A.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

ZAITSEV M.D.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

The article presents a study of the features of stress resistance and coping strategies in representatives of extreme professions – employees of the Ministry of emergency situations. The main concepts of stress resistance and coping strategies and their relevance are considered. The diagnostic program of research of stress resistance and coping strategies and results of diagnostics are described.

Key words: stress resistance, stress, coping strategies, extreme professions, maladaptation.

© С.А. Залыгаева, 2020

© М.Д. Зайцев, 2020

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ЗАВИСИМЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

ЗАЛЫГАЕВА Светлана Александровна

кандидат психологических наук, доцент

МАКАРОВ Павел Вадимович

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Россия

В статье рассматриваются особенности зависимостей в отношениях виды и причины данной проблемы, приводятся результаты исследования зависимых отношений в молодом возрасте. Также представлены основные этапы психологической работы с клиентом, который находится в зависимых отношениях.

Ключевые слова: отношения, зависимость, зависимые отношения, этапы, методы и средства психологического консультирования.

Зависимость в отношениях – одна из самых распространенных проблем, мешающих полноценной жизни людей. Она касается не только отдельных личностей, но и общества в целом, которое создает условия, благоприятствующие созависимым отношениям и их передаче из поколения в поколение. Зависимые люди испытывают постоянную потребность в одобрении окружающих, поддерживают унижающие достоинство отношения и чувствуют себя бессильными что-либо изменить, не осознают своих истинных желаний и потребностей и не способны испытывать чувство настоящей близости и любви [5, с. 4]. Подобная проблема касается и молодых людей, которые только вступают во взрослую жизнь и учатся выстраивать отношения. На современном этапе развития общества молодые люди все больше теряют ориентиры в том, как строить отношения с противоположным полом, СМИ зачастую транслируют противоречивые ценности и информацию, родительская семья не всегда дает адекватный пример, традиции общества в области построения отношений утрачиваются, а инстинкты не работают.

Рассматривая проблему зависимых отношений и отношения в целом Н.И. Олифинович определяет, что все отношения – это отношения зависимости. Но зависимость бывает здоровая и нездоровая. По мнению психолога, все люди рождаются с потребностью в заботе, ведь без нее человек в начале жизненного пути просто умрет, и эта нуждае-

мость в заботе будет с человеком всю жизнь. Рассмотрим здоровую и нездоровую зависимость в отношениях подробнее [3].

При здоровой зависимости человеку в отношениях хорошо: он уважает партнера, прислушивается к его желаниям и потребностям, но при этом не упускает свои желания и потребности. Такие пары могут конфликтовать и договариваться, ссориться и мириться.

Нездоровая зависимость в отношениях бывает трех типов [2].

1. Тревожно-амбивалентная зависимость. А таких отношениях зависимый человек не отпускает партнера ни на шаг от себя. Чаще всего такой тип зависимости наблюдается у людей с материнской депривацией. Субъект зависимости убежден, что если крепко не держать партнера, то тот может уйти. В таких отношениях находиться очень тяжело: один из партнеров пытается полностью контролировать другого, постоянно придирается к любым нюансам поведения. Можно сказать, что зависимый человек не имеет собственной жизни, он постоянно вмешивается в личные границы партнера.

2. Избегающая зависимость. Люди с такой зависимостью имеют следующее убеждение: «Я буду разрывать дистанцию в наших отношениях, потому что мой партнер бросит меня, когда мы сблизимся». Такой тип зависимости чаще встречается у мужчин.

Если в паре оба партнера с нездоровой зависимостью, то чаще всего один из них обладает тревожно-амбивалентным типом, а

другой избегающим типом зависимости.

3. Хаотический тип зависимости. Партнеры с комбинацией вышеперечисленных типов. Самые тяжелые люди в отношениях. Утром он будет вмешиваться в границы партнера и узнавать, куда и зачем тот уходит, а вечером скажет не беспокоить его и уйдет в себя.

Клиентам, которые столкнулись с зависимостью в отношениях и осознали эту проблему, не стоит переживать по этому поводу. В нашей стране зависимые отношения – это естественный процесс, который передается из поколения в поколение вместе с родительскими сценариями и посланиями.

Молодые люди, все чаще обращаются к психологу с вопросом: сохранять или разрывать зависимые отношения. Если есть место физическому насилию в отношениях (бьет – значит любит), а также если ваш партнер относится к группе нездоровых личностей, у которых наблюдается психопатические, социопатические, нарциссические особенности поведения, манипуляции, то отношения скорее всего лучше разорвать, так как с такими людьми чаще всего не получится быть в здоровых отношениях [3]. Во всех остальных случаях, когда человек в отношениях не теряет много сил и энергии в конфликтах и ссорах, можно попробовать поработать с психологом и перестроить нездоровую зависимость в здоровую.

Для выявления особенностей проблемы зависимых отношений и ее актуальности в молодом (студенческом) возрасте было проведено специальное исследование. Для проведения исследования мы разработали специальную анкету, в которую были включены прямые и косвенные вопросы, касающиеся отношений молодых людей и некоторых психологических характеристик отношений.

В исследовании приняли участие 69 девушек и 10 парней в возрасте от 17 до 25 лет. Так как в основном мы опрашивали студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого, то основной возраст респондентов составил 18-22 года (60 человек).

64,6% (51 человек) респондентов задумывались ранее о проблеме зависимости в отношениях. 53,2% (42 человека) состояли в

зависимых или созависимых отношениях. Также в нашем исследовании из 10 мужчин 6 были в зависимых отношениях.

68 респондентов (86,1%) считают, что помощь психолога в решении проблемы зависимости в отношениях необходима. 88,6% (70 человек) респондентов указали, что проблема актуальна в нашей стране. Из 79 участников только 9 человек считают проблему неактуальной, но они признали в своих ответах, что задумывались о ней ранее сами.

Ответы на вопрос о причине проблемы зависимых отношений говорят о различной степени психологической компетентности респондентов. Стоит отметить, что среди ответов есть те, которые действительно зачастую приводят к проблеме зависимости в отношениях. Это доказывает, что некоторые участники уже разбирались с данной проблемой.

В своем исследовании мы пришли к выводу и доказали то, что проблема зависимости в отношениях актуальна и популярна среди молодых людей.

Психологическая работа с молодыми людьми с зависимыми отношениями чаще всего проходит в индивидуальном консультировании в несколько этапов. Рассмотрим последовательно решаемые задачи:

Первый этап – это работа с прошлым опытом клиента, ставятся следующие задачи: выслушивание; восстановление событий; реконструкция прошлого опыта; работа с родительскими посланиями.

Второй этап – возвращение клиенту ответственности за собственную жизнь. Основные задачи этапа: повышение уровня осознанности; поиск ресурсов клиента; акцентирование влияния на собственную жизнь клиента.

Третий этап это обучение клиента установлению границ. Задачи этапы заключаются в принятии клиентом себя как ценности; дать понимание своих границ и границ другого человека.

На четвертом этапе осуществляется коррекция самооценки клиента. Решаемые задачи это исследование клиента, его достижений; создание ситуации поддержки.

Пятый этап психологической работы с клиентом в индивидуальном консультировании

это работа с потребностями клиента. Основными задачами выступают осознание клиентом своих потребностей в отношениях; осознание потребностей партнера в отношениях.

Шестой этап – разделение здоровых и нездоровых посланий на тему отношений [1].

Основные методы психологического консультирования, используемые для достижения поставленных задач: беседа, интервью, наблюдение, активное и эмпатическое слушание. Методы арттерапии: статический рисунок, динамический рисунок; сказкотерапии: сочинение и драматизация сказок (проводится

анализ отношений выстроенных между мужскими и женскими персонажами); транзактный анализ: обсуждение и разыгрывание гендерных ролей в различных жизненных ситуациях; применение метафорических проективных карт для женщин «Она» и мужчин «Он».

Таким образом, проблема зависимости в отношениях в молодом возрасте актуальна и нуждается в проработке методов и средств ее устранения, а также выборе формы работы и возможности ее применения с целью профилактики в образовательных учреждениях – вузах, колледжах.

ЛИТЕРАТУРА

2. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб.: Изд-во «Речь», 2014. – 120 с.
3. Майер П. Выбираем любовь (Как победить созависимость) / П. Майер, Ф. Минирт, Р. Хемфельд. – М.: Изд-во «Триада», 2015. – 352 с.
4. Москаленко В.Д. Зависимость – семейная болезнь. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. – 352 с.
5. Селани Дэвид Иллюзия любви. – М.: Независимая фирма «Класс», 2013. – 285 с.
6. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 250 с.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WORK WITH DEPENDENT RELATIONSHIPS IN YOUNG PEOPLE

ZALYGAEVA S.A.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

MAKAROV P.V.

undergraduate

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

The article discusses the features of dependencies in relationships, types and causes of this problem, the results of the study of dependent relationships at a young age. The main stages of psychological work with a client who is in a dependent relationship are also presented.

Key words: relationships, dependence, dependent relationships, stages, methods and means of psychological counseling.

© С.А. Залыгаева, 2020

© П.В. Макаров, 2020

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

ЗИНОВЬЕВА Татьяна Артуровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В данной статье рассматривается актуальность проблемы формирования финансовой грамотности у старших дошкольников, проблемы ее формирования. Подвергаются анализу педагогические условия, одним из которых является игровая деятельность, которая, по мнению автора, считается наиболее эффективной в развитии финансовой грамотности у старших дошкольников.

Ключевые слова: финансовая грамотность, старшие дошкольники, развитие, игровая деятельность.

С о временем вопрос повышения финансовой грамотности детей дорос до уровня национальных программ и стратегий. Ведь детям финансовое образование дает целостное представление о ценности денег, прививает им навыки планирования бюджета и сбережений. Кроме того, старшие дошкольники способны эффективно усваивать основы разумного монетарного поведения. В будущем это поможет им стать материально обеспеченными и экономически мыслящими личностями.

На практике финансовая компетентность поможет детям рационально распределять свои денежные средства и эффективно управлять кредитными ресурсами. Например, при оплате за обучения или приобретении жилья. Кроме того, благодаря финансовой компетентности будущие потребители финансовых услуг смогут рассчитывать соотношения между сбережениями и потреблением. Им будет проще оценивать возможные риски и принимать правильные решения по инвестированию собственного капитала [1].

Таким образом, финансовая грамотность делает потребителя более защищенным от манипуляций мошенников. Компетентность детей в финансовой сфере способствует привлечению средств населения в экономику страны и ее развития. Это позволит ей быть конкурентоспособной на международном финансовом рынке и укрепить в своей стране финансовую стабильность [3].

Важным является тот факт, что начало формирования финансовой грамотности эффективно с дошкольного возраста. Поскольку именно этот период самый благоприятный для воспитания первоначальных представле-

ний о морально-правовых основах рынка. Такими представлениями, по мнению Б.Т. Лихачева, являются: «простые нормы человеческой морали: честность, прочность и надежность данного слова; вежливость, уважение к сотруднику, партнеру, потребителю» [2].

Финансовая грамотность и экономическое воспитание основывается на социальном заказе, что устанавливается в свою очередь федеральными образовательными стандартами дошкольного образования. В Российской Федерации внимание на экономическое воспитание детей дошкольного возраста обратили буквально в течение последних двадцати лет. Несмотря на то, что в зарубежной педагогике оно имеет более длительную историю.

И все же необходимость и целесообразность развития основ финансовой грамотности подтверждены трудами некоторых ученых-педагогов. Нельзя не упомянуть А.С. Макаренко, который как никто обстоятельно и разносторонне обсуждал проблему денег. Он говорил: «деньги – это средство воспитания, и с ними необходимо знакомить уже в дошкольном возрасте».

В рамках исследования, считаем необходимым различать понятия «экономическое воспитание» и «финансовая грамотность». Так, в исследованиях Л.Н. Галкиной «экономическое воспитание» описывается как формирование заинтересованного отношения у детей к экономическим знаниям, умениям, к труду, его результатам, ко времени, к природной среде, к денежным средствам и выявление этого отношения в конкретной деятельности, которая представляет собой способ участия в экономической жизни общества [1, с. 35].

Теоретический анализ позволил определить педагогические условия, способствующие эффективному воспитанию финансовой грамотности у детей дошкольного возраста:

1. Использование финансового контекста в качестве содержательной основы в игровых ситуациях.

2. Работа педагога по повышению интереса детей и их родителей к получению финансовых знаний, умений, навыков через активное участие в мероприятиях.

3. Предварительная подготовка педагога и полноценное методическое обеспечение процесса формирования финансовой грамотности.

Остановимся на первом условии подробнее. Важным является то, что познание экономики не просто для дошкольника. И именно, игровая деятельность содействует восприятию, осознанию и пониманию экономических явлений, формирования познавательного интереса к экономике, воспитания положительной мотивации к ее изучению. Данные формы работы направлены на обучение азам экономики, формирование у них экономических представлений и экономического сознания. Решение экономических задач должно осуществляться в единстве с трудовым и нравственным воспитанием. Более того, усвоение экономических знаний на ступени дошкольного возраста – один из путей совершенствования нравственного и трудового воспитания [3].

Цели формирования финансовой грамотности в игровой деятельности это формирование у детей доступных экономических понятий; воспитание с детских лет сознательного пользователя всем, что предоставляется детям для их счастливого детства; воспитание уважения к тем, кто проявляет заботу о

них; воспитание уважения к тому, что дает им различные природные блага [2].

В качестве примера игровой ситуации может выступать игра «Моя семья», «Семья экономиста», «Семейный бюджет», «Волшебные помощники». Их цель: ознакомление детей с семейной экономикой. В игре дети знакомятся с семейным бюджетом, доходами, расходами, заработной платой, искусством ведения домашнего хозяйства.

Так же решаются следующие педагогические задачи: формируются понятия о бюджете семьи (доход и расходы); даются представления о труде взрослых (для чего человеку необходимо работать на работе, для чего нужны все виды труда; учить ребенка выделять первоочередные потребности своей семьи, делать выбор; даются представления о причинах существования ограниченности ресурсов семьи; учить сравнивать и оценивать товары (соотношение качества и цены), сопоставлять с потребностями и возможностями семьи.

Таким образом, развитие финансовой грамотности у старших дошкольников зависит от методов воспитания, которые должны соответствовать возрастным особенностям и поставленным целям. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте решает задачи формирования финансовой грамотности.

В рамках данного исследования мы выяснили что, игровая деятельность предоставляет собой, на наш взгляд, эффективное средство по развитию фундамента финансовой грамотности старших дошкольников, содействующее пониманию детей ценности денег, закладывает путь для дальнейшего воспитания навыков планирования бюджета и сбережений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галкина Л.Н.* Экономическое образование детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 89 с.
2. *Играем в экономику: комплексные занятия, сюжетно-ролевые и дидактические* / авт.-сост. Л.Г. Киреева. – Волгоград: Учитель, 2008. – 169 с.
3. *Шатова А.Д.* Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы // Дошкольное воспитание. – 2018. – №12. – С. 22-26. – URL: <http://dovosp.ru>.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF FINANCIAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOLERS

ZINOVIEVA T.A.

undergraduate

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

This article discusses the relevance of financial literacy in older preschoolers, the problems of its formation. Pedagogical conditions are analyzed, one of which is the game activity, which, according to the author, is considered the most effective in the development of financial literacy in older preschoolers.

Key words: financial literacy, senior preschool children, development, play activity.

© Т.А. Зиновьева, 2020

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ФАКТОВ ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

КУЛИКОВА Татьяна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна

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

Практика показывает, что отношения между одноклассниками во многом складываются стихийно, и педагоги не всегда могут их адекватно оценить и целенаправленно воздействовать на их характер. Рассматривая проблему психологической культуры в образовательном контексте, авторы приходят к заключению, что системообразующим интегрирующим элементом предупреждения фактов насилия в школьной среде должен стать классный руководитель.

Ключевые слова: психологическая безопасность, школьное насилие, классный руководитель.

Школьная жизнь ребенка протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности среде. По своей природе школьная среда социальна, так как представлена системой различных отношений ребенка со сверстниками, учителями, родителями и другими взрослыми. Проблема взаимоотношений в классном коллективе является достаточно острой, так как от характера взаимоотношений зависит уровень эмоционального комфорта ребенка, его самооощущение. Практика показывает, что отношения между одноклассниками во многом складываются стихийно, и педагоги не всегда могут их адекватно оценить и целенаправленно воздействовать на их характер. Наиболее тяжелым становится положение

детей-аутсайдеров, не принятых одноклассниками. Такие дети зачастую подвергаются как эмоциональному, так и физическому насилию от одноклассников.

Совершенно очевидно, что любой вид насилия (физический, сексуальный, психический) сказывается как на самой жертве, так и на всем обществе. Фактически все дети, которые когда-то пострадали от жестокого обращения, пережили психическую травму, а в дальнейшем их развитие протекает со специфическими особенностями, отрицательно влияющими на состояние их жизни. Дети, пережившие насилие, испытывают трудности социализации: у них нарушены навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми; они не обладают достаточным уровнем

знаний и эрудицией, чтобы завоевать авторитет в школе и т. д. [1].

Повышенный интерес исследователей в связи с проблемой школьного насилия вызывают феномены психологической безопасности школьной среды и психологической культуры учителя, его профессиональной компетентности.

Анализ исследований ряда ученых (Г.В. Грачев, Т.С. Кабаченко, И.А. Баева), показал, что при создании условий психологической безопасности актуализируются возможности личности, повышается уровень толерантности к жизненным сложностям, конфликтам. Психологически безопасная образовательная среда способствует удовлетворению и развитию социально ориентированных потребностей ребенка, сохранению и повышению его самооценки, обеспечивает более полное раскрытие личностных потенциалов, способствует сохранению его психологического здоровья и обеспечивает его психологическую безопасность. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и даже инициирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов. Важнейшим фактором и условием создания и поддержания безопасной образовательной среды, которая раскрывается в культуре педагогической деятельности и культуре педагогического взаимодействия, выступает психологическая культура.

Рассматривая проблему психологической культуры в образовательном контексте, хочется остановиться на такой важной фигуре в школе как классный руководитель. Классный руководитель должен хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания. Психологически грамотное восприятие классным руководителем ученика помогает установить взаимопонимание, эффективное взаимодействие и способствует благополучному развитию личности ребенка.

Центральным элементом профессиона-

лизма руководителя класса является его профессионально-педагогическая компетентность, свободное владение психологическими и образовательными концепциями, тонкое понимание сложности развития личности, умение анализировать любую ситуацию, взаимодействие учащегося с окружающим миром и любое проявление личного отношения учащегося к людям.

По данным эксперимента, проведенного Н.Ю. Науменко в одной из среднестатистических школ г. Волгограда, было установлено, что осознание актов насилия в школьной среде и острота их переживания детьми определяются двумя факторами: 1) особенностями социокультурной среды, в которой постоянно проживает ребенок, и 2) психологическим микроклиматом образовательного учреждения. Также было выявлено, что из опрошенного контингента школьников насилие по отношению к себе испытали 47%; при этом оба вида насилия (физическое и психическое) – 23%; не испытали насилия – 53% учащихся [3, с. 17].

Индивидуальные беседы с учащимися позволили выяснить, что 1) самыми сильными чувствами, которые переживают дети, наблюдая или испытывая насилие, являются злорадство, страх, ненависть, ужас – одни из самых выразительных чувств, испытываемых человеком; 2) поделиться переживаниями, связанными с насилием, учащиеся могут в первую очередь с друзьями и только затем с родителями; 3) к специалистам центров психологической реабилитации и поддержки обращалось только 2% детей; 4) учителям доверяют лишь 4% детей.

К большому сожалению, приходится констатировать факт отстраненности школьного учителя от доверительного и безопасного взаимодействия с учениками. Проблема, прежде всего, заключается в том, что долгое время система образования акцентировала свое внимание на предметной доминанте учителя: школе нужны хорошие «математики», «физики», «историки», «русоведы» и т. д. Учитель-воспитатель, функции которого и должен исполнять классный руководитель, потерял свою значимость и востребованность.

В учебном пособии «Педагогическая пси-

хология» И.А. Зимняя, обращаясь к студенту – будущему педагогу, пишет: «Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем, отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом...». Продолжая свое обращение, автор определяет ряд обязательств, характеризующих (на наш взгляд) и личность классного руководителя-профессионала [2]. Обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как «Другого». Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели поведения и оценок.

Успех взаимодействия классного руково-

дителя с учащимися зависит от того, насколько между ними сформированы целесообразные для социально значимой деятельности взаимоотношения. Эти отношения выражаются в эмоциональных, оценочных, волевых и познавательных компонентах диалогового общения, включенных в приемы и способы педагогического взаимодействия. Специфика педагогической деятельности постоянно ставит учителя в коммуникативные ситуации, требуя проявления качеств, способствующих эффективному межличностному взаимодействию.

Таким образом, можно заключить, что системообразующим интегрирующим элементом предупреждения фактов насилия в школьной среде должен стать классный руководитель.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 2002. – 271 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Науменко Н.Ю. Предупреждение насилия в школьной среде как одно из основных направлений профессиональной деятельности социального педагога // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 12. – С. 16-20.

PREVENTING SCHOOL VIOLENCE AS A CLASS TEACHER'S COMPETENCE

KULIKOVA T.I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

SHALAGINOVA K.S.

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

Practice shows that relations between classmates in many ways develop spontaneously, and teachers are not always able to adequately evaluate them and purposefully influence their character. Considering the problem of psychological culture in the educational context, the authors come to the conclusion that a class teacher should become a system integrating element of preventing violence in the school environment.

Key words: psychological safety, school violence, class teacher.

© Т.И. Куликова, 2020

© К.С. Шалагинова, 2020

РИСКИ И УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

КУЛИКОВА Татьяна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна

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

В статье поднимается актуальная проблема обеспечения психологической безопасности школьников в современной поликультурной образовательной среде российской школы. Автор проводит анализ существующих рисков и угроз психологической безопасности школьников и обосновывает необходимость разработки концепции и модели со специальными психологическими технологиями и приемами работы по их профилактике.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, психологическая безопасность школьников, риски и угрозы психологической безопасности.

Понятие «психологическая безопасность школьника» до сих пор не имеет однозначного и точного определения этого явления. Исследования ученых по проблеме психологической безопасности еще больше расширили многообразие подходов к ее пониманию. При этом малоизученным феноменом является психологическая безопасность учащегося в поликультурной образовательной среде. По мнению И.А. Баевой, основной угрозой психологической безопасности школьника в образовательной среде является получение им психологической травмы, наносящей серьезный ущерб позитивному развитию личности и психическому здоровью школьника [1]. Е.Б. Лактионова отмечает, что качественной характеристикой образовательной среды являются «особенности переживания отношения ребенка к окружающему миру и людям» [5, с. 98].

Современный школьник гораздо сильнее осознает свою национальную идентичность и самобытность, поэтому проблема общения детей различных национальностей в образовательной среде приобретает особое значение. Сегодня многие школы этнически перемешаны, что позволяет проникать в образовательное учреждение таким негативным проявлениям, как взаимная непримиримость, нетерпимость и культурный эгоизм. Дети зачастую даже не представляют себе, что перед ними другая культура со своей особой логикой мышления и

поведения. Неприязнь определенной группы учащихся в какой-то этнической общности, начинает проявляться в насмешках, прозвищах, которые с трудом переносятся детьми из-за культурных различий. В связи с этим, существует высокий риск возникновения конфликтов на этнической почве [6].

Рассматривая потребность школьника в психологической безопасности, мы понимаем ее как потребность личности в невмешательстве со стороны других людей. Это стремление личности сохранить свою неприкосновенность, индивидуальность, при условии сохранения себя среди других «Я».

Психологическая безопасность интегрирует процессы, свойства личности и другие ее состояния. Так, В.Г. Безюлева утверждает, что, «состояние психологической безопасности влияет на такие позитивные состояния учащегося, как дружба, симпатия к членам группы и учителям, высокая самооценка и уверенность в себе. И, наоборот, недостаточная психологическая безопасность связана с низкой самооценкой, неуверенностью, осторожностью, беспокойством, агрессивностью по отношению к другим людям, ожиданием от них недоброжелательности» [3, с. 27]. Исследователи (В.В. Рубцов, И.А. Баева, П.И. Беляева, С.К. Нартова-Бочавер и др.) отмечают, что именно в образовательном учреждении формируется рефлексивное отношение к «своим» и «чужим» этническим

группам, осознание культурных различий и, следовательно, недопонимание, часто возникающее в ученической среде.

Поликультурная образовательная среда содержит ряд угроз и рисков для психологической безопасности школьников. Психологические риски различаются как по масштабу угрозы безопасности, так и по своим внутренним психологическим характеристикам. Некоторые из угроз и рисков вполне очевидны и достаточно хорошо освещены в научной литературе, наиболее распространенными из которых являются этнические конфликты, психологическая напряженность в группе, где учатся представители разных этнических групп, низкая поликультурная компетентность учителей и низкая социальная защищенность учащихся из семей мигрантов [4]. Другие психологические угрозы и риски в образовании менее очевидны, но они действуют постоянно, их трудно выявить на этапах, и они плохо осознаваемы для педагогических работников.

Основными факторами риска в любом образовательном учреждении являются, как правило, нехватка педагогических кадров и невысокий уровень профессиональной компетентности в области преподаваемых дисциплин, недостаточная поликультурная компетентность педагогов; недостаточно сформированные навыки межличностного взаимодействия участников образовательного процесса, особенно при взаимодействии представителей различных этнических групп, низкий уровень социально-практических навыков, уровень культуры и воспитания, а также личностные особенности учащихся; недостаточность или отсутствие системы сохранения и профилактики психологического здоровья учащихся [7].

Рассматривая угрозы и риски психологической безопасности в образовании более подробно, следует обратиться к исследованиям И.А. Бaeвой, Е.Н. Волковой, Е.Б. Лактионовой [2], отмечающим, что неудовлетворение базовой потребности в личностном доверительном общении, приводит к формированию склонности к деструктивным формам поведения, негативному отношению к образова-

тельному учреждению и нарушениям психического и психологического здоровья.

В качестве еще одной психологической угрозы стоит рассмотреть неудовлетворенность процессом взаимодействия всех субъектов образовательной среды: учащихся и их родителей, педагогов, администрации. Маркерами угрозы психологической безопасности при межличностном взаимодействии в образовании являются: невозможность высказывать свое мнение, эмоциональный дискомфорт, отсутствие самоуважения и уважения к партнеру по общению, невозможность сохранять личное достоинство, отсутствие возможности обратиться за помощью, отсутствие помощи в выборе и выработке собственных решений, недостаточный учет со стороны педагогов личных проблем и затруднений учащихся, невнимание к инициативам и предложениям со стороны педагогов и администрации.

Если рассматривать проблему в организационном аспекте, то следует выделить такие угрозы психологической безопасности школьников, как неэффективность психологической службы в образовании, отсутствие заинтересованности администрации в психологической помощи учащимся. Организационные риски безопасности образовательной среды включают переполненность групп, в которых трудно проводить личностно-ориентированное обучение и уделять внимание поликультурному обучению; наличие строгой дисциплины при отсутствии заботы со стороны учителей [5].

Этнопсихологические риски безопасности образовательной среды включают в себя отсутствие принятия этнопсихологических и культурных особенностей учащихся другой национальности, отвержение и предвзятое отношение к представителям других этносов со стороны одноклассников и/или педагогов; этническая напряженность в межличностных отношениях между учащимися, несоответствие требований к учащимся различных национальностей со стороны педагогического коллектива. Такие риски и угрозы также снижают психологическую безопасность поликультурной образовательной среды.

К скрытым рискам психологической безопасности поликультурного образования следует отнести интолерантное отношение к представителям других наций родителей учащихся; скрытое непринятие учащихся других национальностей и их культурно-психологических особенностей педагогическим коллективом; недопонимание этнопсихологических особенностей своих учащихся и/или отсутствие необходимых компетенций педагогов; формальное оказание психологической помощи учащимся [7].

Таким образом, как скрытые, так и очевидные угрозы, и риски психологической безопасности поликультурной образовательной среды сказываются на психологическом и психическом здоровье учащихся, а также ограничивают потенциал их личностного роста.

При анализе рисков и угроз психологической безопасности, учащихся в поликультурном пространстве следует проводить их оценку. Стоит обращать внимание на такие критерии угрозы психологической безопасности школьников, как систематич-

ность проявлений рисков на протяжении учебного года и интенсивность, т. е. частота проявлений, на протяжении учебного года. Следует проводить анализ социального и национального состава образовательных учреждений. Необходимо определять, приводят ли рискованные условия к этнической напряженности, ухудшению психологического климата группы и образовательной организации в целом, межэтническим конфликтам, психологическим травмам учащихся или их дезадаптации.

Наличие в образовательной организации психолога и психологической службы автоматически не создаст возможность обеспечения психологической безопасности учащихся в поликультурном образовательном пространстве. Необходимо разработать концепцию и модель со специальными психологическими технологиями и приемами работы по профилактике и устранению рисков и угроз психологической безопасности учащихся на всех этапах обучения со всеми участниками образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды. Учебное пособие / под ред. И.А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
3. *Безюлева Г.В.* Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 192 с.
4. *Богданова А.И.* Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 113.
5. *Дмитриевский В.А.* Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Педагогическое общ-во России, 2002. – 202 с.
6. *Куликова Т.И.* Подготовка студента-психолога к работе по профилактике межэтнических подростковых конфликтов // Концепт: науч.-метод.электр. журнал. – 2013. – № 04 (апрель). URL: <http://e-concept.ru/2013/13086.htm>.
7. *Куликова Т.И., Бекбулатова А.М., Шалагинова К.С., Черкасова С.А.* Психологическая безопасность школьника в поликультурной образовательной среде: Монография / под общ. ред. Т.И. Куликовой. – Тула: Изд-во «Имидж Принт», 2015. – 177 с.
8. *Лактионова Е.Б.* Развитие личности в образовательной среде // Известия Рос. госуд. ун-та имени А.И. Герцена. – СПб, 2009. – № 100. – С. 96-104.

RISKS AND THREATS TO PSYCHOLOGICAL SAFETY OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KULIKOVA T.I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

SHALAGINOVA K.S.

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

The article raises the urgent problem of ensuring the psychological safety of students in the modern multicultural educational environment of the Russian school. The author analyzes the existing risks and threats to the psychological safety of schoolchildren and substantiates the need to develop a concept and model with special psychological technologies and methods of work for their prevention.

Key words: multicultural educational environment, psychological safety of schoolchildren, risks and threats to psychological safety.

© Т.И. Куликова, 2020

© К.С. Шалагинова, 2020

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В СОЦИУМЕ

КУЛИКОВА Татьяна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна

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

Многочисленные исследования говорят о том, что дети из неполных семей имеют низкую самооценку, склонны к самоуничтожению, проявляют высокий уровень тревожности. Подростки из неполных семей чаще других детей сталкиваются со школьными трудностями, преодолеть которые самостоятельно они не могут. Такие ситуации приводят их к эмоциональным переживаниям, напряжению, беспокойству, озабоченности, нервозности и пр.

Ключевые слова: подростки, неполная семья, адаптация в социуме, совладающее поведение.

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [1].

В зарубежной психологии хорошо изучены такие явления, как страх перед школой, школьная тревожность, избегание школы (Clyne, Phillips, Fransis, Svingen). Причиной возникновения школьной тревожности являются не сам по себе неуспех ребенка в

учебной деятельности и даже не низкая оценка достижений со стороны значимых других, а переживания школьника по поводу этого неуспеха. Особенно этому подвержены подростки с недостаточной сформированностью личностных качеств, способствующих конструктивному преодолению фрустрационных и стрессовых ситуаций. В целом причиной тревоги может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями.

Многочисленные исследования говорят о

том, что дети из неполных семей имеют низкую самооценку, склонны к самоуничижению, проявляют высокий уровень тревожности. Подростки из неполных семей чаще других детей сталкиваются со школьными трудностями, преодолеть которые самостоятельно не могут [2]. Такие ситуации приводят к эмоциональным переживаниям подростков, напряжению, беспокойству, озабоченности, нервозности и пр.

В этой связи особую значимость приобретает изучение психологических способов совладания как фактора успешной адаптации детей в социуме (Л.И. Анцыферова, Ф.Б. Березин, В.А. Бодров, Е.П. Ильин, А.Р. Кудашев, С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Реан, М.С. Яницкий и другие). Поэтому возникает необходимость в изучении стилей защитно-совладающего поведения личности в трудных жизненных ситуациях. Изучением процесса возникновения стрессовых реакций, способов их профилактики и коррекции поведения личности в стрессовых ситуациях занимались такие зарубежные исследователи, как Дж. Адамс, Дж. Амирхан, Р. Лазарус, С. Петерсон, М. Селигман, Г. Селье, М. Тейлор, К. Элдвин и другие.

Теоретическое исследование данной проблемы потребовало ее эмпирического изучения. В нашем исследовании мы определили две экспериментальные группы: 1-я группа – подростки из полных семей; 2-я группа – подростки из неполных семей. Цель данного исследования состояла в изучении копинга и выявлении возможности использования определенных форм копинга как способности защиты личности. В качестве диагностических методик для исследования личностных особенностей подростков и копинг-поведения были определены следующие: опросник самоуважения М. Розенберга; методика изучения уровня самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; тест школьной тревожности Филлипса; методика Д. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий».

По результатам опросника самоуважения М. Розенберга было установлено, что количество подростков с заниженным уровнем самоуважения в обеих группах одинаково (по 62,5%), тем не менее, в группе подростков из неполных семей показатель самоуважения гораздо ниже, чем в группе подростков из

полных семей. Однако в этой же группе наблюдается более благоприятная ситуация с переживанием самоуничижения. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что подростки с высоким уровнем самоуважения в большей степени склонны к «самокопанию» и самоуничижению.

По методике изучения уровня самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн общий показатель уровня самооценки в группе подростков из полных семей соответствует высокому уровню. В группе подростков из неполных семей этот показатель соответствует среднему уровню самооценки. Уровень умственных способностей подростки из неполных семей оценивают несколько ниже, чем подростки из полных семей. Наибольшее расхождение наблюдается в уровне самооценки по параметру «авторитет у сверстников».

Обратившись к результатам теста школьной тревожности Филлипса, мы определили следующее. В обеих группах выявлено равное количество испытуемых (12,5% в каждой группе) с высоким уровнем тревожности в школе, связанной с различными формами включения подростков в жизнь школы. Испытуемые подростки как из полных, так и из неполных семей в одинаковой степени (по 62,5%) испытывают низкий уровень тревожности в переживании социального стресса. Еще 12,5% подростков из группы полных семей имеют высокий уровень тревожности в самовыражении. При этом они испытывают негативные эмоциональные переживания ситуаций предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. 12,5% испытуемых из полных семей и 25% испытуемых из неполных семей имеют низкую физиологическую сопротивляемость стрессу, что снижает приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного реагирования на тревожный фактор среды.

Анализируя результаты методики Д. Амирхана, мы выявили следующее. Подростки из полных семей (25%) при возникновении трудной ситуации, пытаются различными способами разрешить проблему, что говорит о средней степени выраженности стратегии «Разрешение проблем». Таким же образом действуют 25% подростков из неполных семей. Что касается остальных испытуемых, то

подростки как из полных семей (75%), так и из неполных семей (62,5%), имеют низкий уровень выраженности стратегии «Преодоление проблем», при этом они прибегают к социальной поддержке, просят помощи у друзей, родителей. Важно отметить, что подростки из неполных семей (87,5%) чаще других ищут социальную поддержку. 37,5% испытуемых из неполных семей и всего лишь 12,5% подростков из полных семей иногда избегают существующих проблем, пытаются отвлечься от проблемы, стараются заниматься другими делами.

Определяя эффективность совладающего поведения подростков из неполных семей, мы определили условные уровни копинга: высокий, средний и низкий. Высокий уровень является показателем эффективного копинга и характеризуется выраженностью трех копинг-стратегий. Средний уровень характеризуется выраженностью двух копинг-стратегий, в связи с чем средний уровень может быть представлен тремя вариантами. Низкий уровень характеризуется выраженностью только

одной копинг-стратегии и также имеет три варианта. Понимая под выраженностью копинг-стратегии относительный показатель $\geq 55\%$, можно сделать следующие выводы. По среднегрупповому показателю у подростков из полных семей выявлен средний уровень копинга. В группе подростков из неполных семей выявлен низкий уровень копинга. Таким образом, подростки из полных семей способны к более позитивному самообладанию, чем подростки из неполных семей, но ни в одной группе копинг подростков нельзя назвать эффективным.

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают наше предположение о том, что в состоянии ситуационной тревожности подростки из неполных семей демонстрируют низкую выраженность эффективного копинга. Неэффективное владение копингом обусловлено как внутренними так и внешними факторами: самоунижение, низкая самооценка, эмоциональная неустойчивость, отсутствие образца эффективного поведения, нарушение социальных связей с семьей и сверстниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аведисова А.С. Копинг и механизмы его реализации. Аналитический обзор / А.С. Аведисова, Л.С. Канаева, Д.Ф. Ибрагимов // Российский психиатрический журнал. 2002. – № 4. – С. 59-64.
2. Аргентова Т.Е. Особенности совладающего поведения детей-сирот старшего подросткового возраста / Т.Е.Аргентова, Е.В. Тополова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 67-72.

COMPONENT BEHAVIOR AS A FACTOR OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF TEENAGERS FROM INCOMPLETE FAMILIES IN SOCIETY

KULIKOVA T.I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

SHALAGINOVA K.S.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

Numerous studies suggest that children from single-parent families have low self-esteem, are prone to self-destruction, and show high levels of anxiety. Adolescents from single-parent families are more likely than other children to face school difficulties that they cannot overcome on their own. Such situations lead them to emotional experiences, tension, anxiety, concern, nerves, etc.

Key words: teenagers, incomplete family, adaptation in society, controlling behavior.

© Т.И. Куликова, 2020

© К.С. Шалагинова, 2020

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

МАМОНОВА Ольга Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Россия

Данная статья освещает главные аспекты формирования навыка письма у младших школьников с задержкой психического развития посредством развития предпосылок письма. Уточнено понятие «предпосылки письма», намечены возможные пути коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: письмо, задержка психического развития, младшие школьники, предпосылки письма, логопедическая работа.

На сегодняшний день задержка психического развития является одним из самых часто встречающихся нарушений психического развития у детей. В основе задержкой психического развития лежит нарушение нормального темпа психического развития, а также незрелость эмоционально-волевой сферы, вследствие которого у ребенка, достигшего школьного возраста, продолжают превалировать дошкольные, игровые интересы, препятствующие включению ребенка в школьную деятельность. Дети с задержкой психического развития не в состоянии воспринимать школьные задания, соблюдать дисциплину и выполнять предъявляемые к ним требования учителя. Паттерны поведения, применяемые в семье или группе детского сада, переносятся в школьную среду. Наблюдается задержка развития всех познавательных процессов. Все это влечет за собой формирование школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Т.В. Ахутина отмечала, что ключевым моментом на пути к успешному обучению детей во многом будет являться уровень их владения навыками письма, которое являет собой трудный многофункциональный психофизиологический процесс [1].

Нарушения чтения и письма – наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются дети с задержкой психического развития в процессе школьного обучения. Наиболее часто встречающимися ошибками при письме у детей с задержкой психического развития являются замены и смешивание букв, а также пропуски гласных букв. Младшие

школьники с задержкой психического развития в процессе письма испытывают затруднения при обозначении начала и конца предложения посредством заглавных букв и точек, нередко отмечается слитное написание слов. Причиной может явиться неполноценность анализа языковых единиц. Е.А. Логинова, описывая характерные особенности детей с задержкой психического развития в процессе письма, указывает на медленный темп письма, быструю утомляемость, а также на нарушение размера графических элементов [3].

Стоит отметить, что вышеописанные ошибки допустимы на начальных этапах обучения в работах всех детей, но в то же время в случае возникновения каких-либо барьеров или расстройств формирования навыка письма эти ошибки обретают стойкий характер. В этом свете актуальной является работа по формированию у младших школьников с задержкой психического развития предпосылок письма как речевых, так и неречевых.

Под предпосылками письма принято понимать:

- высокую степень владения речевыми звуками, а именно корректное и точное произношение, способность дифференцировать их на слух, навыком звукового анализа и синтеза, развитие фонетической стороны речи и ее грамматического строя;
- полнота словарного запаса;
- наличие связанной речи;
- сформированность зрительно-пространственных представлений.

В процессе обучения ребенка грамоте результат во многом зависит от того, насколько

ко он хорошо владеет звуковой стороной речи, так как с помощью букв обозначаются звуки устной речи. Соответственно, для того чтобы освоить буквы, требуется довольно четко разбираться в звуках речи и иметь навык правильного их произношения. Значимым фактором является четкая дифференциация всех речевых звуков на слух, т. е. запись любого слова подразумевает способность определять каждый входящий в его состав звук и обозначить его соответствующим графическим знаком. Если же некоторые звуки кажутся ребенку одинаковыми, то во время письма он будет испытывать трудности при выборе соответствующих этим звукам букв. Поэтому, предполагаемые трудности в процессе распознавания звуков на слух должны быть выявлены и подвержены коррекционной работе до начала обучения ребенка грамоте. Целесообразно использовать задания следующей направленности: выделение первого и последнего звуков в слове; выделение звука на фоне слова; определение места звука в слове и т. д.

Словарный запас детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуется бедностью и является ниже возрастной нормы. В основном дети с ЗПР в своей речи используют существительные и глаголы. Пассивный словарь приближен к норме, однако перевод слов из пассивного словаря в активный происходит в замедленном темпе. Многие слова с абстрактным значением и слова, часто употребляемые в речи, недоступны для понимания таким детям. Зачастую дети заменяют их описанием ситуации или действия. Наблюдается также неточность употребления слов, а подбор подходящих слов занимает много времени. Наиболее ограниченным оказывается запас слов, обозначающих свойства и признаки предметов. В речи детей встречаются главным образом прилагательные, обозначающие цвет, величину и форму предметов, реже – материал, из которого они сделаны. Часто наблюдаются случаи образования неологизмов – слов, не применяющихся обычно в речи, а созданных самими детьми [2].

При работе над пополнением и расширением словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития рекомендуется вести работу по обеспечению

знания детьми достаточно большого количества слов, относящихся ко всем частям речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия посредством систематической работы над обогащением словарного запаса. Помимо этого следует обеспечить точное понимание смыслового значения каждого усвоенного слова. Помочь детям систематизировать уже имеющийся у них словарный запас, т. е. дать им осознать наличие внутренней связи между отдельными большими группами слов, объединенных в эти группы по какому-то определенному принципу: действия, предметы, признаки предметов и т. д. Далее необходимо отработать и закрепить понимание переносных значений слов. Также не менее важно научить детей с задержкой психического развития навыкам словообразования и умению отличать и работать с родственными словами. Все эти действия помогут сформировать у младших школьников с задержкой психического развития хороший словарный запас, что в свою очередь благотворно скажется на дальнейшем процессе овладения навыками письма.

Наличие связной речи является немаловажным фактором при освоении письма. У детей с задержкой психического развития становление связной речи происходит очень медленно. Общение со взрослым сводится к слабым речевым проявлениям. Связная речь у детей носит своеобразный характер. Такие дети редко являются инициаторами разговора. Их общение проявляется лишь в условиях какой-то помощи, а также в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений. Дети испытывают трудности при составлении рассказа по серии картинок, не могут пересказать прочитанное, также не всем детям удается выполнить задание на составление рассказа-описания или творческого рассказа. Речь младших школьников с задержкой психического развития характеризуется произвольностью и неосознанностью высказывания, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Более легкой для усвоения являются ситуативная речь с опорой на наглядность, конкретную ситуацию.

При проведении коррекционной работы важно систематически упражнять детей с задержкой психического развития в расска-

зывании, приучать к соблюдению определенных правил при построении рассказа, к последовательному изложению мысли и прослеживанию связи между событиями.

Немаловажным аспектом подготовки ребенка с задержкой психического развития к процессу овладения письмом является формирование у него зрительно-пространственных представлений. Эта работа необходима для четкого усвоения зрительных образов букв. Для этого младший школьник должен уметь различать предметы по форме и величине, отличать и обозначать их расположение в пространстве по отношению друг к другу; владеть такими понятиями, как больше/меньше, сверху/внизу, слева/справа и т. д. Дети часто путаются в подобных понятиях, соответственно им сложно усваивать зрительные образы букв, в особенности близких по начертанию, поскольку их отличие друг от друга нередко состоит лишь в различном пространственном расположении одних и

тех же элементов, в разной их величине или в разном количестве. Исходя из вышесказанного при работе с детьми необходимо включать в занятия упражнения на ориентирование в пространстве, на себе или листе бумаги; выкладывание букв из палочек, бусин, нитки, с фиксированием внимания на том, в какую сторону направлена буква, где расположены ее элементы и в каком количестве. Эффективны приемы обведения контура буквы пальцем, приемы дермолексии, тактильное опознание букв, определять буквы, написанные на карточках, где представлены как правильные, так и зеркальные буквы.

Таким образом, процесс овладения письмом младшими школьниками с задержкой психического развития сложен и многогранен. Для его успешного осуществления необходимо вести непрерывную и планомерную работу по формированию предпосылок письма, которые включают в себя речевые и неречевые компоненты.

ЛИТЕРАТУРА

Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / под ред. О.А. Величенковой. – М.: Изд-во «Логомаг», 2018. – С. 76-95.

Лебедева П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: пособие для учителей и логопедов. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.

Логина Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 208 с.

ON THE QUESTION OF PECULIARITIES OF THE PREREQUISITES OF WRITING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

MAMONOVA O.A.

graduate

Omsk State Pedagogical University

Omsk, Russia

The article highlights the main aspects of the formation of writing skills in primary school students with developmental delay through the development of the prerequisites of writing skills. The concept of «prerequisite of writing skills» is clarified and possible ways of corrective development work are outlined.

Key words: writing, developmental delay, primary school students, prerequisites of writing skills, speech therapy work.

© О.А. Мамонова, 2020

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ И ПРИТЯЗАНИЙ НА ПРИЗНАНИЕ ВИКТИМНЫХ ПОДРОСТКОВ

МУЖИЛКИНА Юлия Витальевна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье представлен опыт автора по исследованию особенностей самооценки и притязаний на признание виктимных подростков и возможностей профилактики виктимного поведения. Рассмотрена актуальность проблемы и основные понятия.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, подростковый возраст, самооценка, притязание на признание.

В нашей стране в последнее время темпы роста преступности вызывают значительную тревогу среди родителей за жизнь своих детей. По данным главного центра МВД РФ, отмечается рост числа преступности против несовершеннолетних. Также следует отметить, что система психолого-педагогической профилактики и со стороны родителей не справляется со своими задачами и дети по-прежнему остаются не в безопасности.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что чаще всего жертвами преступлений становятся подростки, не обладающие опытом жизни, некомпетентные в вопросах причин и условий совершения преступлений, пренебрегающие предупреждениями, плохо разбирающиеся в людях, неосторожные, неосмотрительные, рискованные, способные идти на неразумные поступки.

Под виктимностью понимается совокупность относительно стабильно постоянных особенностей личности и поведения человека, которая определяет его возможность стать жертвой насилия [2].

По официальным данным Министерства юстиции РФ ежегодно около 2 млн. человек признается потерпевшими от преступлений, из них примерно 30 тыс. человек погибает в результате преступления, 40 тыс. причиняется тяжкий вред здоровью. По-прежнему высокой остается виктимность несовершеннолетних (около 100 тыс. подростков в год становятся потерпевшими от преступлений) [3].

Рассматривая виктимность как психическую и социально-психологическую девиацию (патологическая виктимность, страх перед преступностью и иными аномалиями),

следует отметить особую роль страха перед преступностью как формы ее проявления на индивидуальном и групповом уровне.

Такие психофизические особенности, как любопытство, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям, беспомощность в конфликтных жизненных ситуациях, физическая слабость, обуславливают повышенную виктимность в подростковом возрасте. Трусость и податливость могут сочетаться с повышенной агрессивностью и конфликтностью жертв-психопатов, истероидов, избирающих позицию «обиженного» с целью постоянной готовности к взрыву негативных эмоций и получению удовлетворения от обращения негативной реакции общества на них, усилению ролевых свойств жертвы [2].

В целях выявления психологических особенностей виктимных подростков было проведено исследование особенностей самооценки и уровня притязаний на признание школьников с признаками виктимности. Поскольку, важным аспектом является изучение особенностей формирования жизненных ориентаций, нравственно-нормативных установок подростка и соотнесение их с выделенными индивидуально типологическими и характерологическими особенностями личности данной категории подростков.

Для проведения диагностического исследования была составлена специальная диагностическая программа, в которую вошли методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронникова, исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; тест на самоуважение; шкала М. Розенберга; опросник

субъективного контроля Дж. Роттера; тест-опросник В.К. Гербачевского.

База исследования: МБОУ ЦО № 27 г. Тулы. В исследовании приняли участие 17 учащихся подросткового возраста от 14 до 15 лет.

Анализируя результаты проведенного исследования по изучению особенностей самооценки и притязаний на признание виктимных подростков всех обследованных респондентов условно разделили на 3 группы: 1 группа (35 %) – подростки «группы риска» с признаками виктимного поведения (высокий уровень по трем шкалам), 2 группа (23%) – подростки с тенденциями в развитии склонности к виктимному поведению (по двум шкалам высокий уровень), 3 группа (42%) – группа подростков с низким уровнем виктимизации. Подростки, находящиеся в первой и второй группе, имеют следующие личностные качества – депрессивность, склонность к мрачным предчувствиям и тревожности в трудных ситуациях; авантюризм, непосредственность в эмоциональных реакциях, тяга к новым эмоциям; импульсивность, разговорчивость, хорошие организаторские способности; высокая эмоциональная чувствительность, тенденция к избеганию ответственности, артистические способности, непрактичны и легко поддаются влиянию других, требовательны к вниманию других; беспокойство и нетерпеливость, эмоциональны и импульсивны; обладают низким волевым контролем и, следовательно, подвержены ошибкам.

Для того чтобы минимизировать проявление

виктимности и повысить уровень самооценки и уровень притязаний на признание и препятствовать дальнейшему возникновению виктимности у данных подростков, была разработана программа по оптимизации на основе теоретических разработок таких авторов, как Т.Г. Волкова, В.И. Загвязинский, В.Н. Куницына.

Данная программа предусмотрена для подростков 14-15 лет с проблемами самооценки и уровнем притязаний на признание.

Программа предполагает реализацию следующих последовательно решаемых задач: приобретение навыка формирования активной жизненной позиции; формирование поведения через осознание своих личностных качеств и возможностей; формирование позитивного отношения к себе.

Содержание программы включает следующие основные темы: «Мои достоинства», «Мнение окружающих», «Что я могу», «Личностные способности», «Дружеские отношения», «Слова, описывающие меня», «Воображение успеха», «Афоризмы», «Еженедельный отчет».

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что понимание и осознание психологических особенностей подростков со склонностью к виктимному поведению, и целенаправленно организованная профилактика, психологическая работа с самооценкой и притязаниями на признание виктимных подростков помогут избежать и своевременно предотвратить негативные последствия по отношению к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия // Научная электронная библиотека. – 2010. – URL: <https://www.twirpx.com/file/331457/>.
2. Зинько Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 2. Уровень притязаний и варианты его сочетаний с самооценкой // Психологический журнал. – 2006, том 27. – № 4. – С. 15-25.
3. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2005. – 20 с.

RESEARCH OF FEATURES OF SELF-ASSESSMENT AND CLAIMS FOR RECOGNITION OF VICTIMIZED TEENAGERS

MUZHILKINA J.V.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article presents the author's experience in studying the features of self-esteem and claims to recognition of victimized adolescents and the possibilities of prevention of victim behavior. The relevance of the problem and the main concepts are considered.

Key words: victimization, victim behavior, adolescence, self-esteem, claim to recognition.

© Ю.В. Мужилкина, 2020

КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГР С КИНЕТИЧЕСКИМ ПЕСКОМ

НОВИКОВА Ирина Альбертовна

доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии

ЗАЙЦЕВА Елена Святославовна

магистрант

ЧИСТЯКОВА Ирина Леонидовна

магистрант

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры
г. Архангельск, Россия

Данная статья посвящена результатам исследования возможности коррекции социальных страхов детей дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством игр с кинетическим песком. Описан ход формирующего эксперимента. Особое внимание уделено описанию результатов контрольного исследования, которое доказывает эффективность проведенной коррекционной работы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, страхи, социальные страхи.

В ситуации социальной нестабильности на современного ребенка воздействуют множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Таким фактором являются так называемые социальные страхи, которые имеют опосредованный характер, то есть объекты, вызывающие страх, не могут непосредственно сами по себе нанести вред человеку.

Понятие социальных страхов было введено в психологию Дж. Вольпе [цит. по 4], который определил его как страх социальных

объектов или ситуаций социального взаимодействия. Большинство социальных страхов, по его мнению, имеют множественный характер, например, человек редко боится только начальства, чаще всего он боится и критики, и предъявлять требования, и оказаться в центре внимания. Однажды возникнув, социальный страх прочно ассоциируется с определенной ситуацией и затем подкрепляет сам себя. Существует несколько классификаций социальных страхов [1; 2; 3 и др.], также нет единого подхода к определению их природы.

Проведенное нами на базе дошкольных образовательных организаций г. Архангель-

ска констатирующее исследование социальных страхов у детей старшего дошкольного возраста у детей с нарушениями зрения и их здоровых сверстников, выявило следующие особенности социальных страхов детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Так, дети со зрительной патологией достаточно сильно переживают такие социальные страхи, как страх быть не собой, страх не совладать с чувствами, страх не справиться, страх осуждения со стороны сверстников, страх наказания, страх одиночества (выявлены статистически значимые различия в проявлениях этих страхов).

Мало выражен у дошкольников страх не успеть (опоздать), а также страх посторонних людей.

Полученные в процессе констатирующего эксперимента результаты позволили определить основные направления коррекционной работы.

Процесс реализации коррекционной программы предполагал организацию и проведение созданного комплекса игр и упражнений с использованием кинетического песка в течение пяти недель в форме организованных занятий, а также во время свободной деятельности детей.

В работе участие принимали 11 старших дошкольников с нарушениями зрения, которые являлись экспериментальной группой. Другие 11 ребят того же возраста с патологией зрения составляли контрольную группу и не принимали участия в формирующем эксперименте.

Вся работа проводилась в процессе трех взаимосвязанных друг с другом этапов (подготовительный, основной, заключительный). На первом этапе детям предлагались различные игры и упражнения, целью которых было познакомить их с кинетическим песком, с его свойствами, правилами использования. Для повышения активности и продуктивности работы были проведены игры на знакомство с техническими приемами и способами изображения с использованием песка. Также проводились игры и упражнения на снятие психофизического, психоэмоционального напряжения, на расслабление и развитие тактильной чувствительности.

На основном этапе детям предлагались игры и упражнения на знакомство с эмоциями, проводилась работа по стимуляции эмоционального фона с помощью песочной техники («Волшебная страна песка», «Мое настроение»). Кроме того, на данном этапе мы преследовали цель по преодолению тревожности, агрессии, которые нередко являются проводниками имеющихся страхов. Непосредственно коррекционная работа над выявленными в ходе констатирующего эксперимента социальными страхами также проводилась на данном этапе.

Заключительный этап состоял из игр и упражнений по повышению самооценки, улучшению взаимоотношений между детьми и установлению доверительных отношений к взрослым. Здесь мы провели игры на диагностику страхов, чтобы увидеть промежуточные результаты работы, те страхи, над которыми требуется более плотная коррекция. Затем проводились игры и упражнения на преодоление имеющихся страхов («Моя сказка», «Мои страхи», «Острова», «Идеальный мир»). Кроме того, имели место и упражнения с целью переживания безопасности за счет создания условности ситуации, игры на снятие психоэмоционального напряжения, формирование ощущения силы и превосходства над предметом страха («Моя семья», «Мои страхи»).

Дети воспринимали наш эксперимент как одну продолжительную игру в песочнице с необычным по своим свойствам песком. В играх мы использовали различные предметы-заместители, игрушки, формочки, позволяли детям оставаться наедине с песком, наблюдая со стороны.

По итогам формирующего эксперимента нами было проведено исследование, направленное на выявление динамики в процессе коррекции социальных страхов у детей-дошкольников с патологиями зрения.

В основу нашего исследования легла разработанная нами рисуночная методика выявления страхов, напоминающая комиксы. Методика включает в себя 24 рисунка (на каждый страх по 3 рисунка), на которых изображены ситуации из повседневной жизни детей. Фрустрированным на рисунке являет-

ся ребенок (девочка или мальчик), который взаимодействует с взрослым или с другим ребенком (детьми).

Анализ результатов контрольного исследования показал, что у большинства детей экспериментальной группы не выявлен страх одиночества (64%), лишь у нескольких ребят выявлен данный страх на низком уровне, и у одного ребенка на среднем уровне. В то же время у детей контрольной группы страх одиночества на высоком уровне присутствует у 27%, на среднем и низком уровнях у 36% детей соответственно. Таким образом, проведенная коррекционная работа повлияла на преодоление страха одиночества у дошкольников экспериментальной группы.

Сравнительный анализ проявления страха наказания в экспериментальной и контрольной группе показал положительную динамику после проведенной нами коррекционной работы. Часть дошкольников с нарушениями зрения, состоящих в экспериментальной группе, перестали бояться (45%). Остальные дети этой группы испытывают страх наказания на среднем (18%) и низком уровне (37%). Группа детей, с которой работа не проводилась, показала высокий и средний уровень страха наказания у 36% соответственно и у 19% детей низкий уровень.

Согласно результатам нашего исследования, страх не успеть (опоздать) испытывают лишь 36% детей экспериментальной группы (средний уровень страха). Большая часть детей контрольной группы имеет данный страх на разных уровнях проявления: 45% – низкий уровень, 18% – средний уровень и 9% – высокий уровень. Только 28% детей контрольной группы не боятся опоздать.

Страх не совладать с чувствами испытывает большая часть дошкольников контрольной группы (82%). Из них на высоком уровне данный страх у 18%, у такого же количества человек на низком уровне, остальные 46% имеют средний уровень страха. В то же время только у 64% детей эксперимен-

тальной группы отмечается наличие данного страха, и из них 28% на среднем уровне, а остальные 36% на низком. Таким образом, можно отметить небольшую динамику.

Страх быть не собой согласно результатам констатирующего исследования являлся специфическим для дошкольников с нарушениями зрения. После проведенной коррекционной работы рассматриваемый страх стал менее выраженным: большинство детей экспериментальной группы боятся быть не собой на низком уровне (64%), и 27% детей – на среднем уровне. Дети контрольной группы подвержены влиянию данного страха на высоком (19%), среднем (27%) и низком уровне (45%).

Страх осуждения со стороны сверстников у дошкольников с нарушениями зрения контрольной группы находится на высоком (18%) и среднем (18%) уровнях, а также у 46% на низком уровне. У детей, которые состояли в экспериментальной группе, рассматриваемый страх менее выражен: у 46% – на среднем уровне и у 27% – на низком уровне.

Все описанные различия также являются статистически достоверными ($p \leq 0.01$).

Страх не справиться имеет на среднем и низком уровне большая часть дошкольников с нарушениями зрения контрольной группы (всего 55%), у 45% детей страх не проявляется. Также и большинство детей экспериментальной группы в целом не испытывают данный страх (73%). Полученные данные подтверждают выявленные на этапе констатирующего эксперимента результаты, что старшие дошкольники с нарушениями зрения не подвержены наличию страха не справиться и могут испытывать его лишь в силу личностных особенностей и особенностей, связанных с типом воспитания. По F^* – критерию Фишера полученные нами различия между двумя группами исследуемых детей находятся в зоне незначимости ($p \geq 0.05$).

Таким образом, контрольное исследование показало эффективность проведенной нами коррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Витковская М.И.* Социальные страхи как предмет социологического исследования: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 [Место защиты: Российский университет дружбы народов]. – Москва, 2006. – 182 с.

2. Зайцева О.Ю. Социальные страхи детей как предмет психологического исследования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т.5, № 3(16). – С. 258-261.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей: учеб. пособие – СПб.: Речь, 2010. – 320 с.
4. Сагалакова О.А. Социальная фобия: психосемантический анализ алгоритмов эмоционально-когнитивного реагирования на социальные ситуации: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 [Место защиты: Томский гос. университет]. – Томск, 2005. – 210 с.

CORRECTION OF SOCIAL ANXIETY IN CHILDREN OF ELDER PRESCHOOL AGE WITH VISUAL IMPAIRMENTS BY GAMES WITH KINETIC SAND

NOVIKOVA I.A.

Doctor of Medical Sciences, Professor, Department of Psychology

ZAITSEVA E.S.

undergraduate

CHISTYAKOVA I.L.

undergraduate

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov
Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Department of psychology
Arkhangelsk, Russia

The article is devoted to the investigation results of social anxiety correction in children of elder preschool age with visual impairments by games with kinetic sand. It describes the structure of the forming experiment. We pay particular attention to the results of the control study, which proves the effectiveness of corrective work which has been done.

Kew words: emotional-volitional sphere, anxiety, social anxiety.

© И.А. Новикова, 2010
© Е.С. Зайцева, 2020
© И.Л. Чистякова, 2020

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ПОВЫШЕННЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

ПОТАПОВА Анна Юрьевна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматриваются направления психолого-педагогического сопровождения детей подросткового возраста с повышенным уровнем тревожности. Автор обращает внимание на включение таких учащихся в творческие виды деятельности, использование элементов танцевальной терапии.

Ключевые слова: подросток, тревожность, тренинг, творческие виды деятельности, танцевальная деятельность.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных в современной психологии. Подростковый возраст трактуется как один из самых трудных и непоследовательных периодов становления личности и индивидуальности. Подростковый период характеризуется стремлением подростков друг к другу, т. к. обостряется потреб-

ность в общении, необходимость постоянно находиться в компании. Подросток начинает всматриваться в самого себя, открывает для себя свое «Я», стремится познать сильные и слабые стороны своей личности. У него возникает интерес к себе, к качествам собственной личности, потребность сопоставления себя с другими людьми, возрастает потребность в любви и принятии. В связи с физиологическими и гормональными изменениями, развитием самосознания, неустойчивой самооценкой, многим подросткам сложно вступать в межличностные отношения. Поэтому общение на данном возрастном этапе является не только основной потребностью, но и фрустрирующим фактором.

В особом внимании нуждаются подростки с повышенным уровнем тревожности, эмоциональное состояние которых отличается нестабильностью, нарушением социальных контактов и коммуникативных связей как со сверстниками, так и со взрослыми, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью и т. д. Многие педагоги и психологи отмечают, что тревожность – это «фундамент» целого ряда психологических трудностей возрастного созревания. Для эффективного решения проблемы проявления повышенной тревожности подростков необходимо наиболее раннее ее выявление с целью профилактики и дальнейшей коррекции.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Центр образования № 4» (г. Тула). В исследовании приняли участие 25 обучающихся 8-го «Б» класса в возрасте от 13 до 14 лет, 14 девушек и 11 юношей.

Диагностическая программа включала следующие методики: «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора (адаптированная Т.А. Немчиновым) предназначена для диагностики уровня тревоги испытуемого, «Шкала тревоги (STAI)» Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина), которая является информативным способом самооценки уровня реактивной и личностной тревожности, «Шкала тревожности» А.М. Прихожан позволяет выявить области действительности, объекты, которые являются для школьника основными источниками тревоги, «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса», которая

направлена на изучение уровня и характера развития тревожности.

Результаты исследования по «Шкале тревожности» А.М. Прихожан показали, что у подростков преобладает нормальный уровень школьной тревожности (82%), а у девочек наиболее выраженным оказался повышенный уровень тревожности. Результаты, полученные по таким шкалам, как «Самооценочная тревожность», «Межличностная тревожность», «Общая тревожность» свидетельствуют о том, что преобладающим показателем среди респондентов стал показатель нормального уровня тревожности.

Анализ диагностики уровня школьной тревожности показал, что у мальчиков преобладает умеренный уровень школьной тревожности (100%). В свою очередь, у девочек преобладают два показателя: умеренная (57%) и повышенная тревожность (43%). Уровень повышенной школьной тревожности преимущественно выявлен у девочек, у мальчиков данный показатель в большей степени находится в норме. Таким образом, у большинства обучающихся наиболее выраженными являются следующие факторы: общая школьная тревожность, переживание социального стресса, фрустрация в потребности достижения успеха, а также проблемы и страхи в отношениях с педагогами.

Анализ результатов исследования лег в основу проектирования развивающей программы, включающей 12 специально разработанных занятий [1; 3]. Программа направлена на повышение уверенности в себе, снятие барьеров и страхов в процессе межличностного взаимодействия, снижение уровня тревожности подростков. В рамках программы большое внимание уделено включению подростков с повышенным уровнем тревожности в творческие виды деятельности. Основными формами реализации программы являются: тренинг, рефлексивные сессии, проба себя в различных видах творческой деятельности. Например, в танцевальной деятельности осуществляется процесс самореализации, развития физических качеств, повышается личностная самооценка [2]. Посредством танца человек выражает свои чувства и эмоции. Танцы являются хорошей ба-

зой для развития талантов и способностей, поиска друзей (Н.И. Вермеенко, А.Е. Гиршон, Р. Лабан, В.В. Козлова, Л.С. Сергеева, Т.А Шкурко, Д. Ходоров и др.). Занятия с элементами танцевальной терапии способствуют поиску себя, развитию адекватной самооценки, уверенности в себе, снижению уровня тревожности. В танцах человек раскрывает себя с другой стороны, раскрепощается, улучшает свое физическое и психологическое состояние, самосовершенствуется. Выполнение танцевальных упражнений ведет к самопринятию, повышению уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, гармонизации психики и развитию творческих способностей учащихся. Каждое занятие программы включало в себя три этапа: приветствие, основную и заключительную части. В ходе приветствия использовались методы активного взаимодействия, формирования положительного настроя на занятие, благоприятной обстановки в группе и т. д. В ходе основной части

использовались тренинговые упражнения на коммуникацию, снижение уровня тревожности, включающие танцевально-двигательные задания. На заключительном этапе использовались упражнения рефлексивного характера. Через танцевальную подготовку подросток учится адекватному выражению своих эмоций, пониманию чувств собеседника, приобретает навыки партнерского общения, происходит осознание и позитивное переструктурирование жизненного опыта, осознание собственных чувств. Использование танцевально-двигательной терапии способствовало снижению уровня тревожности, развитию уверенности в себе, самореализации в новом виде деятельности. Предложенная программа, включающая занятия с элементами тренинга, пробой себя подростком в творческих видах деятельности показала свою эффективность и способствовала оптимизации психического развития личности ребенка и снижению повышенного уровня тревожности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
2. *Козлов В.* Интегративная танцевально – двигательная терапия. – СПб.: Речь, 2016. – 286 с.
3. *Шкурко Т.А.* Танцевально-экспрессивный тренинг. – СПб.: Речь, 2013. – 192 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF ADOLESCENT WITH AN INCREASED ANXIETY

POTAPOVA A.Y.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

The article discusses the directions of psychological and pedagogical support for adolescent children with an increased level of anxiety. The author draws attention to the inclusion of such students in creative activities, the use of elements of dance therapy.

Key words: teenager, anxiety, training, creative activities, dance activities.

© А.Ю. Потапова, 2020

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОБРАНИЕ КАК ФОРМА ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПРОНИНА Наталья Андреевна

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

В данной статье рассмотрена проблема регулирования вопроса психологического и физического насилия в семье на законодательном уровне в РФ, а также выделены его виды и причины. Приведены известные резонансные дела о домашнем насилии. Перечислены центры защиты жертв насилия. Проведен опрос студентов ТГПУ имени Л.Н. Толстого о насилии.

Ключевые слова: буллинг, учащиеся, учитель, родительское собрание, профилактика.

Глобальные изменения в политической, экономической и других сферах жизни повлекли за собой необратимые последствия и преобразования современной школы. Учителя, дети и родители вынуждены приспосабливаться к новым условиям жизни. Явления глобальной миграции населения, инклюзии массовой школы привели к появлению гетерогенного образовательного пространства, где за одной партой сидят учащиеся разных национальностей и вероисповеданий, дети с ограниченными возможностями здоровья и их сверстники. К сожалению, не все оказались готовы к подобного рода изменениям и тяжело их переживают. Главной задачей семьи и школы является формирование человеческой личности, именно такой тандем поможет в борьбе с угрозами современной действительности: буллингом, султингом и т. д.

Школа является одним из социальных институтов, который осуществляет целенаправленную программу по воспитанию подрастающего поколения. Учащиеся младшего школьного возраста воспринимают учителя как авторитет, к мнению родителей они также прислушиваются. Именно в этом возрасте воспринимаются советы взрослого, можно научить ребенка чему-то доброму, продолжить формировать характер. Заложенное в детстве отношение к другим людям будет потом проявляться во взрослой жизни. Именно поэтому так важно и необходимо говорить с ребенком о негативных проявлениях современной жизни, в частности о детской жестокости.

Явление буллинга вошло в нашу жизнь и

стало широко и печально известно благодаря средствам массовой информации. Если раньше психологи приписывали явление буллинга детям старшего возраста, то есть подросткам, то сейчас зафиксированы явления жестокого обращения со сверстниками среди дошкольников. Так в Ярославле воспитанники детского сада в возрасте 4-5 лет избили девочку. Дети просто копируют то, что видят в жизни и на экране смартфона или планшета. Детскую жестокость провоцирует Интернет и зависимость современного поколения от гаджетов.

Буллинг – это социально-психологический феномен, характеризующийся многократным агрессивным психологическим давлением и преследованием человека со стороны другого члена или членов коллектива.

В разное время этой проблемой занимались зарубежные и отечественные психологи: Н.В. Ктотова [1], Д. Ольвеус [6], Л.В. Петрановская [2], Н.А. Пронина [3], С. Трошина [4], К.С. Шалагинова [5] и др.

Родительское собрание является эффективной формой профилактики травли среди детей младшего школьного возраста. Педагог должен заранее подготовиться, прочитать доступную психолого-педагогическую литературу по теме буллинга.

По возможности, на родительское собрание необходимо пригласить других специалистов: школьного психолога и социального педагога. Психолог по результатам тестирования поможет родителям узнать возрастные и индивидуальные особенности их детей. Проведенная диагностика уровня сплоченности класса позволит выявить взаимоотно-

шения в коллективе, укажет отверженных, лидеров и предпочитаемых. Помимо тестирования психолог проводит коррекционную работу, направленную на создание благоприятного психологического климата в школе.

Деятельность социального педагога направлена на поддержку семьи и ребенка. При помощи наблюдения за учащимися во внеучебной деятельности можно выявить различные девиации в поведении и провести коррекционную работу.

Беседа на тему буллинга не должна превышать двадцати минут. Время ограничено по нескольким причинам: усталость после рабочего дня, отвлекаемость и переключение внимания.

Учитель рассказывает о видах, участниках, мотивах, признаках травли. Он указывает возрастные и гендерные особенности проявления буллинга, выделяет негативные последствия для всех участников травли, как для жертвы буллинга, так и для его обидчиков. Особое внимание следует уделить рекомендациям родителям в тех случаях, когда их ребенок оказался жертвой травли, и в тех случаях, когда он является ее инициатором.

Особое внимание стоит уделить речи педагога. Она должна быть выразительной, четкой, не содержать логических, орфоэпических и других ошибок. Текст лучше выучить заранее, так он значительно лучше будет усваиваться слушателями, не будет возникать барьеров общения, ведь текст, который читается с листа, запоминается хуже.

Также хорошо применить технические средства, в каждом классе есть компьютер, проектор, созданная по теме родительского собрания презентация позволяет лучше визуализировать и тем самым лучше запомнить информацию, очень действенным средством является показ видеороликов о буллинге.

Организация обсуждения родителями по теме собрания поможет сформировать устойчивое мнение об отрицательных последствиях буллинга. Некоторых родителей, которые компетентны в данном вопросе, можно привлечь в качестве экспертов.

Таким образом, родительское собрание является эффективным способом профилактики буллинга в школе. Учитель, являясь авторитетом для младших школьников, может показывать правильный пример взаимодействия с другими людьми, также в его силах пресечь любые попытки травли и издевательств в классе. Проводимые беседы о травле с учащимися также будут способствовать формированию негативного отношения к буллингу. Обсуждение такой острой темы привлечет внимание родителей, которые проведут беседу со своими детьми дома. Привлечение ряда специалистов позволит увидеть проблему детской жестокости и травли комплексно и наметить пути по ее профилактике.

Таким образом, проблема буллинга многогранна и многоаспектна, но привлечение к ее решению совместных усилий родителей, учителя, психолога и социального педагога будет способствовать ее решению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Котова Н.В.* Буллинг в школе: причины, последствия, помощь. – Минск: Красико-Принт, 2015. – 96 с.
2. *Петрановская Л.В.* Миллион детей в России ежедневно идут в школу как на казнь. – URL: <https://paperpaper.ru/petravovskaya/> (дата обращения: 04.01.2020).
3. *Пронина Н.А., Мелентьев А.И.* Явление буллинга в современной подростковой среде // Психология человека и общество. – 2019. – №3. – С. 9-12.
4. *Трошина С.* Буллинг: что это такое, где встречается, как бороться. – URL: <https://psychologist.tips/2957-bulling-chto-eto-takoe-gde-vstrechaetsya-kak-borotsya.html#i-4> (дата обращения: 04.01.2020).
5. *Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Залыгаева С.А.* Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга // Вестник Московского государственного областного университета. – 2019. – № 3. – С. 126-142.
6. *Olweus D.* Bullying at school: What we know what we can do. – N.Y.: Wiley-Black-well, 1993.

PARENT MEETING AS A FORM OF BULLING PREVENTION AT PUPILS OF YOUNGER SCHOOL AGE

PRONINA N.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of Psychology and pedagogics Chair
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

This article discusses the problem of regulating the issue of psychological and physical violence in the family at the legislative level in the Russian Federation, and its types and causes are highlighted. The well-known high-profile cases of domestic violence are listed. The centers for the protection of victims of violence are listed. A survey of students of the Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy on violence.

Key words: bullying, students, teacher, parental meeting, prevention.

© Н.А. Пронина, 2020

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ТИУНОВА Кристина Юриевна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Описан формирующий эксперимент по исследованию уровня и возможности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Представлены диагностическая программа, результаты формирующего эксперимента, описана формирующая программа.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младший школьный возраст, интеракция, кооперация.

В настоящее время к общеобразовательной школе, в связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, предъявляются новые требования: школа должна формировать у учеников совокупность «универсальных учебных действий» (УУД), в число которых входят и коммуникативные УУД. Следовательно, педагоги и школьные психологи должны решать задачи формирования у учащихся коммуникативных УУД.

Развитие коммуникативных УУД должно осуществляться на всех предметах, опираясь на формирование навыка участия в учебном диалоге, взаимодействие в коллективе и развитие самоанализа. В условиях совместной работы, формируется способность оценивать правильность выбора вербальных и невербальных средств, соблюдать правила речево-

го этикета и устного общения. Дети приобретают навыки слышать партнера, адекватно реагировать на высказывания другого, учатся нормам общения [1].

Учащиеся обязаны свободно высказываться на любую тему, при этом, их словарный запас должен быть разнообразен по структуре. Ученики должны отстаивать свою точку зрения, аргументировать, дискутировать. Но на практике большинство выпускников слабо владеют видами речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи. Положения и рекомендации психологов могут стать основой проведения мониторингов с целью оценки успешности личностного, познавательного и коммуникативного развития детей, позволит сохранить единство преемственности ступеней образовательной системы, что является не-

обходимым условием для успешного введения ФГОС в систему образования.

Анализ научной литературы, посвященной изучению проблемы коммуникативного развития, его роли и влиянию на психическое и личностное развитие детей младшего школьного возраста, показывает, что данная проблема находится под постоянным вниманием ученых. Важные теоретико-методологические основы изучения коммуникативного развития детей младшего школьного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, А. Валлона, Ж. Пиаже, И. Лингарта и др. Несмотря на существенный интерес ученых, проблема развития коммуникативных УУД у младших школьников остается недостаточно разработанной, что подтверждает актуальность нашего исследования [1; 3; 4].

Коммуникативные УУД, можно разделить на три группы, при этом за основу берутся компоненты коммуникации: коммуникация как интеракция, коммуникация как кооперация, коммуникация как интериоризация.

Основная теоретическая и практическая задачи психологии образования заключается в подборе оптимальной программы для формирования коммуникативных УУД у младших школьников [1].

Исследование коммуникативных УУД младших школьников проводилось в 4-ых классах ГБОУ школе г. Москвы. В общей сложности в исследовании приняли участие 30 человек: 18 девочек и 12 мальчиков в возрасте 9-11 лет. Для изучения коммуникативных УУД младших школьников нами были использованы следующие психодиагностические методики: парная методика на выявление уровня сформированности коммуникативных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (Г.А. Цукерман «Рукавички»); выявление уровня коммуникации как кооперации (Г.В. Бурменская «Совместная сортировка»); умение выдвинуть на первый план и передать в речи важные этапы действий, сообщить их («Дорога к дому»); коммуникация как интеракция (модифицированная методика Г.А. Цукерман «Кто прав?»); методика на выявление действий, направленных на учет позиции собеседника (модифицированная проба Ж. Пиаже; Д.Х. Флейвелл «Ваза с яблоками»).

Для успешного формирования коммуникативных УУД у учащихся 4-х классов, нами составлена программа формирования коммуникативных учебных действий на основе методических рекомендаций А.Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» и «Комплексная диагностическая программа изучения личностных компетентностей младших школьников в условиях обучения по «ФГОС» [2].

Цель формирующей программы является обеспечение системного подхода к формированию коммуникативных учебных действий у младших школьников в условиях реализации ФГОС; создание условий для развития у детей навыков эффективного общения для обеспечения полноценного взаимодействия, сотрудничества и возможности саморазвития.

Задачи формирующей программы: способствовать развитию «Я-концепции», способствовать пониманию внутреннего мира других людей на основе децентрации личности, знакомить учащихся с социальными нормами, общечеловеческими ценностями, способствовать развитию гражданской идентичности, учить согласовывать усилия при сотрудничестве по достижению общей цели, развивать умения по передаче и получению информации, способствовать возникновению рефлексии.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента, был определен уровень сформированности коммуникативных УУД.

Сравнительные результаты диагностики младших школьников по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показали рост уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера). Высокий уровень коммуникации как кооперации выявлен у 60% учащихся. Больше респондентов активно обсуждают работы, приходят к согласованию за короткий промежуток времени, и координируют действия друг друга. Повысился процент учащихся со средним уровнем сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) и составляет 30% респондентов. 10% младших школьников в выборке имеют низкий уровень; их результаты рисования отличаются, дети не пытались договориться друг с другом.

Сравнительный анализ результатов диагно-

стики «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента выявил, что у большинства школьников эмоциональное отношение к совместной деятельности находится все еще на среднем уровне – 70% респондентов. Повысился процент учащихся, которые могут договариваться в ситуации столкновения интересов, способных сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, сохраняющих позитивное эмоциональное отношение к совместной деятельности (высокий уровень) и составляет 30% младших школьников. Школьников, имеющих низкий уровень на контрольном этапе эксперимента, не оказалось.

Результаты исследования по методике «Дорога к дому» (Г.А. Цукерман) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволяют сделать вывод о том, что сформированность умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать их партнеру у большинства школьников находится все еще на среднем уровне, но процент учащихся увеличился до 70% респондентов. Сформированность умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать их партнеру у большинства школьников так же находится на высоком уровне у 30% учеников. Школьников, которые не смогли построить узор, т. е. имеющих низкий уровень на контрольном этапе эксперимента, не оказалось.

Результаты исследования по методике «Кто прав?» (модифицированная методика Цукерман Г.А. и др.) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволяет сделать вывод о том, что у 50% детей высокий уровень коммуникации как интеракции, по сравнению с констатирующим этапом

(только 20%) повысился. Младшие школьники данной категории демонстрируют понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывают различие позиций персонажей и могут высказать и обосновать свое собственное мнение. Повысился процент респондентов со средним уровнем интерактивного компонента коммуникации до 45%. 5% респондентов так и остались на низком уровне, учащиеся не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, исключают возможность разных точек зрения.

Сравнительные результаты исследования по методике «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже, Д.Х. Флейвелл) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволяет сделать вывод о том, что повысился процент школьников, имеющих средний уровень учета позиции собеседника до 80%. Увеличился процент испытуемых (до 20%, по констатирующему этапу было всего 5%), которые четко ориентированы на особенности пространственной позиции наблюдателей, т. е. имеют высокий уровень. Респондентов с низким уровнем учета позиции собеседника (партнера), не оказалось.

Сравнительный анализ этапов эксперимента показал эффективность программы по формированию коммуникативные УУД у младших школьников. Целесообразно проведение специальной работы по формированию коммуникативные УУД у младших школьников не только на уроках педагогом начальной школы, но и школьным психологом при реализации программы направленной на умение согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, передавать в речи важные этапы действий и сообщить их партнеру, учитывать позицию собеседника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2010. – 162 с.
2. Разработка модели программы развития универсальных учебных действий. – 2016. – URL: www.standart.edu.ru/attachment.aspx?id=126.
3. *Серая Т.Н.* Универсальные учебные действия. От теории к практике формирования. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/universalnye-uchebnye-deystviya-ot-teorii-k-praktike-formirovaniya>.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN YOUNGER STUDENTS

TIUNOVA K.Y.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article deals with the problem of formation of communicative universal educational actions in younger students. The author describes a formative experiment to study the level and possibility of formation of communicative universal educational actions in younger students. The diagnostic program, the results of the forming experiment are presented, and the forming program is described.

Key words: communicative universal educational actions, primary school age, interaction, cooperation.

© К.Ю. Тиунова, 2020

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ТРИШИНА Анастасия Евгеньевна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье поднимается актуальная проблема развития учебной успешности в младшем школьном возрасте в современной образовательной среде школы. Автор проводит анализ направлений развития ученика как субъекта учебной деятельности, обосновывает необходимость разработки модели со специальными психологическими технологиями изучения и развития учебной успешности младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, учебная деятельность, учебная успешность.

В настоящее время важнейшей задачей психолого-педагогической науки является повышение качества образования в условиях постоянного развития и преобразования учебной деятельности. Характерной чертой младшего школьного возраста является вхождение в учебную деятельность и овладение основными видами учебных действий. Вопросы учебной деятельности младшего школьника представлены в работах Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, Н.А. Курдюковой, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина и других. В.В. Давыдов выделяет следующую структуру учебной деятельности: потребность в учебной деятельности, мотивы учебных действий, учебная задача, учебные действия, учебные операции [3]. Л.И. Божович отмечает, что первоначально школьники не умеют самостоятельно ставить учебные задачи

и выполнять действия по их решению [2]. Важно, чтобы учебная деятельность строилась на определенных основах и принципах, позволяющих вывести успешность обучения на наиболее эффективный уровень.

Б.Г. Ананьев считал, что учебную успешность определяет наличие оптимального сочетания темпа, напряженности, индивидуального своеобразия (стиля) учебной работы, степени прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый для достижения определенных результатов [1]. Успешность – это определенный устойчивый конечный результат комплексного характера, подразумевающий наличие таких составляющих, как мотивация, интегральная оценка эффективности результата собственной деятельности, получившая признание со стороны окружающих, вызывающая у человека такое эмоциональное состояние, которое выражает его личное

позитивное отношение к деятельности, позволяющая ему ощущать собственную удовлетворенность.

Актуальность развития учебной успешности в младшем школьном возрасте обусловлена необходимостью проектирования психолого-педагогических условий развития с учетом современных требований к личности и индивидуальности ученика. Е.И. Исаев отмечает, что самооценка младшего школьника определяется появлением потребности и способности учиться, становлению субъектности в учебной деятельности [4].

Исследование по изучению особенностей развития учебной успешности в младшем школьном возрасте проходило на базе МКОУ «Жемчужниковская ООШ» села Ильинское. В исследование приняли участие младшие школьники в возрасте 8-9 лет, в количестве 18 учащихся.

Была составлена диагностическая программа исследования, состоящая из следующих методик: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой, проективный рисунок «Я в прошлом, я в будущем, я в настоящем» Л.С. Колмогоровой, методика диагностики учебной мотивации младших школьников «Лесенка побуждений» Н.В. Елфимовой, методики «Направленность на оценку» и «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой.

Анализ результатов по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой выявил, что 50% испытуемых имеют высокий уровень мотивации, для них характерно наличие высоких познавательных мотивов, 42% имеют средний уровень мотивации, такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться. Для учащихся с низким уровнем мотивации (8%) характерны постоянные пропуски занятий. Анализ результатов по методике «Я в прошлом, я в будущем, я в настоящем» Л.С. Колмогоровой показал, что в выборке большинство испытуемых (80%) имеют высокий уровень самооценки, комфорта и контактности. Для таких детей характерна активность, находчивость, общительность. 20% имеют средний уровень самооценки, для них характерны пассивность,

повышенная ранимость, обидчивость. Анализ результатов по методике «Лесенка побуждений» Н.В. Елфимовой показал, что в выборке большинство (75%) испытуемых имеют гармоничное соотношение познавательных и социальных мотивов. Для таких детей характерен интерес к дополнительным источникам знаний, понимание значимости учения. Для 25% учащихся характерно желание получить похвалу от учителя, родителей, одобрение среди сверстников, хорошую оценку.

Анализ результатов по методикам «Направленность на оценку» и «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой показал, что 50% учащихся имеют гармоничное сочетание между направленностью на получение оценки от учителя и направленностью на приобретение новых знаний. Данные учащиеся стремятся к изучению дополнительных материалов по школьным предметам, добросовестное выполнение домашнего задания. 25% имеют яркую выраженность направленности на получение оценки. Остальные 25% детей внимательно слушают объяснение педагога, если тема им интересна.

По итогам исследования была разработана программа по развитию учебной успешности в младшем школьном возрасте. Для выстраивания индивидуальной траектории учащихся, которые получили высокие результаты, были предложены занятия, направленные на организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности. Данные занятия предполагают формирование таких психологических качеств, как креативность, критическое мышление, кооперация и коммуникативность. Также были организованы занятия для слабоуспевающих учеников с целью формирования у них гармоничного сочетания познавательных и социальных мотивов, повышения учебной активности.

После реализации предложенной программы был проведен контрольный этап исследования. Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка уровня школьной мотивации» позволяет выявить положительную динамику в выборке: уменьшилось количество младших школьников с низким уровнем мотивации – с 8% на констатирующем этапе до 0% на контрольном. Увеличилось количество

учащихся со средним уровнем мотивации с 42% на констатирующем этапе до 50% на контрольном. Анализ результатов по методике «Я в будущем, я в прошлом, я в настоящем» показал уменьшение количества младших школьников со средним уровнем самооценки – с 20% на констатирующем этапе до 10% на контрольном, то есть, в выборке стало меньше детей, для которых характерна пассивность в учебной деятельности. Увеличилось количество детей с высоким уровнем самооценки, комфорта и контактности в школе с 80% на констатирующем этапе до 90% на контрольном. Увеличилось количество детей с гармоничным сочетанием познавательных и социальных мотивов, соотношением направленности на получение оценки и на приобретение знаний.

На основе результатов исследования, были составлены рекомендации «Как научить детей учиться успешно»: формируйте у школьников качества произвольности – умение управлять собственным поведением; выработайте у ребенка привычку быстро пе-

реключаться с одного вида деятельности на другой, не путать учебу и игру; учите ребенка правильно распределять время, отводимое на уроки, прогулки, занятия по интересам; работать интенсивно, с полным сосредоточением на выполняемой работе и др.

Таким образом, к особенностям развития учебной успешности в младшем школьном возрасте можно отнести: учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, развитие таких компонентов учебной успешности, как мотивация, самооценка, гармонизация социальных и познавательных мотивов, направленность на приобретение знаний, способность к самоорганизации учебной деятельности. Учебная деятельность, как ведущая в младшем школьном возрасте, предполагает возможность выхода в позицию самостоятельно действующего ученика, учащего самого себя. В этой ситуации происходит осознание и развитие себя как индивидуального субъекта учебной деятельности, в составе совместно действующих одноклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 2001. – 165 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Изд-во «Питер», 2008. – 232 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Изд-во «ИНТОР», 1996. – 544 с.
4. Исаев Е.И. Педагогическая психология. – М.: Изд-во «Юрайт», 2012. – 347 с.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SUCCESS AT YOUNGER SCHOOL

TRISHINA A.E.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article raises the urgent problem of the development of educational success in primary school age in the modern educational environment of the school. The author analyzes the directions of development of the student as a subject of educational activity, substantiates the need to develop a model with special psychological technologies for studying and developing the educational success of younger students.

Key words: primary school student, educational activity, educational success.

© А.Е. Тришина, 2020

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ЧАЛОВА Евгения Алексеевна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассмотрен феномен профессиональной деформации преподавателей вуза. Предложены меры по профилактике.

Ключевые слова: педагог, вуз, профессия, профессиональная деформация.

Несмотря на тот огромный путь по сокращению рабочего времени, проделанные за весь исторический период, человек около трети своего времени уделяет профессиональной деятельности. Многие начинают свой профессиональный путь сразу после школы, некоторые немного позже, тем не менее, трудовая деятельность в той или иной степени начинает влиять на их свободное от работы существование. В силу наших личностных особенностей мы, не замечая, переносим рабочие привычки, манеры общения, поведения и даже стиль мышления в личную жизнь. Поэтому данная тема актуальна в настоящее время, многим профессионалам своего дела стоит понаблюдать за своими манерами и выявить как можно быстрее на начальном этапе профессиональную деформацию. Попытаться как можно быстрее предотвратить ее дальнейшее развитие.

Еще в конце XIX в. люди начинают замечать изменения в поведении, связанные с профессиональной направленностью индивида. К сожалению, в тот период не было проведено научных исследований в этой области знаний.

Позже был проведен ряд исследований в группе профессий «человек-человек», которая наиболее ярко демонстрирует эти изменения. Известный социолог П. Сорокин вводит новый термин «профессиональная деформация», который выражает эти искажения.

Появление профессиональной деформации у педагога вуза будет негативно влиять на процесс обучения студентов, поэтому мы считаем, что данный феномен необходимо изучать и проводить различные меры по его профилактике.

Со временем начали появляться исследова-

ния, целью которых являлись изучения данных изменений. Над изучением данного феномена работало много психологов, в том числе С.П. Безносов [1], Э.Ф. Зеер [2], Е.А. Климов [3], Н.Б. Москвитина [4], Н.С. Пряжников [5], Э.Э. Сыманюк [6] и другие.

Профессиональная деформация личности – процесс и результат влияния субъектных качеств человека на целостную индивидуальность личности работника-профессионала, в результате которого у человека возникает неадекватный перенос сугубо деятельностных норм в сферу личностного общения, поведения, быта, делового общения с представителями других профессиональных цехов и мировоззрений [1].

Г.В. Шишковой были выделены факторы, которые способствуют развитию профессиональной деформации. Их можно разделить на три основных группы:

– субъективные (обусловлены особенностями и свойствами профессионала как личности, характером его профессиональных взаимоотношений);

– объективные (связаны с экономической и социальной средой (жизнью) предприятия и общества);

– объективно-субъективные (связаны с особенностями выполняемой работы, профессионализмом руководителей, качеством управления) [7].

Э.Ф. Зеер выделяет следующие виды профессиональных деформаций [2]:

1. Общепрофессиональная деформация. Набор общепрофессиональных деформаций делает представителей данного вида профессий наиболее заметными в обществе. Стоит заметить, что уровень выраженности про-

фессиональной деформации может быть различен. Она прослеживается в особенностях личности и поведении профессионала, свойственна, как правило, работникам со стажем.

2. Специальные профессиональные деформации. Возникает в процессе специализации. Стоит отметить, что любая профессия имеет несколько направлений. Оно, как правило. Имеет свои деформации.

3. Профессионально-типологические деформации. Она предопределяет индивидуально-психологические особенности личности. Следствием является следующие комплексы: деформация профессиональной направленности личности; деформации, возникающие и развивающиеся на основании особенностей; деформации, обусловленные чертами характера.

4. Индивидуализированные деформации. Они зависят от особенностей представителей различных видов профессий. Как правило, развиваются у работников с большим стажем их профессиональной деятельности. В таком случае развиваются профессионально важные и неважные качества сотрудников. Они могут быть выражены в трудовом фанатизме, профессиональном энтузиазме, сверхответственности и т. д.

Следствием этих деформаций может являться психологическая напряженность, снижение продуктивности, различного рода кризисы, недовольство жизнью и обществом и др.

В педагогической деятельности, как правило, повышенный уровень ответственности и напряженности, именно эти факторы повышают процент подверженности профессиональной деформации. Ее проявлению способствуют возрастные, индивидуально-психологические особенности преподавателя, стаж, содержание и особенности его профессиональной деятельности. Следует выделить специфические особенности его деятельности: разнообразие коммуникативных связей, повышенный уровень контакта и взаимодействия с другими личностями, необходимость в принятии решения, своевременное и быстрое решение конфликтов и т. д.

Итак, следует выделить, на наш взгляд, основные причины профессиональной деформации педагога: повышенный уровень

ответственности и напряженности; внесение в свою работу количества личностных и энергетических ресурсов при недостаточной оценке привнесения заслуг; строгая регламентация времени работы, особенно если срок ее выполнения не реален; межличностные конфликты в профессиональной среде и их неразрешенность.

Профилактика профессиональной деформации педагога – система мер, направленных на оптимальное восстановление психологического состояния педагога, на стабилизацию позитивных отношений, как и с учащимися, так и с коллегами, предупреждение профессиональных деструкций, повышение самоактуализации и т. д.

Ее целью является поддержка в профессиональном росте преподавателя, направлена на раскрытие способностей к его саморазвитию.

Исходя из выше всего сказанного, профилактика профессиональной деформации должна базироваться:

- на помощи в личностном и профессиональном росте педагога, раскрытие способностей к саморазвитию;
- на выявлении проблем, источников возникновения и их решении;
- на помощи преподавателям при возникновении проблем с коммуникабельностью и профессиональной деятельностью;
- на прогнозировании деструкции и ее предотвращении;
- на стимулирующей психодиагностике;
- на поддержке педагогов при возникновении и решении профессиональных проблем, кризисов и т. д.

Можно выделить следующие направления, на которых будет строиться профилактика профессиональной деформации:

- изменение условий труда;
- переосмысление педагогом самого себя, своей трудовой деятельности;
- повышение преподавателя в благоприятные условия с целью восстановления его психического состояния, налаживания позитивных и крепких отношений с коллегами и обучающимися.

При проведении профилактики профессиональной деформации необходимо учитывать ряд условий:

– профилактическая работа педагогом по выявлению собственной профессиональной деформации, ее преодоление и прогнозирование;

– профилактика профессиональной деформации должна включать в себя систему мер, направленных на максимальное восстановление психического состояния, построение позитивных и стабильных отношений с коллегами и с обучающимися, помощь в личностном и профессиональном росте, активизацию способностей к саморазвитию и т. д.;

– диагностика профессиональной деформации педагога и ее осуществление исходя из особенностей;

– использование специального инструмента, для осуществления контроля и коррекции.

Эффективными средствами профилактики профессиональной деформации являются также тренинги. Можно использовать следующие: тренинг эффективной коммуникации, стрессоустойчивости личности, саморегуляции, личностного и профессионального роста, профилактики эмоционального выгорания.

Чтобы избежать профессиональной деформации следует выбирать хобби, увлечения максимально далекие от сферы профессио-

нальной деятельности. Психологи рекомендуют выбирать «контрастные» хобби. Если работа заставляет постоянно пребывать в стрессе, то сдует выбрать занятие спокойное и умиротворенное, примером может послужить рукоделие, сбор пазлов. Если же работа незначительная, то дома следует брать наиболее ответственную работу на себя.

Своевременное определение симптомов профессиональной деформации позволит остановить ее дальнейшее развитие. Анализ ситуации поможет избежать негативных последствий. Позитивные изменения в процессе работы и работа над самосовершенствованием поможет избежать профессиональной деформации.

Проделанная нами работа позволила проанализировать феномен профессиональную деформации педагога, причины ее возникновения и возможную профилактику. К сожалению, данная тема и по сей день остается актуальной, так как ей уделяется недостаточно внимания. Следует обратить внимание на организацию работы по созданию профилактической системы профессиональной деформации работников каждого учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 3. – С. 167-171.
2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессиональных деструкций. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
3. *Климов Е.А.* Пути в профессионализм (психологический взгляд). – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 318 с.
4. *Москвина Н.Б.* Личностно-профессиональная деформация. Проблема реабилитации: Учеб. пособие. – М.: Academia, 2002. – 146 с.
5. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
6. *Сыманюк Э.Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов педагогов: монография. – Екатеринбург: Урал гос. пед. ун-т; УРО РАО, 2002. – 320 с.
7. *Шишкова Г.В.* Социологические аспекты детерминант профессиональных деформаций // Вестник Уральского государственного университета путей сообщения. – 2014. – № 1(21). – С. 116-122.

OCCUPATIONAL DEFORMATION AS A SUBJECT OF RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

CHALOVA E.A.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article considers the phenomenon of professional deformation of teachers of the university. Preventive measures are proposed.

Key words: teacher, university, profession, professional deformation.

© Е.А. Чалова, 2020

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

ШАЛАГИНОВА Ксения Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики

БУБЕНОВА Наталья Игоревна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматривается проблема буллинга в подростковой среде, формы его проявления, роли участников буллинга, причины появления, возможности и перспективы ведения превентивной работы. В работе представлены результаты эмпирического исследования проблемы буллинга в подростковой среде. Обоснована необходимость осуществления психологических мероприятий, направленных на предотвращение буллинга в подростковой среде.

Ключевые слова: буллинг, подростковая среда, профилактика буллинга.

Феномен буллинга в современной школе является широко распространенным. Жестокость во взаимоотношениях учащихся, агрессивное отношение к учителям и персоналу, воровство, унижительное отбирание денег у младших школьников, оскорбления и порча имущества – школьный буллинг представляет собой одну из наиболее видимых форм насилия в отношении детей [7].

На Западе проблема буллинга – проблема номер один. 27 января обозначено в календаре как Международный день борьбы с буллингом (школьной травлей).

Д. Лейн и Э. Миллер определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) более слабому [4].

С. Роффе подчеркивает, что буллинг может принимать формы антисоциального по-

ведения, такие как вымогательство, распространение слухов, оскорбление, исключение из социальных групп, физическое насилие, угрозы. Буллинг совершается «обидчиками» различными способами. Средства физического буллинга включают удержание силой, удары ногой, вымогательства, нападение или избивание жертвы. Буллинг не ограничивается физическим насилием и может иметь поведение, которое подрывает чувство собственного достоинства, задевает самолюбие других, т. е. психологическое насилие, которое включает в себя запугивание, угрозы, обзывательства, распространение слухов за спиной, насмешки [6].

Д. Лэйлн. в своих работах отмечает, что буллинг всегда представляет собой определенную систему отношений в коллективе, так называемую буллинг-систему.

В буллинге выделяют следующие роли: нападающий (ребенок-агрессор); дети,

участвующие в травле (присоединяющиеся к лидеру); ребенок-жертва; свидетели, подкрепляющие травлю: дети, которые занимают сторону нападающих, смеются; наблюдатели: дети, которые избегают ситуаций травли, не занимая ничью сторону; защитники: дети, которые занимают очевидную позицию против травли, либо активно противодействуя нападающим и предпринимая что-то для прекращения издевательств, либо успокаивая, поддерживая жертву.

О.Л. Глазман дает определенную характеристику каждому из участников буллинга [2].

Как отмечает Е.Н. Пронина, уровень жестокости в школах становится все выше, дети становятся все жестче. Изначально общество делится на тех, кто поддерживает агрессора, равнодушен к происходящему и тех, кто против данного поведения агрессора [5].

Жертвами постоянной или эпизодической школьной травли становятся порядка 20-25 % школьников, а по результатам некоторых исследований – до 50%.

В большинстве случаев причиной буллинга становится расхождение внутренней и внешней жизни – стремление привлечь к себе внимание сверстников, получить желанный результат. На возникновение ситуации буллинга может повлиять социальное и экономическое неравенство между детьми, демонстрация насилия в СМИ, так как подростки очень восприимчивы, и внушаемы, также на детей влияет окружающая среда, личностные факторы.

Переживание буллинга в детском и подростковом возрасте очень травматично и оказывает огромное влияние на дальнейшую жизнь человека. Для пострадавшего это влияние на формирование самооценки, уровень его коммуникативных возможностей, мотивацию к достижениям. Также можно выделить: снижение настроения, повышение страхов, тревоги, злости, также возможны нарушения сна, аппетита, нарушения работы желудочно-кишечного тракта, головные боли и другие психосоматические расстройства.

Как считают Е.А. Быкова, С.В. Истомина, основными последствиями травли для детского коллектива являются: недоброжелательная обстановка, недоверие к взрослым, разобщенность между детьми, снижение мотивации к учебе [1].

Для выявления возможных проблем, связанных с буллингом, в общеобразовательной организации было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Центр образования № 4». В нем приняло участие 28 детей. Из них 15 мальчиков и 13 девочек.

Диагностическую базу исследования составили следующие методики: Авторская методика «Буллинг-структура» (Авторская методика Е.Г. Норковой); Социометрия» (Дж. Морено); Тест «Умеете ли вы справиться со стрессом?»; Методика «Шкала социально-ситуационной тревоги» (О. Кондаш).

Анализ результатов исследования подростков по методике «Буллинг-структура» показали, что большая часть респондентов демонстрируют позицию защитника (23 человека, что составляет 82%). Испытуемые данной категории не боятся высказывать свое мнение и встают на сторону жертвы.

6% опрошенных занимают позицию наблюдателя. Для подростков, занимающих в ситуации буллинга позицию наблюдателя характерно «смотреть» со стороны на все происходящее, ничего не предпринимать, чтобы травля прекратилась.

4% подростков, участвующих в исследовании, являются инициаторами. Именно данная категория респондентов является главным зачинщиком травли и ведет себя агрессивно по отношению к другим.

4% опрошенных – «помощники» в ситуации буллинга. Данные подростки стремятся помогать и подражать преследователю. Помогая буллерам, пытаются добиться уважения в классе.

Такое же количество опрошенных – 4% занимают позицию жертвы в буллинге. Скорее всего, именно эта категория подростков подвергаются травле. Такие дети наиболее чувствительны, тревожны, склонны к слезам, физически слабые.

Анализ результатов по методике «Социометрия» (Дж. Морено) показал, что данный класс имеет индекс сплоченности 0,6, что говорит о том, что данная группа является достаточно сплоченной.

В группе исследуемых детей есть «Звезды» – 25%. Испытуемые данной категории набрали наибольшее количество выборов, в

классе их любят больше остальных, они пользуются наибольшей популярностью.

Принятыми в коллективе являются 36%. Данные подростки нормально адаптировались в классе, они хорошо взаимодействуют со своими сверстниками.

Такое же количество – 36% непринятых в коллективе. Такие дети являются отвергнутыми в классе, часто оказываются глубоко задетыми враждебным или безразличным отношением к себе со стороны сверстников.

4% детей оказались изолированными. Испытуемый не набрал ни одного балла, то есть его не выбрал ни один человек. Таких детей не принимают в классе, у них может не быть друзей, сверстники склонны игнорировать их.

Методика «Шкала социально-ситуационной тревоги» (О. Кондаш) позволяет нам сказать о том, что показатели по всем трем видам тревожности (школьная, самооценочная, межличностная) отражают общий уровень тревожности. Так, нормальный уровень тревожности наблюдается у 46% испытуемых. Подростки имеют адекватную самооценку, не испытывают страха при взаимодействии с окружающими людьми.

25% подростков имеют несколько повышенный уровень. В этом случае тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности.

Высокий уровень есть у 21%. (ни постоянно испытывают чувство страха перед возможной неудачей, неуспехом, сосредоточены на предвидении, прогнозировании неприятностей).

Уровнем «Чрезмерное спокойствие» обладают 7% испытуемых. Подростки обладают нечувствительностью к неблагоприятию. Они спокойно относятся к неудачам, к плохому взаимодействию с окружающими людьми, к неудачам в школьной среде.

Полученные результаты по методике «Умеете ли вы справляться со стрессом?» показывают, что 68%, с трудом справляются со стрессовыми ситуациями. Такие люди, переживая неприятности, постоянно находятся в состоянии напряжения.

32% опрошенных легко относятся к стрессовым ситуациям. Они достаточно быстро преодолевают стресс, спокойнее относятся к любым переменам.

По результатам исследования было выяс-

нено, что психологический климат в классе достаточно благоприятный, но все же есть вероятность возникновения буллинга. В связи с этим была разработана и реализована программа профилактики и поддержки детей, подверженных буллингу в общеобразовательной организации.

По результатам проведенного исследования мы выделили для себя так называемую «группу риска» - жертвы, подростки, не принимаемые в классе, имеющие при этом повышенный уровень тревожности, имеющие трудности совладения со стрессовыми ситуациями.

Для предупреждения возможных психологических проблем у детей, в общеобразовательных школах проводятся мероприятия по профилактике буллинга [3].

Ключевым результатом проведения профилактической работы по предупреждению насилия в школе является формирование безопасной среды, то есть таких условий, при которых максимально снижено либо нивелировано влияние факторов, провоцирующих насилие [7].

Мероприятия по профилактике буллинга охватывают разного рода формы: тематические беседы; совместные выезды на природу, музеи, театр, в кино; классные часы; родительские собрания, волонтерский проект; психологические тренинги по сплочению коллектива; сказкотерапия; игротерапия; семинары [1; 5].

Результатом данной работы должны стать оптимизация межличностных взаимоотношений школьников, формирование безопасной среды, сокращение воздействия внешних и внутренних факторов возникновения и распространения буллинга [6].

Проведенное исследование позволило выявить проблемные участки и наметить мишени психологического воздействия. В классе есть вероятность возникновения буллинга. В связи с этим была разработана программа профилактики и поддержки детей, подверженных буллингу в общеобразовательной организации.

Программа направлена на повышение самооценки у жертв буллинга; повышение авторитета у подверженных травле; развитие эмпатии у подростков общеобразовательной школы; помощь в сплочении коллектива; снижение тревожности у подростков; помощь в борьбе со стрессом, формирование навыков совладения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Е.А., Истомина С.В. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации. – М.: Апрель-Пресс, 2016. – 76 с.
2. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга. – СПб: Питер, 2009. – С. 159-165.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – М.: «Академия», 2000. – 528 с.
4. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240-276.
5. Пронина Е.Н. Детская жестокость: причины и следствия. – М.: Академия. 2008. – С. 20-23.
6. Роффи С. Обращение к хулигану в школах: организационные факторы от политики к практике. – М.: Просвещение, 2000. – С 6-19.
7. Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Залыгаева С.А. Гендерные особенности буллинга в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. – 2019, Т. 24. – № 4. – С. 62-71.

PREVENTION OF BULLYING IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT

SHALAGINOVA K.S.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

BUBENOVA N.I.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia

The article deals with the problem of bullying in the adolescent environment, the forms of its manifestation, the role of bullying participants, the reasons for the appearance, opportunities and prospects for conducting preventive work. The paper presents the results of an empirical study of the problem of bullying in the adolescent environment. The necessity of psychological measures aimed at preventing bullying in the adolescent environment is justified.

Key words: bullying, adolescence, the environment, the prevention of bullying.

© К.С. Шалагинова, 2020

© Н.И. Бубенова, 2020

ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ ДОЛИНГВАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ ВОСПРИНИМАТЬ И ПОНИМАТЬ РЕЧЕВЫЕ ИНСТРУКЦИИ

ШИРОБОКОВА Виктория Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия

В статье представлены результаты обследования долингвальных дошкольников с кохлеарным имплантом. Предметом изучения явилась способность этих детей воспринимать при помощи восстановленного слуха и понимать содержание словесных инструкций. Выявлено, что дошкольники воспроизводят воспринятый речевой материал с искажениями. Отмечаются пропуски звуков и слогов в словах, замены одних слов с другими, неверное соотнесение фраз с изображениями на иллюстрациях.

Ключевые слова: долингвальный период, слуховое восприятие, кохлеарная имплантация, нарушения слуха, речевая инструкция.

Кохлеарная имплантация (КИ) является одним из видов высокотехнологичной медицинской помощи (ВМП) и одновременно с этим комплексным методом реабилитации лиц с грубым нарушением слуха (тяжелой тугоухостью, глухотой). Эффективность КИ подтверждена теоретическими изысканиями ученых, результатами профессиональной деятельности практикующих врачей и учителей-дефектологов.

Ежегодно количество операций по КИ увеличивается, при этом снижается возраст пациентов, получающих ВМП данного вида. Исследователями доказано, что в возрастном аспекте наиболее перспективными группами лиц для проведения операции по КИ являются не только позднооглохшие пациенты, но и дети младенческого, раннего возраста, а также дошкольники (до 5 лет), если их «стаж» глухоты составляет не более чем 2 года [4].

Ведущие отечественные ученые в области дефектологии (И.В. Королева, В.И. Пудов, О.В. Зонтова и др.) констатируют следующий факт: каждый кохлеарно имплантированный ребенок нуждается в образовательно-реабилитационных мероприятиях [1]. Исключительно медицинское воздействие, ориентированное на восстановление слуховой функции, не обеспечивает спонтанного и при этом полноценного овладения ребенком вербальной речью, адекватным речезыковым поведением, способностью локализовать и дифференцировать звучания. Особенно это касается долингвальных детей: рожденных глухими либо утративших слух на этапе доречевого развития, т. е. на первом году жизни [2].

Материалы современных научных исследований позволяют констатировать, что в системе образовательно-реабилитационной работы с кохлеарно имплантированными детьми центральное место должна занимать деятельность, ориентированная на развитие слухового восприятия речи, на формирование умения адекватно понимать содержание вербальных инструкций и действовать в соответствии с ними. При этом определение стратегии реализации реабилитационного процесса должно предвдаться осуществлением диагностических процедур, направленных на выявление состояния речевого слуха

ребенка, установление его специальных потребностей. Это позволит определить содержание последующей коррекционной работы, выбрать методический инструментарий для формирования у обучающегося умения пользоваться восстановленным слухом с целью решения коммуникативных задач, познания окружающего мира в целом. При адекватно организованной и реализованной образовательно-реабилитационной работе ребенок с КИ может перейти на онтогенетический путь развития, исключая применение таких специфических средств общения как тактильная и жестовая речь, предполагающий уместное использование широкого спектра языковых средств как в процессе учебной деятельности, так и в типичных социально-бытовых ситуациях. Это обеспечивает когнитивную и, что не менее важно, психологическую готовность ребенка к инклюзивной практике, т. е. совместно с нормотипичными сверстниками [3].

С учетом изложенного выше нами проводилось исследование, направленное на оценку способности долингвальных дошкольников с КИ воспринимать речевые звучания, понимать их семантику. Выборка была представлена детьми в возрасте 4-5 лет (22 человека), патология слуха которым диагностирована при рождении или в возрасте до 1 года, а операция проведена в 2,6-3 года.

Диагностический инструментарий включал ряд заданий:

- выполнить действие по словесной инструкции: подкатить машинку к гаражу, выкатить машинку из гаража, закатить машинку в гараж, а затем сообщить о выполненном действии;

- соотнести предъявленную фразу с изображением на картинке: «Кошка играет с мячом», «Кошка лакает молоко», «Кошка ловит мышку» (на каждой из трех картинок были представлены изображения объектов, названных во всех фразах: кошки, блюдца с молоком, мышки, мячика);

- воспроизвести (повторить) заданную фразу: «Мальчики катались с горы на санках», «У девочки теплый шарф», «У зайца длинные уши», «Белка спит в дупле, а лиса в норе», «У куклы красное платье»; «Кошка

лакает молоко из блюдца», «Белка запасает орехи на зиму», «Девочка поливает цветы из лейки», «Папа с сыном наряжают елку».

Обсуждая зафиксированные данные, укажем, что респонденты (100%) продемонстрировали наличие реакции на все предъявляемые им речевые звучания. Однако ответные действия и реплики в большинстве случаев (77,3%) явились отсроченными по времени: испытуемые выдерживали паузы от 1 до 3 минут, в ходе которых инструкция воспроизводилась нами вновь (до 2-4 раз). Лишь после этого дошкольники с КИ предлагали тот или иной ответ. При этом 45,4 % детей периодически пользовались жестовой речью, затрудняясь в применении вербальных средств.

При выполнении задания 1 установлено, что испытуемые (86,4%) знакомы с семантической лексических единиц, использованных в составе фраз, в соответствии с которыми следовало совершать предметные действия. Сложности у дошкольников возникли в связи с осмыслением семантики данных лексем в составе сходных по смыслу синтаксических конструкций. В результате отмечалось выполнение идентичных действий в каждом из трех случаев: либо машинка все время закатывалась ребенком в гараж (36,4%), либо выполняемые действия являлись случайными, не соответствующими содержанию 2-3 инструкций (45,4%). Верно с предложенным диагностическим заданием смогли справиться лишь 18,2% респондентов. У большинства детей с КИ отмечены нарушения предложно-падежных конструкций, детьми не освоено значение предлогов. При сообщении о выполненном действии ошибки допустили 100% респондентов. В частности, дети исключали предлоги и приставки, искажали структуру лексических единиц, опуская отдельные звуки и целые слоги. Также дошкольники затруднялись дифференцировать однокоренные слова (глаголы «подкатить», «выкатить», «закатить»), отождествляя их по семантике.

Аналогичные стратегии деятельности респондентов были зафиксированы при выполнении ими диагностического задания 2. Дошкольники, восприняв предъявленную фразу, осуществляли выбор одного изображения из трех предъявленных. Свое внима-

ние испытуемые (100%) концентрировали преимущественно не на содержании фразы, а на иллюстрации. По этой причине, а также в связи с тем, что на каждой картинке были представлены одни и те же объекты, дети неверного устанавливали соответствие между речевым материалом и изображением. В частности, в полном объеме с этим заданием не справились 18,2% респондентов. Верно выполнили задание 31,8% испытуемых, а остальные допустили по 1 ошибке.

Довольно сложным для большинства респондентов (68,2%) оказалось диагностическое задание 3. Дошкольники с КИ допускали ошибки при воспроизведении отдельных слов в структуре каждой фразы. Например, отмечались следующие замены лексем: «толстый», «тонкий», «такой» вместо «теплый»; «длинуши» вместо «длинные уши»; «в доме» вместо «в дупле»; «в нору» вместо «в норе»; «красивое» вместо «красное»; «краснапла» вместо «красное платье» и др.

Как следует из представленных примеров, среди замен в виде существующих в русском языке лексических единиц отмечались и такие, которые лишены смысла, представляют собой необоснованные контаминации. Также было зафиксировано неправильное употребление окончаний отдельных лексем, что представляет собой такой тип ошибки как аграмматизм.

Обобщая полученные данные, отметим, что долингвальные дошкольники с КИ способны к восприятию вербальных звучаний, стремятся воспроизвести услышанное в самостоятельной устной речи. Однако отдельные лексические единицы и словосочетания, используемые в структуре синтаксических конструкций, воспринимаются и используются неверно, в том числе с грубыми искажениями. Так, отмечаются замены одних слов другими на основании их сходства по звуко-буквенному составу. Наблюдается искажение окончаний ряда лексем, пропуск предлогов и приставок, имеются случаи лексической контаминации. Изложенное выше свидетельствует о недоразвитии у долингвальных дошкольников с КИ способности воспринимать и дифференцировать речевые звучания. Это обусловлено не только относительно поздним проведением операции, но и отсутствием систематической

образовательно-реабилитационной работы, ориентированной на выработку у детей умений пользоваться восстановленным слухом, активно поддерживать словесную коммуникацию, устанавливать соответствие слова либо синтаксической конструкции тому или иному предмету, действию, изображению на

иллюстративном материале. Представленные сведения требуют учета при организации и определении содержания коррекционной работы с кохлеарно имплантированными дошкольниками, уровень речевого и когнитивного развития которых значительно отстает от показателей возрастной нормы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Королева И.В., Пудов В.И., Зонтова О.В. Послеоперационная реабилитация постлингвальных пациентов с кохлеарными имплантами // Новости оториноларингологии и логопатологии. – 2001. – № 3 (27). – С. 57-61.
2. Синевиц О.Ю., Четверикова Т.Ю. Реабилитационный потенциал долингвальных детей с кохлеарным имплантом в аспекте овладения связной речью // Мать и дитя в Кузбассе. – 2018. – № 4 (75). – С. 50-55.
3. Четверикова Т.Ю. О психологической готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в условиях инклюзии // The Newman in Foreign Policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 18-20.
4. Щербакова Е.В. Оптимизация отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию: автореф. дисс. ... канд. мед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.

ASSESSMENT OF THE ABILITY OF PRE-LINGUISTIK PRESCHOOLERS WITH COCHLEAR IMPLANTS TO PERCEIVE AND UNDERSTAND SPEECH INSTRUCTIONS

SHIROBOKOVA Victoria Olegovna
undergraduate
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia

The article presents the results of a survey of pre-linguistic preschoolers with a cochlear implant. The subject of the study was the ability of these children to perceive with the help of restored hearing and understand the content of verbal instructions. It was revealed that preschoolers reproduce perceived speech material with distortions. Omissions of sounds and syllables in words, substitutions of some words with others, incorrect correlation of phrases with images in illustrations are noted.

Key words: the pre-linguistic period, auditory perception, cochlear implantation, hearing impairment, speech instruction.

© В.О. Широбокова, 2020

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

ЯКУНИНА Анна Игоревна

студент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

В статье рассматривается вопрос о профориентации в школе, о необходимости психологического сопровождения школьников в период выбора профиля обучения, анализируются направления оказания помощи ученикам в профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: профориентация, психологическое сопровождение, профиль обучения.

На сегодняшний день подготовка школьников к профессиональному самоопределению – это актуальная социально-педагогическая проблема.

У существенной части учеников выбор будущей профессиональной сферы деятельности и надлежащего образования идет интуитивно, под воздействием случайных стереотипов и факторов. Это показывает насколько необходимо и целесообразно проводить профориентационные работы со школьниками.

Профессиональная ориентация – как система научных мероприятий направлена на подготовку школьников к выбору профессии при учете особенностей личности ребенка и социально-экономической ситуации на рынке труда, на помощь ученикам в профессиональном самоопределении и будущем трудоустройстве [1].

Постепенное моделирование профориентации приводит к более осознанному выбору школьника своего профиля обучения.

Помощь ученикам в выборе правильного профиля и, в будущем, профессии может оказать психологическое сопровождение школьников в период выбора профиля обучения.

Согласно словарю русского языка «сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» [3].

Отсюда психологическое сопровождение профессионального и личностного самоопределения личности мы трактуем как движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [2].

Одна из важных задач психологического сопровождения профессионального становления личности не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению.

Психологическое сопровождение перехода на предпрофильную подготовку и профилизацию должно включать организацию всестороннего изучения индивидуальных особенностей и личности школьников, их интересов и склонностей, создание условий для их развития и психологическую поддержку, так как профильное обучение делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным.

Введение в школы России профильного обучения – это попытка признать, наконец, что дети наши разные, с разными интересами, способностями, талантами [4].

Помощь ученикам в выборе правильного профиля и, в будущем, профессии, требует специальных психодиагностических действий, включая получение знаний о себе («образ я») и мире профессиональной деятельности, а затем соотнесение знаний о себе со знаниями о профессиональной деятельности (профессиональная проба). Эти компоненты являются составляющими процесса профессионального самоопределения на этапе выбора профиля [3].

Основой оценки способности личности выбирать профиль и профессию является представление о трех компонентах собственного образа «Я»: когнитивном – «Я знаю», эмоционально-оценочном – «Я отно-

шусь»; поведенческом – «Я действую». А соотношение этих составляющих формирующегося образа «Я» с требованиями общества и возможностями школы позволит личности ученика максимально реализоваться в будущем с минимальными потерями в профессиональном определении.

Психологическое сопровождение перехода на предпрофильную подготовку и профилизацию должно включать организацию всестороннего изучения индивидуальных особенностей и личности выпускников, их интересов и склонностей, создание условий для их развития и психологическую поддержку, так как профильное обучение делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным. Введение в школы России профильного обучения – это попытка признать, наконец, что дети наши разные, с разными интересами, способностями, талантами [4].

Важную роль в осуществлении профильного обучения должна играть психологическая служба школы. Переход к профильному обучению требует, чтобы школьный психолог разработал и применил интегрированную модель поддержки, которая может не только поддерживать ученика в его профессиональном выборе, но и гарантировать формирование способности сделать осознанный и ответственный выбор.

Таким образом, целью психологического сопровождения учащихся является создание условий для совершенствования процесса формирования психологической готовности детей к профессиональному самоопределению, выбору дополнительного профиля, образования, профессии в соответствии со своими навыками и интересами.

Исследование психологических особенностей школьников в период выбора профиля обучения проводилось на базе МБОУ «Лицей № 2» г. Тула. В исследовании приняли участие учащиеся седьмых классов.

Нами были использованы следующие методики: Анкета «Типы интеллекта» Г. Гарднера, Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова, Опросник профессиональной готовности Е.А. Климова, Опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что у многих

семиклассников (порядка 70%) еще нет четких предпочтений в выборе специальности и довольно низкая заинтересованность. Ярко выраженный интерес к той или иной профессии или направленности еще не проявлен.

Учащимся школ нужна помощь профессионалов (педагогов, психологов, профконсультантов) при самоопределении. Психологическая помощь учащимся должна предусматривать достижение такого уровня развития личности школьника, при котором становится вероятным самостоятельный и сознательный выбор собственного предстоящего актуального пути. Подобное самоопределение называют личностно-профессиональным и считают его целью-ориентиром психического сопровождения учащихся школ. Эффективное профессиональное самоопределение может быть только при довольно высоком уровне личностного развития школьника, предполагающее положительный образ «Я» и отношение к себе как субъекту собственной жизни, который способен осуществлять выборы и знакомство с миром профессий.

Программа по психологическому сопровождению школьников в период выбора профиля обучения имеет два направления:

Программа развивающих занятий. При составлении программы развивающих занятий были использованы материалы и рекомендации Н.С. Пряжникова, Л.М. Митиной и Слобожаниной В.Л. Методические рекомендации для классных руководителей средних классов и родителей. При составлении методических рекомендаций были использованы материалы Е.Ю. Кузиной, а также учебно-методическое пособие для педагогов-психологов, классных руководителей и родителей.

Программа развивающих занятий.

Цель программы: создать условия для повышения готовности подростков к самоопределению и сознательному выбору варианта будущего обучения.

Задачи программы:

- повысить знания о мире профессий, содержании разных видов профессий и рынке образовательных услуг;
- составить представление об их психологических качествах;
- развивать навыки, чтобы адекватно оце-

нивать свои таланты и способности и соотносить их с потребностями профессии.

В целях создания условий для профессионального самоопределения используется практический курс «В поисках своего призвания».

Помогая учащимся в их сознательном выборе профессии, классному руководителю необходимо учитывать следующие рекомендации:

1. Ознакомить обучающихся с разными видами труда и профессиями.

2. Провести изучение склонности, особенности и профессиональные интересы обучающихся, сформировывать у учащихся школ общественно-важные мотивы выбора профессии.

3. Сформировывать у обучающихся: во-первых, гражданские и нравственные ценности, во-вторых, личностные качества, которые помогают им без помощи других ориентироваться в трудной социальной ситуации, принимать принципиальные решения, в том числе и по поводу жизненного и профессионального самоопределения.

Данные требования предполагают соответствующую теоретическую и практическую подготовку классного руководителя к

проведению профориентационной работы.

Рекомендации для родителей:

1. Данные о профессиональных планах ребенка можно получить лишь в процессе откровенного диалога с ним. При этом пытайтесь проявлять терпение, такт и искреннюю заинтересованность.

2. Если ребенок не может четко сформулировать свои планы, нужно попробовать осознать, с чем это связано.

3. Полезно предложить ребенку поработать на осенних либо зимних каникулах, выбрав какое-то конкретное занятие.

4. Если профессиональный выбор ребенка имеет расхождение с вашими планами, не стоит сходу отговаривать его и категорично запрещать что-то. Постарайтесь узнать, на чем основан его выбор.

5. Если ребенок только мечтает и ничего не делает, нужно посодействовать ему, составить определенный план, обговорив, какое количество времени у него есть и что нужно успеть сделать.

6. Помогите своему ребенку подготовить «запасной вариант» на случай неудачи на выбранном пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачева С.М., Стрижко И.И. Профессиональная ориентация учащихся // Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 778-781.
2. Зеер Э.Ф. Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. Пособие. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Издательство «Русский язык», 1972. – 689 с.
4. Солодкая И.Б. Психологическое сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/10/10/psihologicheskoe-soprovozhdenie-predprofilnoy-podgotovki-i> (дата обращения: 06.01.2020).

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOL STUDENTS DURING THE SELECTION OF THE TRAINING PROFILE

YAKUNINA A.I.

student

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Tula, Russia

The article deals with the issue of career guidance in school, the need for psychological support of school students during the selection of the training profile, and assistance to school students in professional self-determination.

Key words: career guidance, psychological support, training profile.

ИСТОРИЯ

ТРАДИЦИОННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БАШКИР О ВОЗНИКНОВЕНИИ МИРА

ФИШЕР Екатерина Александровна

педагог

детский центр «Марко Поло»

Челябинск, Россия

В данной статье анализируются традиционные представления башкирского народа о возникновении мира. На основе анализа древнейшего фольклорного произведения – башкирского народного эпоса «Урал-Батыр», появляется понимание о космогонических представлениях древних башкир. Носители мифологического сознания были убеждены, что до появления суши, существовало лишь водное, мрачное, бесконечное пространство. Затем, путем титанических усилий героя Урала, появилась суша.

Ключевые слова: Башкирский народ, возникновение мира, пространство, время, эпос.

Еще в начале X в., в записках секретаря посольства арабов к волжским булгарам – Ахмеда Ибн-Фадлана, были описаны первые представления башкир о божествах. Ибн-Фадлан общался с башкирами того времени, когда отправился на Волгу в 921-922 гг., и выяснил, что башкирский народ верит в то, что над ними двенадцать господов: «у зимы господь, у лета господь, у дождя господь, у ветра господь, у деревьев господь, у людей господь, у лошадей господь, у воды господь, у ночи господь, у дня господь, у смерти господь, у земли господь». Но также существует и тринадцатый господь, который на небе, и он самый большой из всех. Таким образом, мы можем полагать, что башкиры X в. верили, что над ними 13 божеств, самым главным, из которых был господь Неба.

Эпос «Урал-батыр», является древнейшим фольклорным произведением башкирского народа. Он передавался из уст в уста, но не просто так, как детская сказка, которую можно было услышать в любом доме, это был сакральный текст, которым владели только хранители тайных знаний. Лишь они решали кому и в какое благоприятное время доверить космогонические знания предков. Очень много тайн просто угасали, вместе со старцами, не найдя для себя благоприятного времени или же достойного хранителя. Эпос «Урал-батыр» долгие годы был недоступ-

ным, пока в 1910 г. его не зафиксировал Мухаметша Бурангулов (башкирский собиратель фольклора). В эпосе говорится, что первоначально не было ничего кроме мглы (монар) (и если миру когда-нибудь суждено исчезнуть, то он канет в ту же мглу), далее появился туман, создавший мировые воды, водный хаос, который описан как море (дингез), он безграничен, он повсюду. Вода в мифологии многих народов мира – «первоначало, исходное состояние всего сущего, эквивалент первобытного хаоса... Вода – это среда, агент и принцип всеобщего значения и порождения. В роли женского начала вода выступает как аналог материнского лона и чрева...» Живой мир не может существовать без воды, так же как и растительный, поэтому вода – фундаментальная стихия мироздания, которая дает жизнь, но может ее и отнять. Водный хаос имеет двойственное, абсолютно противоположное значение, жизнь и смерть. Эту двойственность мы как раз можем наблюдать в эпосе «Урал-батыр», когда владыка подводного мира настроен к башкирским батырам, пришедших к нему в царство, очень враждебно, а после одаривает их огромными табунами коней и другого скота. В этом безграничном, беспорядочном водном хаосе возникает некое место «бер урын», суша, где появляются первые люди – Янбирде (мужчина) и Янбика (женщина). Именно с

этой точки запускается процесс сотворения мира. В эпосе не объясняется, откуда именно они возникли, только указано, что чудом спаслись после потопа. Мы вполне можем предположить, что Янбика и Янбирде (йэн – душа) являются неким подобием мирового духа, которые впоследствии материализовались в виде Урала и Шульгана (сыновья Янбике и Янбирде). Подобная космогоническая система наблюдается в различных национальных сказаниях, например, в древнекитайском мифе о сотворении Мира. В нем указано, что до Неба и Земли существовал лишь Хаос, в котором постепенно рождаются два духа Инь и Ян, в последствии создавших Мир.

По ходу повествования эпоса «Урал-батыр», появляется чудо-птица Хумай, которая повествует о том, что, когда была только мгла, и до появления «некоего места», над этим бесконечными беспросветным хаосом раньше всего появился ее отец – Самрау, царь птиц. И Хумай описывает его:

Мой отец – повелитель птиц –
 Всюду пару себе искал,
 Но не было такой на земле.
 Чтобы равную отыскать,
 Кинулся отец к небесам,
 Встретил Солнце с Луною там,
 Всей душою их полюбил.
 Родилось у него двое детей.
 Ни я с сестрой сводной своей,
 Ни отец наш болезней не знали,
 Смерти власть мы не признавали.
 Отец мой и поныне властвует там.

Судя по этому отрывку, можно полагать, что Самрау является главнейшим из богов, имеет силу над всеми тремя мирами- небесный, земной, подземный. Именно Самрау является самым древним божеством, отраженным в башкирской мифологии.

Из всего вышесказанного следует, что сначала была мгла, затем появился водный хаос, над которым возник Самрау, после которого образовалось «некое место», а затем и Мировой дух, воплотившийся в Шульгана и Урала. В эпосе они внешне описаны как люди, для простоты и ясности, но ничего общего с людьми они не имеют. Можно сказать,

что люди вообще не играют в эпосе никакой роли, являясь просто серой массой, никак не влияющих на сюжет.

Шульган и Урал, первоначально, не испытывают к друг другу никаких непримиримостей, но с течением сюжета их жизнь превращается во вражду, с совершенно полярными, противоречивыми друг другу действиями. Урал-батыр создает светлый, добрый мир (якты донья), удобный для жизни, ухаживая за ним и облагораживая. Шульган же, старший брат, становится владыкой подводного царства. Не зря он является старшим братом и повелителем подземного мира, так как первоначальное всего был водный хаос. Шульган олицетворяет зло, тьму и страх, он уходит в нижний мир, а Урал – добро и свет, возвышается в верхний.

Мир начинает развиваться и расти, после того как два брата отправляются в странствие. Чем дальше они отходят от своего «некоего места», тем больше становится мир, наполняясь как положительными, так и отрицательными свойствами. В эпосе, всюду куда приходит Урал, из воды поднимается суша, которая представлена как «гора» (тау). Однако водный хаос отступает не так просто, а после титанических усилий Урал-батыра. Он смешивает и разрушает хаос на части, подобно пахтанью, с помощью волшебной сабли и посоха и только тогда возникает суша. Возводить мир ему помогают его сыновья Яйык, Нугуш, Идель, и сын Шульгана-Сакмар. Батыры олицетворяют в себе части света и являются их хранителями. Так, Яйык получает северную часть света, Нугуш – южной сторону, Идель олицетворяет западную часть, ну а Сакмар восточную. Завершив обход света, Урал заканчивает мироустройство и погибает, оставляя мир на попечении детей. Ученые историки Е.А. Кладникова и А.А. Вигасин сошлись во мнении, что Урал-батыр, завершая свою миссию по устройству мира, проходя весь путь в течение одного года, подобно светилу, идущему по небосводу, обязан исчезнуть, чтобы возродиться вновь.

Четыре брата – это последователи Урала. Они борются против прислужников Шульгана, помогая всему живому. Они прорубают русла четырех рек (Яик, Нугуш, Идель и

Сакмар) и даруют народам воду. По берегам этих рек расселяется народ, под которым понимаются башкиры.

Все события, относящиеся к эпосу «Урал-батыр», подразумеваются происходящими на

Южном Урале. Таким образом, древние предки башкирского народа, которые и создали этот эпос, отразили свои представления о создании Мира (донья), с его светлой и темной стороной.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверин С.С.* Мифы народов мира: Энциклопедия. Москва, 1980. Т.1. – 1147 с.
2. Башкирский народный эпос «Урал-Батыр» – URL: <https://www.knigogid.ru/> (дата обращения 10.01.2020).
3. *Вигасин А.А.* Диалог со смертью // Вопросы древней истории. 2000. – № 2. – С. 12-16.
4. *Калимуллин Б.Г.* Башкирское народное зодчество. – Уфа, 1978. – 214 с.
5. *Ковалевский А.П.* Книга Ахмеда Ибн-Фадлана о его путешествии на Волгу в 921-922 гг. – Харьков: ХГУ, 1956. – 323 с.

BASHKIR'S TRADITIONAL REPRESENTATIONS ON THE ORIGIN OF THE WORLD

FISHER E.A.

teacher

«Marco Polo» Children's Center
Chelyabinsk, Russia

This article analyzes the traditional ideas of the Bashkir people about the emergence of peace. Based on the analysis of the most ancient folklore-Bashkir folk epos «Ural-Batyr», an understanding of the cosmogonic representations of the ancient Bashkir's appears. The carriers of mythological consciousness were convinced that before the appearance of land, there was only a watery, gloomy, infinite space. Then, through the titanic efforts of the hero of the Urals, land appeared.

Key words: Bashkir people, the emergence of the world, space, time, epic.

© Е.А. Фишер, 2020

**График выхода
журнала «НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»
в 2020 г.**

АПРЕЛЬ

Прием статей до 25 апреля

ИЮЛЬ

Прием статей до 25 июля

ОКТЯБРЬ

Прием статей до 25 октября