

**ФГБОУ ВО «БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ»
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ**

**ФГБОУ ВО «БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ**

**РАХИМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2021.
20 ЛЕТ ФАКУЛЬТЕТУ ПСИХОЛОГИИ БГПУ ИМ. М. АКМУЛЛЫ:
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОКОЛЕНИЙ**

**материалы
материалы международной научно-практической конференции
*14-15 декабря 2021 г.***

Уфа – 2021

УДК 159.9
ББК 88.492

Редакционная коллегия:

Тимерьянова Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Халикова Л.Р., кандидат педагогических наук, доцент

Фаттахова Г.Р., кандидат психологических наук, доцент

Ответственная за выпуск:

Тимерьянова Л.Н.

В сборнике представлены научные статьи, затрагивающие различные аспекты психология образования, в том числе вопросы психологической безопасности образовательной среды, психологического и психического здоровья личности в условиях социальных изменений, происходящих в современном обществе.

Рахимовские чтения – 2021. 20 лет факультету психологии БГПУ им. М. Акмуллы: преемственность поколений: материалы международной научно-практической конференции. 14-15 декабря 2021, г. Уфа. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2021. – 456 с.

ISBN 978-5-907475-39-7

© ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», 2021

Уважаемые участники конференции!

Традиционная международная научно-практическая конференция «Рахимовские чтения – 2021» выступает кульминационным событием празднования 20-летнего юбилея факультета психологии Башкирского государственного педагогического университета.

Все эти годы факультет объединяет компетентных преподавателей, видных учёных, одним из которых был Ахмет Закиевич Рахимов. Его памяти и посвящена данная конференция.

Ахмет Закиевич Рахимов - доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Башкортостан. Он основал четыре новых направления в психолого-педагогической науке: «Психодидактика», «Педагогическая акмеология», «Педагогическая технология», «Нравология». Результаты научных поисков ученого стали прообразом деятельностной и компетентностной парадигм современных государственных стандартов образования.

Круг научных проблем, рассматриваемый в рамках сегодняшней конференции, включают вопросы психологии на новом витке развития образования и науки. Кроме того, поднимаются проблемы, которые отличаются злободневностью и неоднозначностью путей решения.

Сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды. Мир XXI столетия предъявляет новые требования к психологии человека, его действиям, его позиции. Современная действительность требует изменений и в системе образовательной среды: повышения ее безопасности, подготовленности к угрозе и неопределенности, повышения компетентности в сфере действия в кризисных ситуациях, соответствующей подготовки будущих специалистов.

Совершенствование профессиональной подготовки психологов продиктовано необходимостью повышения эффективности деятельности психологического сопровождения детей и подростков. Это обусловлено рядом проблем: ростом уровня тревожности и страхов у ребят, в ряде случаев – повышенной агрессивностью, увеличением числа депрессивных и аутоагрессивных тенденций, кризисом института семьи.

Поиску, актуализации и обсуждению разнообразных путей и способов психологического сопровождения образования, обеспечения психологического здоровья населения, повышения психологической культуры личности, психологической помощи в различных ситуациях жизни и деятельности человека посвящена международная конференция, которая, уверен, внесёт значительный вклад в решение данных проблем.

*Ректор БГПУ им. М. Акмуллы
Салават Талгатович Сагитов*

ОСНОВЫ, ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Агеева Е.М., тренер, СибГИУ, г. Новокузнецк

Пожаркин Д.И., директор, тренер, ДЮСШ №3, г. Новокузнецк

Ефимова С.А., старший преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Современные идеи и продукты развития системы психолого-педагогической наук в совокупности способов и методов, конструктов и технологий управления качеством развития личности и общества определяют направленность и целостность формируемых представлений о качестве решения конфликтных ситуаций через медиационные ресурсы интеграции современного права, образования, культуры и науки.

Многомерность наукообразных представлений о качестве урегулирования споров и конфликтов в процессе управления образовательной организацией будет раскрыты через такие составляющие, как проблемы, модели и технологии управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации, выделенные элементы научного поиска будут опираться, определяться и корректно уточняться нами через идеи и смыслы научного познания и научной теоретизации:

- успешность и продуктивность развития личности [1;3;8] целостно подчеркивают направленность решения проблем выбора того или иного медийного решения задач; основы теоретизации в выделенной практике уточняются в системе конструктов и технологий возрастосообразной и профессиональной деятельности;

- адаптивный тип интегративно-ценностных условий воспроизводства возможностей выбора и коррекции уровня проектирования и решения проблем современного управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации [2, 5, 8, 9] определяется идеей и смыслом формирования ценностей гуманизма, детализация успешности решения задач процесса регламентируется в контексте продуктивности и конкурентоспособности личности;

- составляющие научного поиска [4, 6, 8] раскрываются через целостность и единства конструктов научной теоретизации и научной технологизации педагогическим целесообразных процессов (в нашей задаче необходимо уточнить процесс управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации);

- гуманистически целесообразная среда [1, 7, 9] определяется продуктом и технологией оптимизации качества формируемых смыслов, ценностей и технологий решения задач развития и управления; в выделенной практике гуманизм модифицирует представления у личности и общества о возможности

продуктивного становления через технологии научного донорства, фасилитации и поддержки личности, что целостно и всесторонне раскрывает условия научного осмысления технологий управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

Цель работы: выделить и уточнить на понятийном уровне основы, проблемы и технологии управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

Управление качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации – сложное явление, уточняемое в различных компонентах современного научного знания в педагогике и психологии.

Возможности классической науки позволяют выделить психологические и педагогические составляющие в контексте макроуровневого, мезоуровневого, микроуровневого уточнения понятия «управление качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации».

Управление качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации (мезоуровневая научная теоретизация) – процесс решения задач корректной постановки и вариативного выполнения составляющих поиска в плоскости учета возможностей использования продуктов и технологий педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации, целостность и направленность которых являются интегративными моделями единства и взаимодополнения непрерывности развития личности в системе образования, науки и культуры.

Основы управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации – ценностно-смысловые, дидактико-гносеологические, методико-методологические способы и подходы, отражающие практику целостного решения проблем и задач управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

Проблемы управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации – противоречия и несоответствия, раскрывающие перспективность и продуктивность решения задач управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

Проблемы управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации могут быть представлены в линейной и нелинейной моделях теоретизации качества решения выделяемых противоречий в процессе управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

Технология управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации – продукт научного поиска и научной теоретизации, единства опыта и теории, раскрывающий практику постановки и

решения задач выбора методов и средств для оптимального решения задач и достижения цели управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

Технологии управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации определяют уровень своевременности и результативности обновления продуктов и потенциала процесса управления качеством педагогической и профессиональной медиации в образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балицкая, Н.В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - 2020. - № 3 (78). - С.130-142.
2. Козырев, Н.А. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений / Н.А. Козырев, А.Б. Юрьев, Н.Н. Шibaева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1 (58). С. 70-78.
3. Козырева, О.А. Теоретизация идей продуктивного возрастосообразного становления личности в системе непрерывного образования / О.А. Козырева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2020. № 3 (56). С. 58-66.
4. Козырева, О.А. Технологизация, унификация и научное донорство в системе непрерывного образования / О.А. Козырева // Вестник СОГУ. 2020. №3. С. 106-113.
5. Козырева, О.А. Хобби-терапия в профессиональной поддержке педагога в системе непрерывного образования / О.А. Козырева // Вестник СОГУ. 2021. №1. С. 73–79.
6. Пожаркин, Д.И. Теоретизация качества и технологизация развития личности в спортивно-образовательной среде / Д.И. Пожаркин, Н.А. Казанцева, О.А. Козырева // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т.10. № 4. С. 4280–4290.
7. Пожаркин, Д.И. Роль спортивно-образовательной среды ДЮСШ в исследовании, формировании и теоретизации качества развития личности / Пожаркин Д.И., Савичева Е.В., Угольников О.А. // Образование. Карьера. Общество. 2020. № 1 (64). С.24-27.
8. Юрьев, А.Б. Управление качеством продуктивного возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования / А.Б. Юрьев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3 (84). С.226-235.
9. Юрьев, А.Б. Фасилитация в деятельности научно-педагогических работников и руководителей учреждений системы непрерывного образования / А.Б. Юрьев, И.А. Шibaев, Н.А. Козырев // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1 (58). С. 114-122.

© Агеева Е.М., 2021

©Пожаркин Д.И., 2021

©Ефимова С.А., 2021

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

*Адрисламова И.Р., МБОУ-Гимназия с.Чекмагуш
Чекмагушевский район РБ*

Существуют разные толкования сущности и содержания дистанционного обучения (ДО) и дистанционных образовательных технологиях (ДОТ).

В Законе об Образовании действующем на настоящий момент нет понятия дистанционного обучения, а существует понятие ДОТ, как обучение с помощью информационных технологий между обучающимся и преподавателем на расстоянии.

Дистанционное обучение – новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся в основном, а часто и совсем отделены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации [1].

В этом определении отмечены важные характеристики ДО: 1) ДО – это особая организация образовательного процесса; 2) Принцип самостоятельности обучения является определяющим в ДО; 3) Особая среда обучения; 4) Возможность диалога с помощью средств телекоммуникации.

Определение особенностей организации учебного процесса в ДО предполагает рассмотрение изменений в компонентах педагогической системы: целях, содержании образования, участниках учебного процесса.

Цель современного образования: это развитие интеллектуальной и личностной сферы обучающегося в соответствии с моделью выпускника, определяемой соответствующими образовательными стандартами.

Учебный процесс в ДО может быть описан с позиций теорий классической схемы обучения, схематически представлен на рисунке 1.



Рисунок 1- Схема учебного процесса

Учебный процесс в дистанционном образовании, представляющий собой целенаправленный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса между собой и информационно-образовательной средой подчиняется традиционным дидактическим принципам, которые могут быть модифицированы [3].

Таким образом, организация учебного процесса в ДО базируется на сочетании традиционных дидактических принципов (принцип научности; систематичности и последовательности; доступности; наглядности) и принципов их расширяющих (приоритета деятельностных критериев оценки результатов дистанционного образования перед информационными; создание в дистанционном образовании образовательной продукции). Выделяется важнейший принцип обучения – принцип интерактивности.

Таким образом, организация ДО определяет комплекс условий его реализации, а именно материально-технических, учебно-методического и информационного обеспечения, кадровых.

Исследование психологических особенностей цифрового поколения позволит выделить такие их особенности, которые необходимо учитывать в организации дистанционного обучения.

Сделаем попытку нарисовать портрет человека, принадлежащего цифровому поколению, или поколению Игрек (Y – Generation), при этом заметим, что взгляды на это поколение у разных исследователей разные, иногда даже противоречивые. Специфика рассмотрения проблемы связана с тем, что, не игнорируя психологические особенности современного ученика «наложить» на них особенности цифрового поколения, т.к. различные виды опыта (в данном случае – погружение в информационные технологии) способствуют формированию особой специфики психологических процессов [5].

Поколение, чья активная социализация происходит в условиях виртуальной реальности, повсеместного распространения цифровых технологий стали называть «цифровое поколение», «поколение сети», «цифровые аборигены», «поколение Y), «Сетевое поколение огромно и достигает два миллиарда человек. Это первое поколение, выросшее в цифровую эпоху ... Оно с самого рождения купается в битах» [6]. Для них совершенно естественным является постоянный доступ к компьютеру и Интернету, а также возможность постоянно общаться с помощью мобильной связи и других технологий. Эти факторы не только изменили модели их поведения, но и повлияли на некоторые функции головного мозга [7].

Современные ученики являются детьми «цифрового поколения».

Соглашаясь с мнением ученых о позитивных и негативных изменениях представителей цифрового поколения, сделаем попытку разделить их для более четкого, контрастного представления [8] представлены в таблице 1.

Проявление новообразований у представителей цифрового поколения

Новообразование	Проявление
Информированность, включенность в поисковую деятельность	Ухудшилась способность запоминать информацию
Информационная перегруженность	Снижение способности систематизировать информацию, последовательно её осваивать, выстраивать логические связи, структурировать материал. Потеря ценности системы знаний, знают, где находится информация, но не отслеживают и не формируют системные связи, нет глубины проникновения в содержание, мало анализа.
Многозадачность – одновременное восприятие информации из нескольких каналов и способность решать несколько когнитивных задач одновременно.	Понижение способности концентрации внимания. Поверхностный подход к анализу информации и принятии решений.
Трансформация понятия личного пространства.	Интернет-зависимость, доступ к «опасному» контенту (проявление агрессии, призывы к насилию, порнография). Личная жизнь становится достоянием широкого круга пользователей.
Отсутствие эмоционального подключения к человеку.	Создается лишь иллюзия общения, дружбы.
Создание онлайн-образа своей виртуальной личности, включая в него не только реальные, но и желаемые качества.	Определяются возможности развития.
Уменьшение зрительного восприятия и ориентация в пространстве.	Положительный эффект достигается при использовании в образовательном процессе
Улучшилась координация движений, способность быстрее принимать решения, эффективнее взаимодействовать.	Улучшаются функции психомоторики.
Ориентация на частые положительные отзывы о своей работе, о её результатах.	Улучшается мотивация деятельности
Гиперактивность выражается в большой потребности в новизне, поиске ощущений, меньшей терпеливости и терпимости	Способность к активной трансформации реальности (проекты молодежных инициатив, волонтерские движения и др.).

Основной психологической проблемой является отсутствие вербального непосредственного контакта между субъектами процесса обучения. Это приводит к ощущению психологического дискомфорта от нахождения в непривычной среде. Растерянность ученика приводит к постановке для себя таких вопросов как: «Что делать? Что от меня хотят?». Ученик вне контакта с преподавателем испытывает изолированность и одиночество: «меня все бросили»; «все уже сделали задание и отправили», «я ничего не понимаю». Обучающийся может ощущать то, что называют заниженной самооценкой: «я хуже всех», «я задаю глупые вопросы». При

этом он может неадекватно интерпретировать необходимость изучения учебного материала: «зачем мне это надо, мне это неинтересно, много теории, я этого делать не буду».

Другой важной психологической проблемой является отсутствие опыта самостоятельной работы в условиях ДО. Ряд исследователей психологических проблем учеников в ДО эту психологическую преграду рекомендуют решать путем переноса вхождения в ДО не с начальных классов, при этом в течение начального класса обучать учеников способам организации самостоятельной работы. Ведущими мотивами самостоятельной деятельности обучающихся в ДО являются учебно-познавательные, а стимулами выступают интересы, ответственность и др. здесь необходимо отметить, что мотивация к ДО – это удобство такого вида образования, обучаться в любой момент и в любом месте. Развитию самостоятельности способствует возможность составлять индивидуальный график учебного процесса. В то же время низкий уровень контроля в ДО требует более сильной внутренней мотивации.

Психологической проблемой обучающихся в ДО является неразвитость психологических функций, таких как волевая саморегуляция, самоуправление и проблема воспитания ребят в ДО.

Несмотря на то, что Internet является благоприятной психологической средой для «цифрового поколения», однако условия асинхронной коммуникации при использовании электронной почты вызывает беспокойство из-за возможности непризнания преподавателем результата учебной деятельности обучающихся.

Можно смягчить психологические проблемы ребят в ДО, если учесть психофизиологические характеристики обучающегося, на основе которых определяются: 1) стиль презентации учебного материала; 2) стиль освоения материала; 3) стиль помощи; 4) формулировка заданий; 5) подсказка и наводящие вопросы.

Таким образом, рассматривая характеристику обучающихся в ДО с позиций психологии заключаем, что:

1. Для полного определения характеристик необходимо синтезировать особенности новообразований обучающихся как возрастной категории и как представителя «цифрового поколения»;

2. Актуален вопрос о психологических особенностях, свойствах, качествах необходимых человеку для получения именно дистанционного образования (умственное развитие, особенности восприятия информации, личные качества, наличие умений и навыков пользования телекоммуникационными компьютерными сетями и программными комплексами);

3. Необходимо выработать психологические требования, которым должны удовлетворять методические средства, используемые в дистанционном образовании и ориентированные на индивидуальные особенности ребят;

4. Важной психолого-педагогической задачей является разработка методов и практического психологического инструментария для решения проблемы идентификации личности обучающихся при проведении тестирования в сети [4].

Таким образом, методическое обеспечение обучения обучающихся в условиях использования дистанционных образовательных технологий является новым, отличным от методического обеспечения очных форм организации образовательной деятельности в условиях классно-урочной системы обучения.

Информатизация общества и образования сформировало новое поколение, которое называют «цифровым» или поколением Y. Были выделены несколько психологических проблем обучающихся в ДО.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОТ 29.12.2012 N 273-ФЗ (РЕД. ОТ 02.07.2021) "об Образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С. Полат // 3-е издание. - М.: «Академия», 2008. - 272 с.
3. Иванников, А.Д. «Информационные технологии дистанционного обучения: Психология и Педагогика». /А.Д. Иванников Автореферат. 2006.
4. Аналитическое исследование и классификация технологий дистанционного обучения, принимаемых в вузах Ассоциации образовательных и научных учреждений «Сибирский открытый университет» [Электронный ресурс]:– Режим доступа: http://ou.tsu.ru/about/ums/ums2/docs/doc2_1.php.
5. Тапскотт, Дж. Электронно-цифровое общество. / Дж. Тапскотт.– М.: Рефл - бук., 1999. – 320 с.
6. Тапскотт, Дж. Поколение цифровой эпохи: как сетевое поколение изменяет мир. / Дж. Тапскотт. – М.: Mc.Graw – Hill, 2009, – 342 с.
7. Лобачев, С.Л. К вопросу создания системы сетевого ДО в вузе: проблемы и пути решения. /С.Л. Лобачев// Материалы XIII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2006», С-Петербург, 2006.
8. Лотев, М.И. Введение в профессионально-педагогическую специальность: / М.И. Лотев//Учеб. пособие. Спб.: Спб ГИТМО (ТУ), 2009. - 126 с.

© Адрисламова И.Р., 2021

УДК 159.99

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ СИНДРОМ КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У СПАСАТЕЛЕЙ МЧС

Аллаярова А.А., студентка

БГПУ им.М.Акмуллы, г. Уфа

Чуйкова Т.С., канд. психол. н.,

профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Профессиональный труд пожарных отличается высокими физическими и психическими нагрузками при выполнении служебных задач, связанных с риском для жизни, ответственностью за спасение пострадавших в условиях экстремальной

деятельности.

В данной статье мы рассмотрим такое разрушительное следствие профессионального стресса как посттравматическое стрессовое расстройство. Оно возникает как отсроченный или затянувшийся ответ на стрессовое событие (краткое или продолжительное) исключительно угрожающего или катастрофического характера, которое может вызвать стресс почти у каждого.

Типичные признаки посттравматического стрессового расстройства включают эпизоды повторяющихся переживаний травмирующего события в навязчивых воспоминаниях («кадрах»), мыслях или кошмарах, появляющихся на устойчивом фоне чувства оцепенения, эмоциональной заторможенности, отчужденности от других людей, безответности на окружающее и избегания действий и ситуаций, напоминающих о травме. Обычно имеют место перевозбуждение и выраженная сверхнастороженность, повышенная реакция на испуг и бессонница.

С вышеупомянутыми симптомами часто связаны тревожность и депрессия, и не редкостью являются идеи самоубийства. Появлению симптомов расстройства предшествует латентный период после травмы, колеблющийся от нескольких недель до нескольких месяцев. Течение расстройства различно, но в большинстве случаев можно ожидать выздоровления. В некоторых случаях состояние может принять хроническое течение на многие годы с возможным переходом в устойчивое изменение личности [1].

В качестве клинических симптомов проявления ПТСР у спасателей МЧС могут выступать следующие: заметно сниженный интерес или неучастие в ранее значимых видах деятельности; сниженная выраженность аффекта, проявляющаяся в неспособности к чувству любви; чувство отсутствия перспективы в будущем; раздражительность и вспышки гнева; затруднения с сосредоточением внимания; повышенный уровень тревожности, гипербдительность, состояние постоянного ожидания угрозы, алкогольная, медикаментозная или наркотическая зависимость [2].

Известно, что интенсивность и длительность психотравматизации и срок, прошедший с момента травматического события, определяют риск развития негативных психологических последствий и вероятность возникновения посттравматического стрессового расстройства.

Мы выдвинули гипотезу о том, что степень выраженности посттравматического синдрома у пожарных-спасателей МЧС со стажем работы менее 5 лет ниже, чем у спасателей МЧС со стажем работы более 5 лет.

Нами было проведено исследование на базе пожарной части в Нагаево, направленное на выявление степени выраженности посттравматического синдрома у спасателей МЧС как следствия профессионального стресса у пожарных-спасателей МЧС со стажем работы менее 5 лет ниже, чем у спасателей МЧС со стажем работы более 5 лет. Всего в данном исследовании приняли участие 40

человек в возрасте от 20 до 50 лет.

Для сравнения выраженности посттравматического синдрома у спасателей МЧС со стажем службы менее 5 лет и спасателей со стажем службы более 5 лет мы использовали методику «Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий» И.О. Котенева.

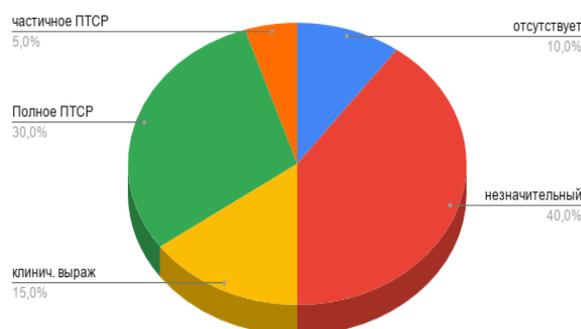


Рис.1. Диаграмма распределения уровней посттравматического синдрома спасателей МЧС со стажем службы менее 5 лет по методике «Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий» И.О. Котенева.

Из представленных результатов можно сделать следующий вывод, что в исследуемой нами группе пожарных-спасателей МЧС со стажем службы менее 5 лет преобладающую группу составляют сотрудники с незначительным ПТСР, что говорит о своевременной диагностике данного состояния и коррекции посттравматического синдрома у пожарных-спасателей.

Также методика «Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий» И.О. Котенева была проведена на спасателях МЧС со стажем службы более 5 лет. Рассмотрим обобщённые результаты, представив их в Рис.2.

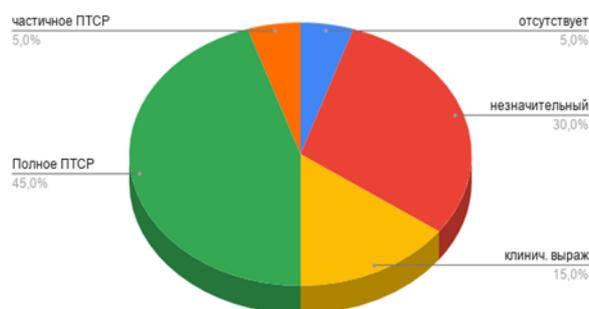


Рис.2. Диаграмма распределения уровней посттравматического синдрома спасателей МЧС со стажем службы более 5 лет по методике «Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий» И.О. Котенева.

Из представленных результатов можно сделать следующий вывод, что в исследуемой нами группе спасателей МЧС со стажем службы более 5 лет,

количество спасателей с полным посттравматическим синдромом преобладает над количеством сотрудников с отсутствующим, частичным, незначительным и клинически выраженным уровнем.

Для сравнения уровней посттравматического синдрома в двух выборках мы использовали критерий U-Манна-Уитни.

По результатам данной методики гипотеза о том, что степень выраженности посттравматического синдрома у пожарных-спасателей МЧС со стажем работы менее 5 лет ниже, чем у спасателей МЧС со стажем работы более 5 лет не подтвердилась.

Можно сделать вывод о том, что в результате математического анализа выяснилось, что наша гипотеза не нашла своего подтверждения. Следовательно, степень выраженности посттравматического синдрома у пожарных-спасателей МЧС со стажем работы менее 5 лет, не преобладает над степенью выраженности посттравматического синдрома у сотрудников со стажем более 5 лет.

Таким образом, профессиональный стресс является мощным фактором для возникновения посттравматического синдрома и различных невротических состояний. Своевременная работа со спасателями позволит не только предотвратить формирование нежелательных следствий, а также поможет выработать новые навыки, положительные копинг-стратегии и способность к саморегуляции своего поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю. А., Румянцева Г. М., Шукин Б.П. Медикопсихологическая помощь во время и после стихийных бедствий и катастроф // Военно-медицинский журнал, 1990, №8, с. 73-76.

2.Алексанин С.С. Теоретические основы и концепция медикопсихологического сопровождения профессиональной деятельности спасателей МЧС России /С.С.Алексанин, В.Ю.Рыбников //Мед биол. и соц.- психол.пробл.безопасности в чрезв. ситуациях. -2007. - №1. - С. 3-12.

© Аллаярова А.А., 2021

©Чуйкова Т.С., 2021.

УДК 37

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА А.С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИСТИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

*Андреева Ю.В., канд. пед. наук, доцент
Башкирский институт социальных технологий (филиал)
ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»
г. Уфа РБ*

Обращение к педагогике оптимистической перспективы А.С. Макаренко связано с поиском моделей воспитания, ориентированных на личностное развитие,

недостатком именно педагогического содержания оптимизма и необходимостью разработки собственной педагогической концепции.

Государство устанавливает образовательные стандарты, которые ориентируют школу и общество на воспитание подрастающего поколения и выдвигают ее как приоритетную задачу, на создание таких педагогических условий, в которых открывается возможность свободного нравственного поиска пути личностного развития и гуманистических основ человеческого существования.

В связи с этим возникает проблема поиска таких педагогических моделей, которые обеспечивали бы эффективность педагогического процесса. Социальная ситуация детерминирована режимом модернизации образования, в котором живет современные дети и подростки, претерпевающие изменения в социализации и самореализации. Метаморфозы российской системы образования обострили проблему до предела и обусловили педагогическую значимость организации оптимистической перспективы:

- во-первых, потому что самореализация личности во многом зависит от знания ее позитивных способов и социально приемлемых форм;

- вторых, организация оптимистической перспективы в учебной деятельности способствует развитию социальной мотивации, в частности - актуализации мотива достижения успеха своими силами и освоению конструктивных социально-приемлемых и личностно-значимых форм самореализации в учебном процессе через установление оптимального равновесия между требованиями тех, кто учит и личностными возможностями тех, кто учится;

- в-третьих, потому что классическая система российского образования периодически исключала представление об успехе личности, сопровождаемом переживанием радости как неременной детерминанте эффективности педагогического процесса, и сегодня подрастающая личность несколько дезориентирована в выборе социально приемлемых способов достижения успеха.

Актуальность исследования связана с недостатком в предметно-проблемном поле педагогики научных поисков по данной теме. Между тем глубокое педагогическое осмысление оптимизма в контексте идеи «завтрашней радости» (А.С. Макаренко), во взаимосвязи с созданием благоприятных социально-педагогических условий личностного развития ребенка и подростка, уже предпринято в педагогике.

Реконструкция организации оптимистической перспективы и модели достижения успеха в учебной деятельности репрезентирована нами как авторская технология, которая включает в себя ряд педагогических условий и принципов. Безусловно, такая концепция развития оптимизма как личностного качества будет действовать при условии учебно-педагогического сотрудничества, вариативности построения социально-педагогических условий, в частности - создания ситуации успеха и многообразия педагогических и психотерапевтических практик, позитивно

ориентированных на личность.

Реализация научного интереса к оптимизму и интеграция результатов исследования в пространство ситуации успеха предполагают систематизацию и анализ накопленного в науке объема предварительного знания, имеющего отношение к избранной теме.

В классической социальной педагогике оптимизм известен как принцип воспитания ребенка на основе веры в силы личности, в ее подлежащие развитию возможности, опоры на них в педагогической практике и принадлежит он Антону Семеновичу Макаренко.

В педагогической науке и практике оптимистическая убежденность учителя в успехе своих учеников требует конкретного воплощения в методах и приемах.

В современном научном осмыслении и практическом освоении макаренковских идей, приемов и техник следует принять и применять такие педагогические приемы:

- позитивного расклада;
- «забвения негативного прошлого»;
- эмоционального взрыва;
- авансирования доверия;
- требования и поручения как проявления доверия.

Оптимистическая вера в успех своих воспитанников выражалась в убежденности А.С. Макаренко о том, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера и получил в науке название «оптимистической гипотезы». Ее осуществлению, в частности, способствует использование техники позитивного «расклада». Суть состоит в том, чтобы, разделив лист бумаги пополам, в одной колонке записать достоинства развивающейся в деятельности личности, а в другой — недостатки. Половину с недостатками оторвать, выбросить и забыть. Вторую половину с достоинствами следует держать перед глазами. Этот прием тесно связан с «забвением прошлого», который позволяет реализовать подход к детям на основе «оптимистической гипотезы и развить его до убеждения, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера.

А.С. Макаренко как сильную личность педагога и профессионала отличали такие черты как искренняя прямолинейная доброта и транспарентная, прозрачная, понятная каждой растущей личности требовательность и строгость, Прием «эмоциональный взрыв» полностью отвечал характеру А.С.Макаренко, обнаруживал в нем глубокую заинтересованность в судьбе воспитанника. Воспитывающий эффект приема состоял в шоковой быстрой позитивной перестройке отношений внутри создаваемого сплачиваемого коллектива, обеспечивающего каждой личности чувство защищенности, безопасности и собственного достоинства как способности расти и изменяться. «Нужно было иметь много терпения и оптимистической перспективы, чтобы продолжать верить в успех найденной схемы и не падать духом, и не сворачивать в сторону»,— писал

Макаренко [1, с. 653].

«Забвение негативного прошлого» представляло собой совокупность педагогических приемов психотерапевтического характера, обеспечивающих растущей личности девальвацию негативных переживаний по поводу прошлого. По словам А. С. Макаренко, с самого начала работы в колонии он решил не интересоваться прошлым воспитанника, не напоминать ему о самых тяжелых моментах его жизни [2]. Это привело к тому, что и колонистов стал меньше интересоваться «вчерашний день». Именно устремленность в будущее и игнорирование негативных моментов жизни позволяли воспитанникам развиваться, а не застревать в прошлом. Это отчуждало подростков от прошлых оценок, от негативного образа собственного «Я» и формировало у них новую социальную позитивную мотивацию, ориентацию на успех, помогало оценивать себя и свои перспективы реалистично.

Оптимистическая направленность А.С. Макаренко на проблемы воспитания конкретизируется в таких его положениях, как перспективные линии, дисциплина борьбы и преодоления, в параллельном воздействии. Причем личность формировалась не столько путем воздействий, сколько путем личностно-развивающего взаимодействия, личностного преодоления трудностей, сорадования успехам ближнего, путем совместного проживания успехов и неудач.

Что касается философского осмысления и современной педагогической интерпретации оптимизма как личностного качества педагога-профессионала, то мы его можем связать с необходимостью радости в учебной деятельности. Обращаясь к опыту воспитания, мы понимаем, что есть такая педагогическая система, которая строится с учетом организации оптимистической перспективы личностного развития и работает в логике образовательных потребностей и актуализации познавательного интереса личности, и эта система принадлежит А.С. Макаренко.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М: Изд-во АСТ, 2015. 703 с.
2. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. М.: Издательство Юрайт, 2016. 249 с.

© Андреева Ю.В., 2021

УДК 615.851

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

*Антонова Е.В., учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №122»,
г. Чебоксары Чувашская Республика*

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дошкольных образовательных организаций – особая категория дошкольников, у которых снижены познавательная активность, мотивация к учебной деятельности, отстает в развитии коммуникативная функция речи. У таких детей часто возникают нарушения эмоционально-волевой сферы, которые проявляются в эмоциональной лабильности, недостаточной стрессоустойчивости: в незнакомой ситуации у ребенка с ОВЗ возникает некое блокирование психических функций и волевых действий. Все это влияет на адаптивные возможности ребенка, что создает трудности в его личностном развитии, позитивной социализации, развитии его творческих способностей и на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Поэтому проблема социальной адаптации таких детей в систему общего образования в условиях развития современного общества весьма актуальна, требует поиска новых технологий коррекционного обучения и воспитания.

В нашем опыте работы эффективно используются ассоциативные метафорические карты – колода картинок с изображенными на них предметами, животными, персонажами, разными жизненными ситуациями. В настоящее время – это популярный инструмент психолога, помогающий проникнуть в тайны подсознания человека. Эти карты называются так, потому что каждый рисунок — ассоциация или метафора чувств, воспоминаний, переживаний. Метафорические (ассоциативные) карты относятся к проективным психологическим методикам.

Традиционно считается, что работать с метафорическими картами можно начинать с возраста, когда у ребёнка появляются свободные ассоциации (младший школьный возраст).

Но все чаще появляются статьи, в которых описана психокоррекционная работа с детьми дошкольного возраста [2]. На наш взгляд, метафорические карты можно успешно использовать в коррекционно-педагогическом взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

За основу были взяты «Интерактивные психологические сказки для детей с ОВЗ» [1] и созданные на основе их метафорические карты.

Основная цель применения МАК: социальная адаптация детей с ОВЗ (вхождение ребенка в коллектив сверстников; принятие норм, правил поведения, существующих в обществе; приспособление к условиям пребывания, в процессе которых формируются самосознание и ролевое поведение, способность к самоконтролю, самообслуживанию, адекватных связей с окружающими).

Модель организации образовательного процесса: совместная деятельность детей с ОВЗ и взрослого в процессе психокоррекционной игры.

Психокоррекционные игры проводятся в форме различных техник и направлены на развитие внимания, коррекцию эмоциональной сферы, развитие воображения, снижение тревожности.

Возрастная категория: старший дошкольный возраст.

Техника 1. «Сказка» (с использованием «Интерактивных разноцветных сказок для детей с ОВЗ»).

Игра начинается ритуалом «Шаг и круга».

Дети до начала игры договариваются, какой цвет сказки они выбирают (зеленый, желтый, синий).

Затем дети встают в круг, берутся за руки, ходят по кругу и произносят слова:

Вот по кругу мы идем

И секрет с собой несем.

Раз, два, три –

Из круга выходи!

Цвет любимый назови!

После того, как дети произнесли слова, они отпускают руки, делают шаг назад и хором называют выбранный цвет.

Этот цвет становится ведущим в ходе реализации игры. Игра проводится по сценарию с использованием метафорических карт. Карты выкладываются детьми по мере обыгрывания сюжета сказки.

В качестве примера приведем авторскую сказку «Красная лодочка».

Подтекст: не сдавайся, даже если очень трудно.

Действующие лица:

рассказчик – педагог,

лодочка – ребенок,

ветер – ребенок.

Однажды в одном море – оно называлось Красное море – потерялась красная лодочка. (Ребенок вырезает лодочку из красной бумаги). Посмотрела она вперед, посмотрела она ... (дети: назад), посмотрела вправо, посмотрела ... (дети: влево) – нигде берега не видно. И поплыла она - куда глаза глядят, надеясь на удачу. Прошло несколько часов, сил у лодочки становилось все меньше и меньше. И вдруг впереди блеснул красный огонек, — это был маяк. Лодочка обрадовалась, но силы окончательно покинули ее.

-Как же добраться до маяка? Вот если бы у меня был парус, я бы смогла доплыть до красного огонька, – сказала лодочка.

В это время в небе над Красным морем пролетала стая птиц. Лодочка посмотрела на них и крикнула слабым голосом:

–Птицы! Помогите, пожалуйста, добраться до маяка. Принесите мне парус.

Но птицы летели слишком высоко, и не услышали ее.

Лодочка совсем отчаялась. Она медленно качалась на волнах, без сил и надежды на спасение.

Тут ветер, живущий над Красным морем, сжалился над ней.

–Лодочка, я помогу тебе, – просвистел он.

Ветер полетел далеко-далеко, на берег моря и принес оттуда красный парус. (Ребенок вырезает парус из красной бумаги.)

– Возьми этот парус, с его помощью ты доберешься до маяка и узнаешь дорогу. «А я буду дуть тебе вслед», — сказал ветер лодочке.

– Спасибо тебе, добрый ветер! – прокричала лодочка из последних сил, прикрепила парус и поплыла в сторону маяка. А ветер, как и обещал, дул ей вслед.

Парус надулся, и лодочка быстро плыла по волнам Красного моря к красному огоньку маяка.

Техника 2. «Радость».

Детям предлагается ряд карт из разных сказок. Ребенку необходимо выбрать одну карту, которая изображает радость. Если ребенку сложно правильно расшифровать метафорический рисунок радости, то педагог помогает ему: приводит примеры радости (солнце, море, конфеты, мама). Можно помочь ему выбрать карту о его радости, проговаривая ее. Затем необходимо карту рассмотреть, заметить, какие цвета изображены на ней, найти краски таких же цветов. Далее нужно положить карту в центр листа и начать от нее дорисовывать весь лист.

Техника 3. «Мне нравится животное» (по зеленой, синей и разноцветной сказке).

Для этой игры нужны карты с изображением животных из сказок: лягушонка, слоненка и павлина.

1. Предложите ребенку выбрать среди карт самое понравившееся животное. Когда ребенок выберет карту, спросите, почему ему нравится это животное, за какие качества он его любит?

2. Затем предложите выбрать карту с животным, которое ребенку тоже нравится, но не так сильно, как первое. Спросите, за что ему нравится это животное, какие качества в нем его привлекают?

3. Пришла очередь выбрать третье животное, условно на третьем месте. Задайте ребенку те же вопросы: за какие качества ребенок выбрал это животное?

Хорошим результатом будет, если ребенок обоснует свой выбор без привязки к знакомой разноцветной сказке, т. е. абстрагируется от сюжета.

Это лишь небольшая часть примеров психокоррекционных игр, которые можно проводить с детьми с ОВЗ.

Метафорические карты для детей с ОВЗ – отличный помощник коррекционного педагога. Дети не имеют достаточного опыта, чтобы словами описать весь спектр переживаний, которые они испытывают. Понятийный аппарат ребенка находится в процессе развития, поэтому часто ребенок не способен дать необходимую информацию о себе, своих чувствах и мыслях. МАК для работы с детьми поможет устранить эту проблему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Е.В. Интерактивные разноцветные психологические сказки для детей с ОВЗ // Особый ребенок – обычное детство. Сборник статей. – Чебоксары: МБУ «Гармония», 2020. – С.26-28.
2. Буравцова, Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – 200с.

© Антонова Е.В., 2021

УДК 37.015.3

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВЛИЯНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ

Ардаширова А.А., студент

БГПУ им. М.Акмуллы., г. Уфа

Фаттахова Г.Р., к. пс. н,

доцент БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

Биктагирова А.Р., к. пс. н,

доцент БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

Проблема формирования адекватной здоровой самооценки в наше время является значимой практически для каждого человека. Адекватная самооценка – это то, что дает человеку ощущение уверенности в себе, в своих силах, она напрямую влияет на способность человека справляться с поставленными задачами, на способность к саморегуляции деятельности и способствует повышению уровня удовлетворенности собой.

Именно в период подросткового возраста у ребенка интенсивно развиваются процессы самопознания и самоидентификации, и зачастую именно в этом возрасте подростки испытывают трудности с адекватной оценкой себя. В формировании самооценки играют большую роль такие факторы, как действия самого ребенка, то, что характеризует его как личность и составляет его индивидуальность, а также сторонняя оценка другими людьми его личности и действий. Дополнительное образование может стать для подростка как раз тем фактором, который повлияет на становление самооценки, ведь оно направлено на углубленное развитие способностей, знаний, умений и навыков человека, что может подтолкнуть к пересмотру своей самооценки и ответу на актуальный вопрос в этом возрасте: «кто я?». Именно это и обусловило актуальность нашего исследования.

В подростковом возрасте значительно усиливается познавательный интерес к себе и своей личности, а также меняется социальная ситуация развития, для подростка открывается широкий круг новых возможностей, и поэтому в этот возраст очень тонка грань между адекватной и неадекватной самооценкой личности. К началу подросткового возраста начинаются содержательные изменения в самооценке, в нее постепенно входят все усиливающиеся значение

взаимоотношений со сверстниками, личное представление о своих возможностях и ценностях [1].

Положительное и устойчивое представление о себе, в отличие от отрицательной или изменчивой самооценки, считается решающим ресурсом для противодействия негативным личностным изменениям и другим стрессовым переживаниям [21]. Адекватная, устойчивая самооценка смягчает эмоциональные последствия стрессовых факторов и значительно снижает их психологические симптомы [19]. В свою очередь, низкая самооценка влияет на такие проблемы, как неудовлетворенность жизнью, проблемы с физическим здоровьем, депрессия, злоупотребление психоактивными веществами, суицидальное и агрессивное поведение [20].

Говоря о самооценке, стоит также упомянуть дополнительное образование. Считается, что навыки и социальные связи, созданные за счет внешкольных занятий, повышают уровень успеваемости, образовательные и профессиональные достижения, а также способствуют общему благополучию и просоциальному поведению [6; 18]. Некоторые исследования показывают, что эта связь может частично зависеть от типа деятельности, в которой участвуют подростки [3; 14]. Большинство подростков сообщают о некотором уровне участия во внешкольных занятиях [7], что открывает в дополнительном образовании огромные возможности для понимания процессов и результатов развития подростков.

Некоторые ученые предложили модернизацию внеклассных занятий [4]. В раннем подростковом возрасте школьники могут пробовать себя во множестве разных занятий, тогда как в середине подросткового возраста они обычно начинают углубляться в несколько определенных направлений, уделяя им больше времени. Для того, чтобы овладеть какой-либо деятельностью в рамках дополнительного образования, подростки увеличивают уровень своей вовлеченности и приверженности этой деятельности. Можно сказать, что деятельность, на которой они сосредотачиваются, способствует процессу идентификации.

Ориентируясь в социуме, подростки также решают задачи личностного и межличностного развития. Их жизненный опыт приобретается в различных социальных группах, включая семью, сверстников и образовательные учреждения. Дополнительное образование - еще одна область, в которой подростки могут развиваться, включая формирование идентичности и самооценки [12]. Внешкольные занятия предоставляют новые возможности для развития самооценки, выходящие за рамки того, что могут предложить школа и семья [2], позволяя подростку сформировать чувство идентичности, на котором зиждется самооценка [1].

Если подростковый возраст — это процесс закрепления идентичности и развития самооценки, то структурированные внешкольные занятия могут стать важной средой для развития этого процесса. Дополнительное образование может дать подросткам возможность расти, стимулируя чувство идентичности в контексте

развития навыков и эмоциональной поддержки, тем самым повышая самооценку [5]. Таким образом, внеклассные занятия могут играть важную роль в развитии личной и социальной компетентности, характера и уверенности в себе и своих способностях [15].

Взаимосвязь между вовлеченностью в дополнительное образование и самооценкой становится более сложной, если мы задумаемся о том, как подростки принимают решение о выборе занятий, как уровень дохода семьи и социальная поддержка могут повлиять на возможность участия во внешкольных занятиях и как разнообразные препятствия в учреждениях дополнительного образования могут ограничивать доступные варианты деятельности [7]. Например, подростки, у которых самооценка уже развита до необходимого уровня, с большей вероятностью будут начинать и продолжать заниматься какой-либо внешкольной деятельностью по сравнению со своими сверстниками. Точно так же подростки, семьи которых могут позволить себе расходы на дополнительное образование, также с большей вероятностью начнут внешкольные занятия. Также учреждения дополнительного образования отличаются постоянным наличием хорошо организованных мероприятий, охватывающих широкий круг интересов. Однако сокращение программ и мероприятий ограничивает доступные школьникам варианты занятий, что может особенно повлиять на тех подростков, которые идентифицируют себя с такими занятиями.

Семьи, социальные группы и учреждения дополнительного образования также могут различаться по социально-культурной поддержке определенных видов деятельности. Например, школа может с гордостью поддерживать свою спортивную команду, лучшую в городе, но не признавать свою команду дискуссионного клуба, также лучшую в городе. Идентичности, основанные на деятельности, придают значение конкретному контексту семьи, социальной группы и учреждения [11]. Чтобы идентичность была полезной для самооценки, она должна соответствовать контексту. Если она не соотносится с ожиданиями семьи или сообщества, то эта ситуация может не оказать поддержки формированию самооценки или даже нанести ущерб. Таким образом, самостоятельный выбор деятельности, имеющиеся возможности для занятий и местная социокультурная поддержка деятельности могут повлиять на уровень развития самооценки подростков.

Обратимся к некоторым исследованиям, проведенными в области связи самооценки подростков с дополнительным образованием. В целом вовлеченность в дополнительное образование была связана с самооценкой и соответствующими показателями благополучия [7]. Однако уточненный анализ выявляет нюансы взаимоотношений, основанных на способах измерения вовлеченности и различиях между областями деятельности, в которых самореализуются подростки в дополнительном образовании. Измерения в областях деятельности существенно различаются. Ученые изучали участие в одном мероприятии, частоту участия в

одном мероприятии (например, в бейсболе или музыкальном коллективе), участие в определенной сфере деятельности (например, спорт, артистическое искусство), продолжительность участия (количество лет), интенсивность участия в какой-либо деятельности (например, количество часов в неделю), а также широта или разнообразие вовлеченности в несколько сфер деятельности.

В этих исследованиях была выявлена связь интенсивности участия с более высоким уровнем самооценки у подростков и позитивной адаптацией. При очень высоких уровнях интенсивности уровень может понижаться, но исследования не указывают на какие-либо отрицательные эффекты в результате «превышения расписания» [17].

Было обнаружено, что разнообразие вовлеченности в несколько сфер деятельности имеет одно из наиболее устойчивых соотношений с показателями психологической адаптации, такими как самооценка и устойчивость. Подростки, вовлеченные в различные сферы деятельности, как правило, демонстрируют более высокие показатели, чем те, кто не участвует во внешкольных занятиях или участвует на низком уровне [4]. Одна версия утверждает, что участие в различных видах деятельности увеличивает подверженность факторам, способствующим успешному развитию, включая идентификацию и самооценку. Более того, положительный опыт в одной сфере деятельности может распространяться на другие, потенциально компенсируя негативную самооценку в других сферах [10]. Таким образом, разнообразие вовлеченности в несколько сфер деятельности может способствовать повышению самооценки и способствовать ее стабильности.

Исследования неоднозначны в отношении того, какая сфера деятельности наиболее полезна для самооценки. Например, одно исследование показало связь между самооценкой и спортом, активностью в студенческой жизни и академической деятельностью, но не показало никакой связи с такими видами деятельности, как артистическое искусство или школьными клубами [18]. Другое исследование показало, что участие в просоциальной деятельности, такой как волонтерство и религиозные группы, было связано с более высокой самооценкой, но в то же время не обнаружило подобной связи относительно спорта и артистического искусства [2]. Наконец, другое исследование обнаружило связь между участием в школьных клубах и самооценкой, но не обнаружило ее в отношении каких-либо других занятий, включая спорт [9]. Как показывают эти примеры, не возникает четкого представления о том, какой вид деятельности наилучшим образом способствует повышению самооценки.

Для решения этой проблемы и лучшего отражения жизненного опыта подростков, ученые применили личностно-ориентированный подход. Этот подход использует понятие «портфолио активности» для описания всевозможных комбинаций внешкольных занятий, в которых участвует подросток [8].

Исследователи выделили варианты портфолио, ориентированные на спорт,

спорт в сочетании с другой областью, школьный клуб или общественную группу, участие в нескольких сферах сразу и низкое участие [16]. На первый взгляд, вовлечение в дополнительное образование само по себе может выглядеть одинаковым, но результаты подростков могут отличаться в зависимости от их портфолио. Например, занятия спортом могут быть связаны с самооценкой, но не так благотворно на нее влиять, если будут единственной сферой деятельности подростка в дополнительном образовании. Точнее, портфолио, в котором спорт сочетается с другими видами деятельности, связано с более высоким уровнем самооценки [13]. Подростки с портфолио, отличающимися низким уровнем вовлеченности, как правило, демонстрируют худшие результаты, тогда как подростки с портфолио, отличающимися междисциплинарной вовлеченностью, как правило, добиваются лучших результатов [16]. Опять же, вовлеченность в несколько сфер деятельности оказывается наиболее благоприятной для самооценки и других показателей позитивного развития молодежи.

Многие авторы указывают на тесную взаимосвязь дополнительного образования и самооценки подростка. В процессе занятий в учреждении дополнительного образования у подростка повышается уровень успеваемости, образовательные и профессиональные достижения, а также развивается личная и социальная компетентность, характер и уверенность в себе и своих способностях. Таким образом, можно утверждать, что дополнительное образование стимулирует чувство идентичности в контексте развития навыков и эмоциональной поддержки, тем самым повышая самооценку.

Проанализированные нами работы на эту тему показали, что на данный момент в научном сообществе нет согласия по данному вопросу. Некоторые исследования не находят прямой взаимосвязи между самооценкой и вовлеченность в дополнительное образование, но имеются данные, иллюстрирующие зависимость самооценки от вида дополнительного образования и количества сфер деятельности, в которых самореализуется подросток. Также необходимо отметить, что огромное влияние на формирование самооценки подростка в контексте занятий в дополнительном образовании оказывает социально-культурная поддержка. Если деятельность не поддерживается семьей подростка или его окружением, то в лучшем случае такая ситуация не окажет полезного влияния на развитие самооценки, в худшем же нанесет ущерб. В целом, похоже, существует положительная взаимосвязь между вовлеченностью подростка в дополнительное образование и развитием адекватной самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левданская Н.М. Формирование у подростков опыта нравственного самооценивания / Н.М. Левданская. – Адукацыя і выхаванне. – 2009. – №1. – С 21.
2. Гатиятуллин И.Ф., Биктагирова А.Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // И.Ф. Гитиятуллина, А.Р. Биктагирова. – Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62-64.
3. Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233–241
4. Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: Theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research*, 80, 576–610.
5. Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493–505.
6. Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
7. Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159–210.
8. Feldman, A.F., & Matjasko, J.L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30, 313–332.
9. Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507–520.
10. Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132–146.
11. Gilman, R., Myers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 31–41.
12. Hansen, D.M., Larson, R.W., & Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–55.
13. Kort-Butler, L.A., & Hageman, K.J. (2011). School-based extracurricular involvement and adolescent self-esteem: A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 568–581.
14. Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863.
15. Lerner, R.M., Fisher, C.B., & Weinberg, R.A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11–20.
16. Linver, M.R., Roth, J.L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: Are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45, 354–367.
17. Mahoney, J.L., Harris, A.L., & Eccles, J.S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 3–31.
18. Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464–514.
19. Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? [Special issue]. *Journal of Health and Social Behavior*, 53–79.

20. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205–220.

21. Turner, R. J., & Roszell, P. (1994). Psychosocial resources and the stress process. In W. R. Avison & I. H. Gotlib (Eds.), *Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future* (pp. 179–210). New York: Plenum Press.

© Ардаширова А.А., 2021

©Фаттахова Г.Р., 2021

©Биктагирова А.Р., 2021

УДК 159.9

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Арсланов А.Н., аспирант
БГПУ им. М. Акмуллы г. Уфа*

Одной из задач проведения реформ в системе образования России в соответствии с Болонской декларацией является внедрение индивидуальной образовательной траектории, способствующей индивидуализации и дифференциации учебного процесса, формированию компетенций обучающегося, т.к. образование человека – процесс сугубо индивидуальный, поскольку каждый человек неповторим.

Индивидуальная образовательная траектория, по мнению А.В. Хуторского, – персональный путь реализации личностного потенциала каждого студента в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности [9].

Проблеме выстраивания индивидуальной образовательной траектории обучающегося посвящены работы Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, Е.В. Богомоловой, С.А. Вдовиной, Г.М. Кулешовой, Е.П. Носовой, Т.Г. Санниковой, Н.Н. Суртаевой, А.В. Хуторского и др. Вопросы организации индивидуальной образовательной траектории студента раскрываются в трудах В.Г. Ерыковой, В.Г. Ерыкова, Д.В. Бобылева, Р.Н. Евдокимова и др.

Н.А. Лабунская отражает в содержании понятия «индивидуальный образовательный маршрут» студента следующие аспекты: личностные позиции, показывающие его отношение к высшему профессиональному образованию, механизмы его выбора и способы получения [5].

Таким образом, введение и использование автором понятия «обобщенный образовательный маршрут» позволило раскрыть содержание понятия «индивидуальный образовательный маршрут» с двух сторон:

- 1) как один из вариантов обобщенного образовательного маршрута;
- 2) как результат взаимодействия студента с образовательной средой, отражающий общее (элементы, этапы), специфичное и особенное в этом взаимодействии, характерное лишь для образовательного маршрута конкретного обучающегося.

Индивидуальная образовательная траектория связана в высшем образовании с введением в учебный процесс кредитно-зачетных единиц (Г.А. Бордовский, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.). В вузах Российской Федерации внедрение накопительной системы зачетных единиц осуществляется в экспериментальном режиме с начала 2000-х гг.

В концепции И.С. Якиманской ключевым в понятии индивидуальной образовательной траектории является психолого-дидактический подход. В рамках этого подхода под индивидуальной образовательной траекторией понимается персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося. Основным содержанием ИОТ является характер способа учебной работы и избирательность учащегося к овладению учебным материалом, устойчивость его интересов к содержанию предметного знания. Способ учебной работы характеризует не результативную, а процессуальную сторону учения, интегрирует в себе логические и психологические аспекты, отражает личностную структуру учения [10].

Под индивидуализацией образовательного процесса в широком смысле, с точки зрения Т.М. Ковалёвой, следует понимать «способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории» [4, с. 35]. Выбор, выстраивание и реализация индивидуальной образовательной траектории позволяют студенту развить именно те качества личности, которые востребованы современным социумом.

Т.А. Тимошина рассматривает понятие «индивидуальная образовательная траектория» с позиций антропоцентрического и компетентностного подходов: «Индивидуальная образовательная траектория студента – это индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося, а также социально-экономических и временных возможностей субъекта образовательного процесса» [6, с. 316].

В этом случае образовательная траектория студента определяется через слово «путь». Мы обратили внимание на то, что если Т.М. Ковалёва определяет «индивидуальную образовательную траекторию» как «след» линии движения учащегося, то Т.А. Тимошина – как саму линию движения студента по выбранному образовательному пути. Второй ученый считает важной для наставника роль грамотного педагога и психолога, помогающего студенту выбрать оптимальный

путь развития. Отметим, что в последнем определении представлен перечень индивидуальных особенностей и возможностей студента. В данном случае акцентируется внимание на том, что педагог-наставник помогает студенту выбрать свой путь развития, всесторонне анализируя его индивидуальные возможности и особенности, что может способствовать более полной реализации принципа индивидуализации процесса обучения.

Т.А. Тимошина также отмечает, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» тесно связано с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Разграничивая их, она опирается на толковый словарь под редакцией Д.Н. Ушакова, где «траектория» определяется как «путь движения какого-нибудь тела или точки», а «маршрут» – как «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов» [8]. Исходя из этого, ученый рассматривает индивидуальный образовательный маршрут как составную часть индивидуальной образовательной траектории. Обосновывается это разграничение следующим образом: «...для образовательных маршрутов характерны четко определенные временные и образовательные критерии, а также этапность обучения» [6, с. 317].

С.М. Бочкарёва вводит понятие «индивидуальная траектория развития», понимая под ней «линию движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами» [20, с. 320]. Этим определением автор подчеркивает связь процесса обучения с изменениями в личности студента. Они проявляются в изменении структуры учебной мотивации и иерархии мотивов; в развитии таких ценностных ориентаций как честность, справедливость, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, интересная работа, познание, продуктивная жизнь, образованность, ответственность, эффективность в делах; в формировании готовности к саморазвитию и адекватной самооценке. Формирование адекватной самооценки очень важно, поскольку критическое отношение к себе студента позволит ему грамотно соотносить собственные силы и возможности с задачами разной трудности и с требованиями окружающих людей [2].

М.А. Гринько вводит понятие «индивидуальная траектория обучения», раскрывая содержание понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Ученый под индивидуальной траекторией обучения понимает «лично-ориентированную организацию учебной деятельности студента в вузе, предполагающую построение учебно-воспитательного процесса в контексте реализации индивидуальных устремлений, выработки жизненных стратегий, формирования основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента» [3, с. 19]. Он акцентирует внимание на образовательном процессе в вузе, в центре которого – студент. Подчеркивается, что учебный и воспитательный процессы являются составными частями образования в высшей школе. Тем самым М.А. Гринько расширяет рамки образовательного процесса в вузе, где воспитательный аспект обычно не особо учитывается. Неразрывная связь

учебного и воспитательного процессов раскрывает глубокий смысл получения образования на любом уровне. Выработка жизненных, а не только образовательных стратегий позволяет студенту быть более успешным во всех сферах жизни, а сформированность основ духовного, индивидуально-творческого и профессионального развития дают возможность студенту полностью раскрыть свой потенциал.

Под индивидуальным образовательным маршрутом М.А. Гринько понимает «освоение студентом учебной программы с учетом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечивающих решение его образовательных проблем» [3, с. 19]. Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут в трактовке этого автора раскрывается через реализацию конкретным студентом индивидуальной траектории обучения. Выстраивая свой индивидуальный образовательный маршрут, студент осваивает учебную программу, исходя из своих возможностей и потребностей. В результате он восполняет свои образовательные пробелы, получая те знания и умения, которые необходимы именно ему.

М.В. Богуславский определяет понятие «индивидуальный образовательный маршрут» как путь восхождения студента к образованию, формируемый совокупностью объективных и субъективных факторов и осуществляемый самим студентом [1]. В этом определении, как и в определении Н.А. Лабунской, отмечается, что важнейшей целью процесса обучения является становление человека образованного во всех смыслах этого слова, приобщение его к высокой культуре. Однако факторы, на основе которых студент формирует свой образовательный маршрут, не обозначены, а характеризуются лишь как объективные и субъективные. Такая формулировка является, на наш взгляд, общей и недостаточной для раскрытия осознанности выбора студентом индивидуального образовательного маршрута.

А.В. Туркина начинает анализ с более общего понятия «образовательный маршрут», под которым понимает «заранее намеченный «путь духовного следования» человека, связанный с получением им высшего образования» [7, с. 68]. Подчеркивается, что студент выстраивает основные этапы образовательного маршрута заранее и следует своему плану образовательного развития. Выражение «путь духовного следования» характеризует образовательный процесс как развитие личности и духовного мира студента, а также предполагает выстраивание образовательного процесса согласно личным устремлениям и желаниям.

Конкретизация происходит в определении содержания понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Он понимается как «путь освоения различных образовательных программ, самостоятельно прокладываемый студентом с целью самоопределения и самореализации при осуществлении преподавателем педагогической поддержки» [7 с. 68]. Особое внимание обращено на выбор

студентом необходимых ему образовательных программ из набора предлагаемых и способов их освоения (индивидуальный темп, формы и сроки сдачи необходимой отчетности).

Проанализировав различные точки зрения, мы попытаемся сформулировать собственное понимание данного понятия, но в основу положим определение, данное А.В. Туркиной.

Под индивидуальной образовательной траекторией студента мы понимаем индивидуальный «заранее намеченный «путь духовного следования» в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно при осуществлении наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации; направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ духовного, индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский М.В. Российское образование на переломе эпох / М.В. Богуславский. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2002. – 242 с.
2. Бочкарева С.М. Модель тьюторской деятельности как средство сопровождения индивидуальной траектории развития студентов [Текст] / С. М. Бочкарева // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 2. – С. 71-72.
3. Гринько М. А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов / М.А. Гринько // Вестн. Адыгейск. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 18–22.
4. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т.М. Ковалева // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 163-180.
5. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 3. С. 79–90.
6. Тимошина Т.А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента / Т.А. Тимошина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междунар. науч.- прак. конф (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 315–320.
7. Туркина А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута / А.В. Туркина // Человек и образование. 2006. № 6. С. 68–71.
8. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – АСТ, Астрель. – 2007. – 1280 с.
9. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
10. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000 176 с.

© Арсланов А.Н., 2021

ПСИХОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ И РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Арсланова Р.Ф., педагог-психолог

МБОУ-Гимназия с.Чекмагуш РБ

На данный момент, остро стоит необходимость в современных и эффективных подходах к вопросам реабилитации и коррекции поведения подростков с отклоняющимся и рискованным поведением в специализированных учебно-воспитательных центрах. В меняющихся социально-культурных и экономических условиях уровень поддержки общества и социальная регуляция в вопросе девиантного и рискованного поведения снизились, и подросток остается практически один со своими проблемами.

Представление о норме и «отклонении», выраженных в поведенческих реакциях и базовых установках личности, относится к области интересов различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики, неврологии, психиатрии, криминологии, юриспруденции. В области социальных и естественных наук под нормой подразумевается некий предел, мера допустимого для гомеостаза (сохранения и изменения) систем.

То есть "нормальным" считается все, что соответствует эталону, или принятой норме. Существуют критерии, определяющие норму. В период каких-либо крупных социальных потрясений преступность увеличивалась, таким образом, возникла потребность в изучении отклоняющегося от общепринятой нормы поведения. Именно поэтому, в историческом процессе криминологика – наука которая первой продвинулась в изучении девиантного поведения. Чезаре Ломброзо разрабатывает теорию врожденной склонности к преступлениям, выделяя четыре типа преступных личностей (жулики, воры, насильники, убийцы) на основе антропометрического метода. Теория, основанная на внешних морфологических признаках, признана ошибочной, однако то, что Ломброзо использует также сведения из патологической анатомии, физиологии и психологии, стоит поставить ему в заслугу. Так, например, он указывает на существование криминалоидов – людей, совершивших преступление по стечению неудачных обстоятельств, матоидов – преступивших закон в силу болезней, или помешанных, а также псевдопреступников – осужденных законом, не опасных для социума. Такое расширение классификации открывает возможность для более гуманного определения самого факта девиантного поведения, исследования его структуры, причин и факторов, его провоцирующих [1].

Термин «девиантность» был предложен французским социологом Эмилем Дюркгеймом в 1966г. Он выявил зависимость девиантного поведения от социальных потрясении (таких как война, революции, переустройство общества, кризис).

В послереволюционной России приоритетным направлением работы была борьба не только с самим явлением криминализации детей и подростков, но и с

«буржуйской» терминологией.

В соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, формирование личностных качеств и свойств происходит только во взаимодействии с социокультурной средой. Нормы поведения в социуме могут быть классифицированы на правовые (свод законов), моральные, эстетические. Последние две категории являются, хотя и довольно известными, но «неписанными», то есть нормативно не закреплёнными [3]. Любой индивидуум вовлечен в социальные отношения, представляющих собой целую систему и поэтому любые отклонения в его поведении от нормы принято считать социальной девиацией. Именно таким образом и появился специальный термин, обозначающий данные отклонения – девиантность. Девиантность определяет не сам факт отклонения, сколько свойство субъекта деятельности в виде склонности и готовности индивида (группы) действовать вне общепринятых норм. [3] В структурированном виде любая форма поведения, в том числе и девиантного, складывается из следующих компонентов: познавательного, эмоционального и волевого.

Познавательный компонент отвечает за понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для выбора действия в конкретных условиях.

Эмоциональный – отвечает за возникновение эмоциональных реакций, чувств и состояний. Волевой компонент подразумевает целеустремленность, настойчивость, решительность и инициативность. В последнее время наука говорит о сочетании двух компонентов в виде эмоционального интеллекта, необходимого действующей личности для восприятия, распознавания и понимания эмоционального состояния индивида, с которым происходит взаимодействие. На практике у лиц с девиантным поведением именно эта составляющая вызывает затруднения. Классификация видов девиантного поведения имеет множество подходов. Это связано с различными задачами теоретического исследования. Рассмотрим характерные особенности отдельных форм девиантного поведения в следующих комбинациях: агрессия и аутоагрессия (в т.ч. суицидальные формы), различные виды аддиктивного поведения (в т.ч. злоупотребление ПАВ, нехимические аддикции, нарушения пищевого и сексуального поведения), коммуникативные девиации, (делинквентное поведение) [2].

Данные формы были нами отобраны как наиболее характерные для подросткового возраста. Агрессия в психологии рассматривается довольно широко, от намеренного причинения вреда, вербального и невербального, одним субъектом другому (Р. Бэрон и Д. Ричардсон) до угрозы (А.Басс) и вообще любого действия, причиняющего ущерб не только субъектам, но и материальным объектам (Э.Фромм).

Большинство авторов исходит из онтогенетического представления об агрессивном поведении, четко разграничивая понятия агрессии от агрессивности:

первое обозначает различные формы деструктивного поведения, в то время как второе – свойство индивида, которое проявляется в предпочтении использования деструктивных методов решения задач в социуме [5].

Основанием для принятия такого решения служит внутренняя картина мира девианта, представляющего ситуативное окружение как устойчиво враждебное. Принимая во внимание философскую и культурологическую теорию пассионарности Л.Гумилева, можно отметить, что так называемая агрессия – это, прежде всего оценка намерений и/или последствий деятельности личности, активно взаимодействующей с окружающим этносом, и степень агрессии определяется по силе этой активности.

Согласно лонгитюдным исследованиям, агрессивность может быть заложена только в детстве и сохраняться на протяжении дальнейшей жизни. Наиболее известная классификация агрессии – деление на реактивную (осознанный ответ на угрозу с целью устранения ее источника) и проактивную (действия запугивания с целью личной выгоды и удовлетворения внутренних потребностей). Агрессия может быть выражена не напрямую, а являться пассивной и скрытой, например? в некоторых семьях агрессия проявляется через гиперопеку, что нарушает границы ребёнка.

Также агрессией может являться сопротивление, выраженное бездействием. Такие формы выражения агрессии приводят к отклоняющемуся поведению, которое не может быть вовремя скорректировано из-за отсутствия понимания ребёнка того, что в его сторону выражают агрессивное поведение.

Рискованное поведение, это обдуманное действие человека, результатом которого является достижение цели, либо полное разочарование от провала идеи. Риск никогда не даст 100% гарантии успеха. Кто-то идет на риск продавая свое имущество чтобы увеличить свой капитал, в итоге риск может быть оправдан, а может и нет.

В настоящее время ведется активная профилактическая деятельность, по предотвращению, коррекции девиантного и рискованного поведения.

Под профилактикой понимается превентивная деятельность по предотвращению нежелательных проявлений в психике субъекта.

В образовательном учреждении реализуется первичная профилактика отклоняющегося поведения обучающихся.

Первичная профилактика направлена на предотвращение возникновения отклоняющегося поведения и усиление ресурсных сторон личности и ее социального окружения. Цели первичной профилактики достигаются через решение следующих задач: формирование мотивации на саморазвитие, содействие развитию навыка рефлексии, в том числе самопознания и осознания собственных поведенческих, когнитивных и эмоциональных стратегий, содействие адаптации личности в социальном окружении, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля.

Первичная профилактика использует педагогические и психологические средства. [4].

В настоящее время образовательные организации, социальные ведомства, объединяются для борьбы и профилактики отклоняющегося поведения подрастающего населения. Такая профилактическая работа успешно проявляет себя в обществе и приносит свои положительные плоды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апинян, Г. В. Девиантное поведение как социокультурный феномен: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Апинян Григор Валерикович; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2009. – 230 с.
2. Ахметзянова, А. И. Прогнозирование и социально-психологическая адаптация при девиантном поведении / А. И. Ахметзянова; Казанский федеральный университет. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2018. – 219 с.
3. Божович, Л.И. Подростковый возраст / Л.И. Божович// Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – Москва: Академия, 2001. – С. 214-219.
4. Вилкова, А. В. Духовно-нравственное воспитание: профилактика девиантного поведения несовершеннолетних осужденных: (монография) / Вилкова А. В., Овчинников С. Н. ; Федеральная служба исполнения наказаний, Научно-исследовательский институт. – Москва: НИИ ФСИН, 2018. – 109 с.;
5. Ганишина, И. С.. Психологическое влияние неблагополучной семьи на девиантное поведение несовершеннолетних : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.06. – Рязань, 2004. – 160 с.

© Арсланова Р.Ф., 2021

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

Ахметшина М.М., магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Шурухина Г.А., к.психол.н., доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Проблема насилия в стране и мире привлекает повышенное внимание общества и социальной науки. Насилие обуславливает стойкие изменения личности и приводит к возникновению глубоких психологических последствий (нарушения сна и аппетита). Особенно актуальным в нашей стране является вопрос насильственных действий в отношении женщин, поскольку это достаточно распространенное явление. В связи с этим становится актуальным вопрос изучения личностных особенностей женщин, пострадавших от домашнего насилия и их сравнительное сопоставление с личностными особенностями женщин, не сталкивающихся с насилием в свой адрес, что позволит выделить те черты, которые

делают женщину жертвой [1].

Актуальность выбранной темы обусловила цель исследования: изучение личностных особенностей женщин, пострадавших от домашнего насилия. Мы предположили, что существуют различия в проявлении склонности к виктимному поведению, личностных черт и эмоциональных состояний у женщин, пострадавших от домашнего насилия, и женщин, не сталкивающихся с данной проблемой. Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы методики: 1) методика диагностики склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой; 2) шкала «Робость, стеснительность» (из книги Е.П. Ильина); 3) методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса; 4) 16-ти факторный личностный опросник Р. Кетелла. Методы математической обработки данных: расчет среднего арифметического, U-критерий Манна-Уитни.

Для подтверждения гипотезы были сформировали две выборки исследования: 1) женщины, подвергшиеся домашнему насилию в течение года до диагностики домашнего насилия (42 человека); 2) женщины, не сталкивавшиеся с домашним насилием никогда (42 человека). Все женщины были опрошены на предмет наличия домашнего насилия в их жизни, а также у них было получено согласие на проведение диагностики.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа проявлений виктимного поведения у женщин, подвергавшихся домашнему насилию и нет (Методика диагностики склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой).

№	Шкалы	Женщины после дом. насилия (ср.балл) N=42	Женщины, не сталкива-ся с дом. насилием (ср.балл) N=42	U-критерий Манна Уитни	P – уровень стат. значимости
1	Шкала склонности к агрессивному виктимному поведению	5.8	5.3	767.5	0.31
2	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	6.5	5.5	654.5	0.04*
3	Шкала склонности к гиперсоциальному поведению	4.7	4.4	816.5	0.56
4	Шкала склонности к зависимому и беспомощному поведению	6.6	5.5	598.5	0.01*
5	Шкала склонности к некритичному поведению	5.6	6.6	673.5	0.06**
6	Шкала реализованной виктимности	5.7	6.8	693	0.09**

Примечание: * - наличие значимых различий при $p \leq 0.05$, ** - тенденция к значимым различиям при $p \leq 0.10$.

Выявлены достоверные различия между женщинами, подвергавшимися домашнему насилию и нет, по шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению ($p=0,04$). Женщины, столкнувшиеся с домашним насилием в большей степени склонны недооценивать последствий различных ситуаций, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни.

Наблюдаются значимые различия и по «Шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению» ($p=0,01$). Женщины, столкнувшиеся с домашним насилием в большей степени склонны демонстрировать поведение жертвы с целью получения поддержки и сочувствия со стороны окружающих, часто оказываются скромными, робкими и застенчивыми по своей натуре, чаще имеют установку на беспомощность, нежелание что-то делать или решать самостоятельно.

Тенденция к значимым различиям выявлена по «Шкале склонности к некритичному поведению» ($p=0,06$). Женщины, никогда не подвергавшиеся домашнему насилию несколько чаще склонны проявлять некритичное отношение к определенным ситуациям и к степени их опасности для себя в силу своих интеллектуальных, личностных особенностей, а также эмоциональных состояний, что в итоге периодически их приводит к возникновению опасных ситуаций.

Тенденция к значимым различиям также обнаружена по «Шкале реализованной виктимности» ($p=0,09$). Женщины, никогда не подвергавшиеся домашнему насилию несколько чаще склонны проявлять «жертвенные» модели поведения, вследствие чего попадать в сложные или даже опасные жизненные ситуации.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа проявлений стеснительности у женщин, подвергавшихся домашнему насилию и нет (Шкала «Робость, стеснительность» (из книги Е.П. Ильина).

№	Шкалы	Женщины после дом. насилия (ср.балл) N=42	Женщины, не сталкиваясь с дом. насилием (ср.балл) N=42	U-критерий Манна Уитни	P – уровень стат. значимости
1	Робость, стеснительность	7.8	8.0	855.5	0.82

Статистически значимых различий по признаку не обнаружено, что говорит о схожести проявления стеснительности и робости у женщин, подвергавшихся домашнему насилию и нет.

В исследовании самооценки эмоциональных состояний получены следующие результаты (таблица 3,4)

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа проявлений эмоциональных состояний у женщин, подвергавшихся домашнему насилию и нет (Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса).

№	Шкалы	Женщины после дом. насилия (ср.балл) N=42	Женщины, не сталкиваясь с дом. насилием (ср.балл) N=42	U-критерий Манна Уитни	P – уровень стат. значимости
1	Спокойствие – тревожность	4.2	5.1	647.5	0.04*
2	Энергичность – усталость	5.3	5.4	843.5	0.73
3	Приподнятость – подавленность	6.0	5.8	829	0.64
4	Уверенность в себе – беспомощность	3.7	5.2	512	0.00*

Примечание: * - наличие значимых различий при $p \leq 0.05$, ** - тенденция к значимым различиям при $p \leq 0.10$.

Наблюдаются различия по шкале «Спокойствие – тревожность» ($p=0,04$). Женщины, не сталкивавшиеся с домашним насилием, чаще характеризуют себя как степенных, благоразумных, уравновешенных, выдержанных, сдержанных, терпеливых, невозмутимых, терпимых. В то время, как женщины, подвергшиеся домашнему насилию, часто отмечают у себя нерешительность, пугливость, нервность, задерганность, запуганность, закомплексованность, неуверенность, напряженность, боязливость.

Значимые различия выражены и по шкале «Уверенность в себе – беспомощность» ($p=0,00$). Для женщин, никогда не подвергавшихся домашнему насилию, характерно быть бойцами, упорными, героическими, работоспособными, закаленными, решительными, сильными, волевыми, твердыми, бесстрашными, отважными, самостоятельными. Для женщин, подвергшихся домашнему насилию, характерны такие проявления как несмелость, слабость, безответность, слабохарактерность, слабовольность.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа проявлений эмоциональных состояний у женщин, подвергавшихся домашнему насилию и нет (16-ти факторный личностный опросник Р. Кетелла)

№	Шкалы	Женщины после дом. насилия (ср.балл)	Женщины, не сталки-ся с дом. насилием (ср.балл)	U- критерий Манна Уитни	P – уровень стат. значимости
1	A – открытость / замкнутость	6.0	4.8	666	0.053**
2	B – общий уровень интеллекта	5.9	4.9	707	0.12
3	C – эмоциональная устойчивость	5.2	4.9	838	0.70
4	E – степень доминирования / подчиненности	5.1	5.1	870.5	0.92
5	F – озабоченность / беспечность	4.8	6.1	646.5	0.04*
6	G – выраженная сила «Я»	6.3	5.4	721.5	0.15
7	H – смелость / робость	6.0	5.6	819.5	0.58
8	I – чувственность / твердость	5.4	4.5	738	0.20
9	L – подозрительность / доверчивость	6.0	5.9	845	0.74
10	M – уровень развития воображения	5.6	5.5	861.5	0.86
11	N – динамичность / (гибкость, прямолинейность)	6.0	5.6	821	0.59
12	O – степень тревожности	6.0	5.6	829	0.64
13	Q ₁ – восприимчивость к новому	5.8	5.0	740	0.21
14	Q ₂ – зависимость от группы	5.3	6.0	760	0.28
15	Q ₃ – наличие внутренних напряжений	5.4	6.0	789	0.41
16	Q ₄ – уровень развития самоконтроля	4.9	5.4	797.5	0.45

Примечание: * - наличие значимых различий при $p \leq 0.05$, ** - тенденция к значимым различиям при $p \leq 0.10$.

Выявлены статистически значимые различия по шкале «Озабоченность/беспечность» (фактор F) ($p=0,04$). Женщины, не сталкивавшиеся с домашним насилием, чаще демонстрируют осторожность, склонность к озабоченности, беспокойству о будущем, пессимистичность в восприятии действительности. В то время, как женщины, подвергшиеся домашнему насилию, проявляют импульсивность, восторженность, эмоциональную значимость социальных контактов, динамичность общения.

Наблюдается тенденция к значимым различиям по шкале «Открытость/замкнутость» (фактор A) ($p=0,053$). Женщины, не сталкивавшиеся с домашним насилием, чаще демонстрируют общительность, естественность, непринужденность, приспособляемость, внимание к людям, активность в устранении конфликтов в группе. В то время, как женщины, подвергшиеся домашнему насилию, проявляют скрытность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, склонность к объективности.

Таким образом, существуют различия в проявлении склонности к виктимному поведению, личностных черт и эмоциональных состояний у женщин, пострадавших от домашнего насилия, и женщин, не сталкивающихся с данной проблемой.

По результатам эмпирического исследования разработан тренинг по профилактике виктимного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие [Текст] / Л.С. Алексеева, А.Д. Кошелева, Е.Т. Соколова, Б.Ю. Шапирова. – М.: Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания, 2000. – 134 с.
2. Арсентьева В.Р. Анализ особенностей психологии женщины-жертвы домашнего насилия [Текст] / В.Р. Арсентьева // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 62-19. – С. 5-7.
3. Беркович О.Е. Психолого-криминалистический анализ причин формирования поведения жертвы в период самоизоляции [Текст] / О.Е. Беркович, А.В. Бутырская, Е.Б. Матрешина // Российский следователь. – 2020. – № 9. – С. 60-63.

© Ахметшина М.М., 2021

© Шурухина Г.А., 2021

УДК 159.913

СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID - 19

*Бабина И.М., методист
МБУ ДПО УМЦ г. Салавата РБ*

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в январе 2020 года объявила о вспышке новой коронавирусной инфекции (COVID – 19), и назвала ее чрезвычайной ситуацией международного значения. В марте 2020 года ситуация ухудшилась, и получила название пандемия.

Период пандемии COVID-19 связан с неопределенностью. Люди по всему миру на сегодняшний день не имеют точного представления о том, что произойдет в их жизни в ближайшее время. Эта ситуация усиливается за счет дефицита достоверной информации о заболевании, методах лечения и профилактики, жертвах. Кроме того, в средствах массовой информации и социальных сетях существует огромное количество разных, не всегда вызывающих доверия сведений. В итоге у многих людей возникает страх, растерянность, неопределенность. По данным д. п. н. А.П. Ситникова, 30% населения России испытывает посттравматическое стрессовое расстройство, что втрое выше обычного уровня до эпидемии. Отмечается рост суицидальных настроений, домашнего насилия, панических атак, наблюдается эмоциональная неустойчивость. Особенно тяжелые психические последствия прогнозируют у людей, которые пострадали от COVID-19.

Повышенный уровень тревожности наблюдается у людей потому, что общество психологически не готово к потрясениям такого масштаба. Тревога связана не только с материальным комфортом и безопасностью. Ощущение «социальной связанности» является одним из факторов повышенного уровня тревожности. За последние полвека наши связи с другими людьми потеряли свою стабильность и предсказуемость.

Человек чувствует себя беспомощным. Значительная часть внутренних ресурсов уходит на бессознательное успокоение. Результатом вышесказанного является значительное снижение продуктивности и работоспособности. Особенно остро в результате вынужденной самоизоляции ощущается недостаток общения и чувство одиночества. Постоянное чувство готовности реагировать на опасность вызывает нервное напряжение и истощение.

Как известно, люди, которые испытывают длительный стресс, болеют чаще. Как доказательство проявлений психосоматики – опыты Ибн Сина, персидского ученого и врача в XI веке. Он наблюдал за двумя барашками, которые прожили в абсолютно одинаковых условиях, которых кормили, поили одинаково. Но одного из них поместили рядом с волком. Барашек потерял аппетит, заболел и через время погиб.

Составляющими крепкого иммунитета являются спокойствие и равновесие. В ситуации, когда человек выходит из себя, теряет баланс, тем более - паникует, он становится уязвимым и открытым для болезней.

Что мы видим сегодня? Люди находятся в состоянии тревожности, страха и хронического стресса. И в момент, когда действительно можно собраться, приняв разумные меры предосторожности, у человека уже будут ослаблены когнитивные и волевые функции, общее состояние здоровья.

Психолог может сыграть одну из самых важных ролей в сохранении здоровья. Он исходит из того, что разумные действия и гармоничное психическое состояние - лучшие помощники иммунитета.

Главная функция психолога - работа с иррациональными убеждениями людей: «все умрут», «это Апокалипсис», «выжить нереально», «лично я перенесу это хуже всех». Задача психолога состоит в том, чтобы помочь человеку так организовать свое мышление и поведение, чтобы это способствовало наиболее адекватному взаимодействию с реальностью. Это помогает формировать адаптивные формы мышления и поведения. Иногда нет смысла прогибать мир под себя, как поется в известной песне, но зато есть смысл научиться воспринимать его как свою родную среду, где можно жить долго и счастливо.

Чтобы сохранить психическое здоровье и социальное благополучие, следует соблюдать следующие рекомендации:

- «Познакомьтесь с собой». Времена быстро меняются, и мы меняемся вместе с ними. Нужно вспомнить страхи, сомнения, убеждения, которые актуальны для вас в данный момент. Начните вести дневник. Мотивы ваших действий, предполагаемые цели, эволюция идей - бесценный опыт, собрание ошибок. Записи дают вам возможность еще раз вернуться к своим прошлым мыслям, чтобы оценить цели и планы, чтобы понять, в каком направлении человеку двигаться.

- «Сливайте стресс на бумагу». Выражение ваших собственных мыслей через письменные заметки — это своеобразная терапия. Проблемы, мысли, воспоминания заполняют ваш разум. «Выговоритесь»: бумага все стерпит.

- Правильно организуйте рабочее место для эффективной работы / учебы. Это поможет настроиться на нужный лад и переключиться с повседневных домашних дел на работу или учебу.

- «Уважительно относитесь к своему рабочему месту». В ответ ваше рабочее место подарит вам много недель продуктивной и комфортной совместной работы.

- «Позаботьтесь о своем здоровье». Не забывайте каждые 20-40 минут делать небольшие перерывы, чтобы подкрепить силы, встать и немного размяться.

- «Ограничьте «экранное» время». Если количество времени, проведенное за компьютером, за телефоном, снижается, человек в освободившиеся часы занимается чем-то полезным.

- «Соблюдайте информационную безопасность». Выбирайте достоверные источники информации: государственные СМИ, информационные тексты ВОЗ, ООН, научные издания, публикации профильных министерств и ведомств, несущих юридическую ответственность за публикуемые сведения. Учитесь проверять факты и разумно оценивать предлагаемые выводы.

- Для человека очень важно социальное благополучие. Это позитивный психологический настрой, приподнятое настроение, позитивные эмоции, крепкая связь с близкими. Найдите слова, приятные воспоминания, окружите другого «теплым покрывалом» благодарности и тепла, ведь обнимать можно не только руками, обнимать можно и нужно так же и словом. Моральные ценности, навыки сочувствия, сопереживания и помощь тем, кому хуже, чем тебе, помогают выжить,

остаться человеком и сохранить здоровье.

- «Соблюдайте психогигиену». Научитесь отвлекаться, переключаться на ручной труд, физические упражнения для уменьшения тревоги. Боритесь с бездельем и скукой. Планируйте распорядок дня, ставьте цели на день. Сделайте жизнь насыщенной. Не зависайте в компьютерных играх, чатах. Это приводит к психическому истощению, усилению тревоги, когда чатов нет, бессоннице, напрасной потере времени.

Помните: жизнь не останавливается только потому, что больше не можешь выйти на улицу. Даже в такое время жизнь продолжается. Сначала мы ничего не делали, только ждали и наблюдали, но потом поняли, что жизнь – вот она, и самое главное – это иметь ее, а не потерять из-за страха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачило Е.В. Психическое здоровье населения в период пандемии COVID-19 / Е.В. Бачило. – Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020;120(10):130–136. <https://doi.org/10.17116/jnevro2020120101130> Mental health of population during the COVID-19 pand.

2. Бебчук М.А., Басова А.Я., Безменов П.В. Детский психиатрический стационар во время пандемии COVID-19. Организационные, клинические аспекты и противоэпидемические мероприятия: первые итоги / М.А. Бебчук, А.Я. Басова, П.В. Безменов // Российский психиатрический журнал. 2020. №4. С. 15-23.

3. Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы / О.М. Бойко, Т.И. Медведева, С.Н. Ениколопов, О.Ю. Воронцова, О.Ю. Казьмина // Журнал Психологические исследования, 2020, Том 13, №70, С.1

4. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 / С.Н. Ениколопов, О.М. Бойко, Т.И. Медведева, О.Ю. Воронцова, О.Ю. Казьмина // Журнал Психолого-Педагогические исследования, 2020, Том 12, №2, с.108-126

5. Сайт правительства РФ «Официальная информация о коронавирусе в России» <https://стопкоронавирус.рф>

6. Мосолов С.Н. Актуальные задачи психиатрической службы в связи с пандемией COVID-19 / С.Н. Мосолов // Современная терапия психических расстройств. – 2020. – №2

© Бабина И.М., 2021

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Байгулова Д.А. (Гаврюшина), магистр психологии
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*Мухаметрахимова С.Д., канд. психол. н.,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Современный социум предъявляет высокие требования к человеку, в отношении поиска оптимальных решений в сложных, неопределенных, стрессовых ситуациях, так

как человек на протяжении своей жизни постоянно сталкивается с различными ситуациями, которые субъективно могут оцениваться им как трудные и нарушающие привычный ход жизни. В поисках разрешения этих трудностей ребенок может либо использовать опыт его родителей и других родственников, полученный в процессе социализации, либо самостоятельно конструировать новые формы поведения [3, с.17].

История использования понятия «копинг» берет свое начало сравнительно недавно. Впервые оно было использовано Мерфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми трудностей, связанных с возрастными кризисами. В настоящее время под копингом понимаются сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Выделяют три подхода к толкованию понятия копинг. Первый трактует копинг как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Второй подход определяет копинг как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Согласно третьему подходу, копинг должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром [1, с.5].

В этом отношении естественно повышается интерес науки и практики к особенностям совладающего или копинг-стратегиям человека в трудных жизненных ситуациях. Способы совладания человека с сложной жизненной ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями в настоящее время посвящено множество исследований как в нашей стране Л. А. Китаев-Смык, Л. И. Анцыферова, В. М. Ялтонский, и другими, так и за рубежом R. S. Lazarus, S. Folkman, R. McCrae, P. Costa, R. H. Moos.

Анализ проблем психологического преодоления жизненных трудностей содержат работы Л.И. Анцыферовой. Ей принадлежит классификация стратегий совладания, среди которых преобразующие стратегии совладания; приемы приспособления (изменение собственных характеристик и отношений к ситуации); вспомогательные приемы самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий; образование двух жизненных миров и раздвоение сознания под влиянием массовых бедствий; влияние особенностей личности на выбор стратегий и успешность совладания. Среди вспомогательных приемов самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий ею названы техники борьбы с эмоциональными нарушениями, вызванными неустранимыми, с точки зрения субъекта, негативными событиями.

Психологи выявили конструктивные, неконструктивные и самопоражающие стратегии в трудных жизненных условиях, определили личностные характеристики, которые способствуют, или препятствуют индивиду совладать с ситуациями, заключающими в себе угрозу человеческим ценностям: жизни, здоровью, самоуважению, смыслу существования. При изучении ситуативно-личностных детерминант копинг-стратегий психологи обнаружили, что на каждом этапе есть свои

трудности, с которыми субъекты самостоятельно справляются. При рассмотрении способов преодоления трудных жизненных ситуаций были введены понятия копинг-стратегий, копинг-ресурсов, психологического преодоления, выделены поведенческие и эмоциональные копинг-стратегии

Семья, непосредственно, играет одну из главных ролей в становлении совладающего поведения и формировании индивидуального стиля совладания ребенка с трудностями, поскольку именно в семье ребенок усваивает определенную модель совладающего поведения и пробует самостоятельно разрешать свои первые трудности. При этом не всегда присутствует возможность прямо проецировать родительский опыт преодоления трудных жизненных ситуаций. Поэтому перед ребенком встает проблема привнесения изменений в усвоенные ранее копинг-стратегии новых решений в условиях динамично изменяющейся среды. И от того, каким образом, и какие именно стратегии совладающего поведения будут им использованы, зависит эффективность преодоления трудностей, с которыми он будет сталкиваться на протяжении всей своей жизни [2, с.105].

Исследователи Г. Крайг, В. Квин, Э. Эриксон, которые изучали подростковый возраст, охватывающий период от 12 до 18 лет, считали, что начало этого периода традиционно рассматривается как период отчуждения от взрослых с демонстративными стремлениями противопоставить себя взрослым, отстаивать свои права, освободиться из-под опеки и контроля взрослых, но с ожиданием от взрослых помощи, защиты и поддержки [3, с.29].

В подростковом возрасте возникает потребность в доверительном общении, складываются две системы взаимоотношений — это общение со сверстниками, выступающее в качестве ведущей деятельности этого периода, и отношения с взрослыми, которые являются неравноправными, поскольку подростков, несмотря на их бунтарство, необходимо поддерживать и подбадривать. Поскольку в этом возрасте наиболее активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей, особая роль в успешности которого принадлежит поддерживающим взаимоотношениям со значимыми взрослыми, прежде всего родителями, можно сказать, что становление моделей копинг-поведения происходит именно в этом возрасте.

Как было отмечено ранее, ближайшее семейное окружение непосредственно играет одну из главных ролей в становлении совладающего поведения и формировании индивидуального стиля совладания ребенка с трудностями, поскольку именно в семье ребенок усваивает определенную модель совладающего поведения и пробует самостоятельно разрешать свои первые трудности. При этом не всегда присутствует возможность прямо проецировать родительский опыт преодоления трудных жизненных ситуаций. Поэтому перед ребенком встает проблема привнесения изменений в усвоенные ранее модели со-владающего поведения в условиях новой динамично изменяющейся среды. И от того, каким образом, и какие именно стратегии

совладающего поведения будут им использованы, зависит эффективность преодоления трудностей, с которыми он будет сталкиваться [5, с.100].

Таким образом, копинг-поведение подростков до сих пор остается еще малоизученным. Поэтому знание специфики и особенностей совладающего поведения в «условно благополучной» семье, справляющейся с возникающими трудностями и нагрузками, позволит увидеть важные ресурсы, заложенные в самой семье, во взаимоотношениях родителя и ребенка, формирование и развитие которых позволит сформировать у ребенка не только модель, но и опыт эффективного совладания с трудными жизненными ситуациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сибгатуллина И.Ф., Апакова Л.В., Зайцева Л.Д. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы / И.Ф. Сибгатуллина, Л.В. Апакова, Л.Д. Зайцева // Прикладная психология. - 2002. - № 5-6.
2. Дружинина Ю.А. "Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте" / Ю.А. Дружинина // Омский Научный вестник № 5 (112).
3. Дружинина Ю.А. // Дружининские чтения: материалы X Все-рос. науч.-практ. конф., г. Сочи, 9-11 июня 2011 г. / под ред. И.Б. Шуванова, Ю.Э. Макаревской, А.А. Никифоровой, С.С. Новиковой, Л.В. Кравченко, С.В. Вороника. В 2 т. Т. 2. — Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2011. - С. 167-169.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255-385.
5. Дружинина Ю.А. "Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте" / Ю.А. Дружинина // Омский Научный вестник № 5 (112).

©Байгулова (Гаврюшина) Д.А., 2021

©Мухаметрахимова С.Д. 2021

УДК 37.015.31

ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ ПСИХОЛОГИИ

*Бакулина Ю.В., канд. филос. наук,
доцент УГНТУ, г. Уфа*

В настоящее время ценность образования приобретает большую актуальность. Это связано не только с традиционным пониманием образования как главного социального института в обществе, но также в связи и с современной ситуацией в мире, которая обостряет понимание смыслов в настоящее время по поводу пандемии в том числе.

Экзистенциальная психология в современности приобретает также актуальность и основные аксиологические понятия данной отрасли психологии выражаются именно через образовательные формы, которые могут способствовать обретению внутренних жизненных опор каждой личности в ракурсе понимания жизненных смыслов в настоящее время.

Термин «образование» является, пожалуй, самым основным при раскрытии экзистенциального существования личности, так как базовая направленность образования акцентирована на формирование важных нравственно-моральных качеств человека, востребованных и актуальных именно в настоящий период времени. [2] В переводе с латинского «образ» означает «икона», то есть данное понятие детерминирует воспитание настоящей личности и раскрывает цели самого образования, которые заключаются в приобретении человеком нравственных качеств, которые приближают личность к самому глубокому пониманию жизни

человека.

Образование выступает если не единственным, то наиболее важным средством сохранения и трансляции социального опыта и культуры. [3] В этом качестве оно сопровождает человечество на протяжении всей его истории.

Про ценности образования и его необходимость в обществе говорил еще поэт-философ, общественный деятель, мыслитель Мифтахетдин Акмулла. Единственный путь к прогрессу поэт видел в просвещении, в овладении знаниями, в искоренении невежества. Вообще, в философских взглядах Акмуллы центральное место занимает вопрос о месте знаний в жизни общества. [1] Для поэта высшая ценность — здоровая нравственная основа личности, чистота души и помыслов человека.[6] Он утверждал, что с помощью морально-нравственного воспитания можно установить отношения равенства и доверия людей. В этом состояла особенность просветительства Акмуллы. Моральное совершенство личности, по его рассуждениям, должно лечь в основу разумного общественного устройства. У Акмуллы моральное воспитание предшествует получению знаний, т. е. приоритетом в образовании он называл именно нравственность, которую он считал внерелигиозной, а объединяющей все человечество в целом. Он выступал против безграмотности, невежества, бескультурья. В центре его внимания всегда были вопросы нравственности, знания, культуры и справедливости. Знания, по убеждению Акмуллы, это не самоцель, а лишь путь к совершенствованию человека. И в жизни, и в поэтическом искусстве важнейшим критерием воспитанности считал Акмулла внутреннюю, нравственную чистоту, стремление личности к моральному совершенству. «О, друзья! Пусть очистится нутро. Иначе не будет проку от одних лишь знаний», - утверждает он.[1]

Акмулла в своих наставлениях вполне четко, ясно и доступно перечисляет все те важнейшие качества, составляющие основу моральных устоев, нравственности человека. Их, этих самых основополагающих качеств, которые так необходимы человеку, он насчитал семь. Это – совесть, честь и честность, ум, умение быть благодарным, порядочность, терпение, страсть. На первом месте при этом, конечно же, стоит совесть, которую он призывал воспитывать в людях.

С точки зрения современной психологии к образовательным процессам имеет отношение психопедагогика, которая акцентирует внимание на психологизации образования, находящейся на стыке психологии и педагогики. Содержание психологизации образования нашло отражение в термине «психодидактика». Объектом психодидактики является психика человека, развивающаяся в образовательной среде. Рахимов А.З. в научных трудах отмечает важность развития таких качеств обучающихся, как стремление к осмыслению происходящего (событий, поступков, явлений) – рефлексия, целостность охвата окружающего мира, критическое отношение к себе, людям и обществу. Также Рахимов А.З. уделяет большое внимание развитию индивидуальности человека в процессе обучения, его волевых качеств, в том числе и с помощью развития творческой интеллектуальной активности учащихся.[7]

Отмечая важность процесса образования, следует отметить его приоритетность, которая провозглашена и закреплена на государственно-правовом уровне в Законе об образовании [5].

Особый статус образования на макроуровне определяется тем, что оно выступает сегодня своеобразным фундаментом, без которого не может существовать здание современного цивилизованного общества.[4]

На первом плане, как отмечалось выше, находится культурно-гуманистическая функция образования, заключающаяся в приобщении человека к социальным ценностям. Гуманистические идеи, важнейшая из которых - признание человека высшей ценностью, становятся достоянием личности, а значит, и общества, если затрагивают сознание с самых ранних лет жизни. Обеспечить этот процесс - несомненно, задача образования, в том числе с использованием психологического подхода, который также влияет на мотивацию и психологическое состояние обучающихся.

Значимость образования на общемировом уровне состоит и в том, что ему принадлежит огромная роль в преодолении всеобщего кризиса, охватившего современный мир. Для преодоления кризиса (как в мировом масштабе, так и в рамках отдельной страны, что особенно актуально для России) необходим субъект, способный справиться с этой задачей. Поэтому особое значение в современную эпоху приобретают профессионалы, которые непосредственно формируют образовательную среду, включая в процесс образования традиционные ценности российского общества. Формирование и воспитание профессионалов (не только в квалификационном, но и в социокультурном отношении) - одна из важнейших задач современного образования. Разумеется, для формирования позитивной образовательной среды и профессионалов, необходима государственная заинтересованность и поддержка реальными государственными мерами специалистов образования.

В периоды социальных трансформаций возрастает роль ценностей как социальных регуляторов и мотиваторов человеческого поведения. Именно ценности традиционного российского общества являются основой стабильности государства и социально-общественного психологического состояния. Являясь своего рода ориентиром, ценности, встроенные в процесс образования (ценности чести, нравственности, культуры, развития, уважения традиций российских народов, благосостояния и благополучия общества) являются основной объединяющей силой в обществе, которая укрепляет основы не только государственного устройства, но и общее психологическое состояние государства и отдельной личности в том числе.

В общепланетарном масштабе образование является сегодня общечеловеческой ценностью, которая способствует пониманию смысла жизни человека и раскрывает систему ценностей, актуальных в настоящее время и необходимых для сохранения баланса общества и развития социума в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмулла. В помощь учителю / сост. и авт. вступит. статьи Г.Х. Абдрафикова, Р.Ф. Набиуллина; отв. ред. М.Х. Надергулов (к.ф.н.), Г.Х. Абдрафикова. – Уфа, 2010. – 64 с.
2. «Александр Невский: Запад и Восток, историческая память народа», X Табынские чтения Башкортостанской митрополии – Уфа, 2020 г.
3. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988. - 253 с.
4. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. М.: Знание, 1978. - 64 с.

5.Бакулина Ю.В. , Хуснутдинова Л.Г. Основы культурной политики, Уфа, 2016г. – 160 с.

6.Духовный мир мусульманских народов, гуманистическое наследие просветителей в науке, культуре и образовании (XV Акмуллинские чтения), Материалы Международной научно-практической конференции, БГПУ, 2020.

7.Рахимов А.З. Философия психодидактики: монография. Уфа, 2008. – 400 с.

© Бакулина Ю.В.

УДК 159.99 : 37.013.77

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ МБФСУ "СПОРТИВНАЯ ШКОЛА "СНАЙПЕР" Г. ЮРГИ)

Басалаева Е.А., тренер, МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер", г. Юрга

Высоцкий А.В., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Хренова Е.М., старший преподаватель, тренер, СибГИУ, г. Новокузнецк

Целостность и уникальность изучаемого и уточняемого процесса управления качеством развития личности в спортивной организации будут определены и визуально раскрыты через согласованное использование моделей и конструктов современной научной педагогики [1-8], определяющей направленность использования методов теоретизации и научного поиска в обобщении и системном отображении идей управления и развития как условий для оптимального решения теоретизируемых проблем и задач.

К моделям управления качеством развития личности в спортивной организации будем относить словесные и структурные способы обобщения и визуализации решений задач обеспечения качества развития личности в спортивной организации.

В структуре моделирования и уточнения моделей будем опираться на компоненты научного познания [1, 2, 4], частно-предметные практики постановки и решения задач уточнения уровня продуктивности и гуманизма в выборе методов, форм, средств и технологий возрастосообразной деятельности личности [1, 3, 5, 6, 7],

К моделям целесообразно относить все составляющие технологии управления качеством развития личности в спортивной организации. В данном выборе определим следующие компоненты: целеполагание, функции, принципы, методы, средства, формы, продукты управления качеством развития личности в спортивной организации.

Целеполагание в процессе теоретизации составляющих управления качеством развития личности в спортивной организации определяется через постановку цели и выделения из цели задач управления качеством развития личности в спортивной организации. В структуре целеполагания учитывается направленность и контингент субъектов управления качеством развития личности в спортивной организации (согласованное использование основ нормального распределения способностей и здоровья, в структуре которого в нашей задаче определяют три уровня –

адаптивный, классический и профессиональный).

Функции управления качеством развития личности в спортивной организации – ценностно-смысловые модели, в системе раскрывающие направленность и перспективность теоретизации процесса управления качеством развития личности в спортивной организации.

Функции управления качеством развития личности в спортивной организации определяют обычно в одной из плоскостей теоретизации и классифицирования объективно высоких по качеству решений теоретизируемых задач.

Функции управления качеством развития личности в спортивной организации (на примере МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер" г. Юрги): продуктивность и быстрота решения задач развития, объективность и своевременность оценки качества получаемых результатов, синхронность и надежность уточнения условий и моделей развития личности, обеспечение качества идей здоровьесбережения и гуманизма, универсальность идей командного выбора, корректность переноса продуктов возрастосообразного становления личности в моделях выбора и самоактуализации и пр.

Принципы управления качеством развития личности в спортивной организации – основные положения теории управления качеством развития личности в спортивной организации, раскрывающие качество формирования ценностей и смыслов развития личности в спортивной организации.

Принципы управления качеством развития личности в спортивной организации (на примере МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер" г. Юрги) могут быть определены и визуально представлены в линейной и нелинейной моделях теоретизации качества формирования ценностей и смыслов развития личности в спортивной организации.

Методы управления качеством развития личности в спортивной организации – пути и способы управления качеством развития личности в спортивной организации, гарантирующие обеспечение надлежащие решения задач развития личности в спортивной организации.

Используются в МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер" г. Юрги классические и инновационные методы управления качеством развития личности в спортивной организации.

Средства управления качеством развития личности в спортивной организации – идеальные и материальные продукты психолого-педагогического решения задач управления и развития личности в спорте.

Формы управления качеством развития личности в спортивной организации (на примере МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер" г. Юрги) – организационные способы представления процесса управления качеством развития личности в спортивной организации через осуществимые в спортивной организации занятия.

К продуктам управления качеством развития личности в спортивной

организации будем относить качественные решения задач организации тренировочного процесса в спортивной организации и высокие достижения спортсменов в избранном виде спорта.

Модели и технологии управления качеством развития личности в спортивной организации (на примере МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер" г. Юрги) определяют универсальность идей разработки программно-методического сопровождения процесса развития личности в спортивной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беккулова, Н.П. Некоторые основы формирования ценностей и целеполагания в спортивной организации / Н.П. Беккулова, А.Н. Ушнов, А.В. Высоцкий // Качество высшего и среднего профессионального образования в рамках требований профессионального сообщества: матер. LXI межвуз. науч.-метод. конф. Новосибирск: СибГУТИ, 2020. С.367-369.

2. Казанцева, Н.А. Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ / Н.А. Казанцева, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. №188. С.105-113.

3. Керосинцева, Н.Н. Формирование культуры здоровья в ДЮСШ как социально-педагогическая проблема / Н.Н. Керосинцева, И.С. Каракаш, А.В. Высоцкий // Качество высшего и среднего профессионального образования в рамках требований профессионального сообщества: матер. LXI межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск : СибГУТИ, 2020. С.418-421.

4. Пожаркин, Д.И. Теоретизация качества и технологизация развития личности в спортивно-образовательной среде / Д.И. Пожаркин, Н.А. Казанцева, О.А. Козырева // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т.10. № 4. С. 4280–4290.

5. Рябова, Е.Ю. Формирование культуры здорового образа жизни в структуре занятий физической культурой и спортом / Е.Ю. Рябова, Е.М. Хренова, В.В. Шишкин // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: сб. тр. Всеросс. научн.-пр. конф. (30 окт. 2020 г.). – Саратов: Саратовский источник, 2020. С.368-373.

6. Савичева, Е.В. Некоторые основы формирования культуры здоровья в ДЮСШ / Е.В. Савичева, С.А. Ефимова, А.В. Высоцкий // Качество высшего и среднего профессионального образования в рамках требований профессионального сообщества : матер. LXI межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск : СибГУТИ, 2020. С.449-452.

7. Селиванова, Е.Г. Специфика формирования культуры здоровья в модели реализации идей продуктивности и гуманизма / Е.Г. Селиванова, О.С. Горюшкина, А.В. Высоцкий // Качество высшего и среднего профессионального образования в рамках требований профессионального сообщества: матер. LXI межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск: СибГУТИ, 2020. С.453-456.

8. Хренова, Е.М. Патриотическое воспитание в работе тренера как основа и механизм самоорганизации успешности развития личности / Е.М. Хренова, Н.А. Голубев, И.А. Курзанов // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: матер. докл. Междун. науч.-практич. конф. Барнаул: АлтГТУ, 2020. С.125-126.

© Басалаева Е.А., 2021

©Высоцкий А.В., 2021

©Хренова Е.М., 2021

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГА

Белоусова А.В., студент

*Хайрtdинова Л.Ф., к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

Синдром выгорания как следствие рабочих стрессов уже более 30 лет широко исследуется в зарубежной психологии. В отечественной же науке интерес к нему возник сравнительно недавно, а в связи с чем данная проблематика не получила пока еще должного рассмотрения [3, с.1]. Но современные исследования в этой сфере ведутся, например, опрос Gallup 7,5 тыс. сотрудников, работающих на полную ставку, показал, что каждый четвертый постоянно испытывает чувство усталости и апатии, в то время как другие чувствуют эмоциональное выгорание лишь изредка.

Синдром эмоционального выгорания (burnout syndrome) представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического стресса в личной жизни или на работе. Данный синдром часто наблюдается среди широкого круга профессионалов, работающих в сфере «человек-человек», то есть те, кто на работе постоянно общается с большим количеством людей. Это администраторы, менеджеры, учителя, врачи, продавцы и др. Из-за рода деятельности у человека постепенно может накапливаться раздражение, безразличие и неприязнь, а затем теряется интерес и к самой работе.

Существует множество факторов, усиливающих риск СЭВ (синдром эмоционального выгорания), к ним можно отнести чрезмерную требовательность руководства, конфликтную рабочую среду, неблагоприятную атмосферу в коллективе и другое.

Эмоциональное выгорание является защитной реакцией, связанной с деятельностью человека, при которой эмоции притупляются. Этот механизм позволяет человеку экономно расходовать свои энергетические и «эмоциональные» ресурсы. В результате того, что в первую очередь страдает эмоциональная сфера личности, происходит поражение мотивации человека. Также к признакам СЭВ относятся: скука, сопротивление при выходе на работу, опоздания, снижение креативности, депрессия, чувство неудачи или вины, раздражительность, снижение концентрации внимания, ригидность, подозрительность, недоверчивость, черствость, нарушение сна, утомляемость, снижение иммунитета.

Преподаватели относятся к числу тех, кто наиболее подвержен риску эмоционального выгорания. Признаки СЭВ у педагогов могут быть незаметны для коллег, но ярко выражены для учеников и студентов. Очень важно, первую очередь обеспечить осознание человеком проблемы и принятие адекватной ответственности на себя за свою работу, свой профессиональный результат, за свои решения,

действия, изменение поведения. Педагогу самостоятельно осознать, что возникли проблемы в эмоциональной сфере, может помочь регулярные самоанализ и рефлексия. Также со стороны коллег и руководства необходимы периодические контроль и внимание за психоэмоциональным состоянием преподавателей, чтобы не допустить критических и запущенных ситуаций. Большое преимущество для образовательного учреждения — это наличие штатного психолога, который будет диагностировать преподавательский состав на выявление различных профессиональных проблем и, в случае выявления, помогать справляться с ними.

Зависимость синдрома выгорания от стажа чаще прослеживается в жестко регламентированных профессиях и организациях, ограничивающих творческие возможности и самоактуализацию человека [2, с.75]. Но все же, преподавательский стаж накладывает отпечаток на психоэмоциональное состояние педагога. Нужно уметь вовремя выявить проблему и решить ее без последствий для себя, окружающих и профессии.

В терапии и профилактике синдрома эмоционального выгорания можно использовать различные подходы: личностно-ориентированные методики, направленные на улучшение способностей личности противостоять стрессу через изменение своего поведения, отношения; меры, направленные на изменение рабочего окружения (предупреждение неблагоприятных обстоятельств).

В профессии преподавателя на первый план выходят взаимоотношения между учителем и учениками. Педагогу необходимо создать и поддерживать устойчиво-положительных взаимоотношений, которые характеризуется постоянным вниманием к работе всего класса и отдельных учащихся, принятием всех учащихся, спокойной и положительной эмоциональной тональностью, вовремя разрешенными конфликтными ситуациями. Это позволит сохранить благоприятную профессиональную атмосферу.

Сплочённый педагогический коллектив также является неотъемлемой частью здорового психоэмоционального состояния педагога. Для его поддержания руководству учебного заведения следует придерживаться определенных принципов и приемов: четко сформулированная педагогическая цель и кредо школы, постоянное повышение квалификации учителей, формирование педагогических традиций, сочетание педагогической работы с творческим поиском, индивидуальный подход к каждому учителю, четкая организационная структура коллектива, продуманная система делегирования полномочий, высокий уровень организации условий педагогического труда, открытая и прозрачная аттестация и система поощрений, обеспечение положительного, комфортного психологического климата в коллективе, формирование педагогической направленности в межличностных отношениях учителей, обеспечение общения, основанного на сотрудничестве. Мероприятия для сплочения коллектива, тренинги, корпоративный отдых тоже способствует поддержанию здоровой атмосферы в коллективе.

Внимательное отношение к себе и своему здоровью, регулярный отдых и занятия спортом, баланс «работа — досуг», полноценный сон (7-8 часов), активная профессиональная позиция, адекватная самооценка, наличие хобби, поддержка со стороны близких – определяющие составляющие сохранения здорового психоэмоционального состояния педагога. Способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности, как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще является отличительной чертой людей, не подверженных синдрому эмоционального выгорания. Если степень риска выгорания велика, наряду с приёмами самопомощи целесообразно обратиться за поддержкой к специалистам-психологам.

Профилактика СЭВ должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда педагога [1, с. 56]. Нужно приумножать и пробуждать личностные ресурсы, помогающие преодолевать жизненные и рабочие стрессы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.
2. Водопьянова Н. Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник СПбГУ. Серия 12. — 2009. — Вып. 2. — С.75-86.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд: Питер; Спб.; 2008–336 с.

© Белоусова А.В., 2021

©Хайртдинова Л.Ф., 2021

УДК 159.9

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ

*Бердыханова Г.Н., студ. бакалавр 3го курса
НГПИ им.Ажинияза, г.Нукус Узбекистан*

Онлайн – что мы можем понять под этим термином? Каждый из нас как с иголки имеет понятие об этом названии, без которого жизнь многих может остановиться или замедлиться. Итак, “быть на связи” это требование нашей эпохи – эпохи цифровых технологий, без которых нам так трудно представить свою жизнь. С каждым годом эта технология обновляется и развивается, люди находят способ всё проще использовать время и средства людей, не теряя при этом лишних усилий чтобы пойти учиться в ВУЗе или на курсах языка и прочее.

Современность требует от человечества инновации, компактные решения, которые можно универсально использовать в почти каждом случае. Технология дистанционного общения и работы решила, в целом, все наши проблемы. Учиться мы можем дистанционно, работать также. Всё чем бы мы хотели заниматься кроме физических занятий, и то также под диктовку онлайн фит-тренеров или видеороликов.

Преимущества таких способов обучения, конечно, удобна для некоторых случаев жизни, но в целом в ней нет практики, жизни и реальности общения.

Плюсы онлайн-обучения

- Получение навыков совместной работы с использованием онлайн-инструментов.
- Возможность беседовать преподавателями один на один, чтобы лучше понимать и изучать предметы.
- Избавление от стресса, вызванного техническими проблемами или административными процедурами, за счет того, что кто-то готов помочь.
- Взаимодействие и обмен идеями с другими студентами по таким темам, как совмещение расписания с работой и семьей, поиск возможностей карьерного роста и поддержка на протяжении всего курса.
- Онлайн-образование предлагает высококачественные программы, оставаясь при этом более дешевыми. Очное обучение намного дороже из-за связанных с этим затрат на перелеты, проживание и расходы в другой стране.
- в качественных программах используются самые современные инструменты и методы для создания уникальных материалов, предназначенных для онлайн-учащихся.
- Онлайн-обучение более гибкое и удобное. У вас есть возможность учиться практически в любое время, в своем собственном темпе и в любом месте.
- Дистанционное образование может улучшить ваши карьерные перспективы. Даже работая полный рабочий день, вы можете зарегистрироваться и пройти онлайн-программу, которая улучшит ваши карьерные перспективы.
- Дистанционное обучение может улучшить ваши технические навыки. Чтобы пройти онлайн-курс, вам нужно ориентироваться в различных образовательных платформах и других программах. Компьютерные навыки, которые вы приобретете для завершения онлайн-курса, помогут вам во всех ваших будущих усилиях.

Минусы онлайн-обучения

На некоторых курсах взаимодействие со студентами происходит не в реальном времени.

Онлайн-обучение предполагает большую рабочую нагрузку. Поскольку учебные заведения, предлагающие онлайн-курсы, знают, что не могут эффективно контролировать своих студентов, они дают больше заданий. Это может стать серьезной проблемой для студентов, работающих полный рабочий день.

Доступ к исчерпывающим материалам и поддержке может быть затруднен. Когда онлайн-курсы особенно статичны, все материалы загружаются на один сервер для открытого доступа студентов, без взаимодействия с реальными людьми. Это может быть проблематично для тех из нас, кому нужны разъяснения в реальном времени, техническая поддержка или корректировки в реальном времени.

Онлайн-образование требует огромной самодисциплины. Когда вы находитесь в классе, от вас ожидают соблюдения правил и норм, которые прививают чувство дисциплины. Без физического класса и четкого расписания занятий можно легко потерять концентрацию и не посвятить необходимое время учебе.

Решать эту проблему необходимо индивидуально. Не изучив чужое пространство невозможно судить о проблеме или наоборот, о преимуществе данных технологий.

Психологические функции учащегося без плотного графика могут расслабиться и вовсе перестать функционировать в правильном направлении и выйти за рамки дозволенного.

Наш мозг программирован так, что его иногда необходимо проверять и атаковать разными тренингами, которые невозможно провести онлайн. Также познавательные функции следует подтачивать новыми методами и играми в живую, так получается красочнее и интереснее. Так когнитивные способности можно тренировать с помощью игр, заданий и проблем, которых не придумает искусственный интеллект и онлайн боты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова, Л.Н. Управление документацией: англо-русский аннотированный словарь стандартизированной терминологии / Л. Н. Варламова, Л. С. Баюн, К. А. Бастрикова. – Москва: Спутник+, 2017. – 398 с.
2. Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды: монография / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск: Университетская книга, 2017. – 196 с.
3. Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Величковский Борис Борисович; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. : ил.
4. Калинина, Г.П. Развитие научно-методической работы в Книжной палате / Г. П. Калинина, В. П. Смирнова // Российская книжная палата: славное прошлое и надежное будущее: материалы научно-методической конференции к 100-летию РКП / Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС), филиал «Российская книжная палата». – Москва: РКП, 2017. – С. 61–78.
5. Скрипник, К.Д. Лингвистический поворот и философия языка Дж. Локка: интерпретации, комментарии, теоретические источники / К. Д. Скрипник // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 27, вып. 2. – С. 139–146.

© Бердыханова Г.Н., 2021

УДК 159.99

НАСИЛИЕ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

*Биккинин И. А., д-р юрид. наук, профессор,
Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа
Мошнина М. Д., студент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Кибербуллинг определяется как поведение, совершаемое с помощью цифровых или электронных средств отдельными лицами или группами, которые неоднократно передают враждебные или агрессивные сообщения, направленные на причинения вреда или дискомфорта другим, не защищенным лицам [5]. Данное определение подчеркивает несколько важных особенностей травли в сети Интернет: технологических компонент, намерение причинить страдания, враждебный характер действия и повторяемость.

Кибербуллинг имеет свои собственные идентифицирующие черты, которые включают в себя: - возможную анонимность инициатора; -большую потенциальную аудиторию для совершаемого насилия; - отсутствие прямого контакта лицом к лицу; - сложность отключения от сети [6].

Чаще всего жертвами кибербуллинга становятся подростки. В настоящее время большинство из нас имеют личные мобильные телефоны, ноутбуки, стационарные компьютеры с доступом к сети Интернет. Кроме обучения и работы, большинство времени подростки проводят в социальных сетях, поскольку таким образом они могут научиться общению, завести друзей и в целом социализироваться.

Различают прямой и косвенный кибербуллинг. В первом случае травля непосредственно направлена на человека. Это могут быть гневные сообщения и письма. Во втором случае буллинг приобретает иные очертания: в процессе субъектом выступают лица вопреки их желанию. Косвенный кибербуллинг проявляется в похищении аккаунта жертвы и рассылке с него сообщений друзьям, ухудшая отношения жертвы с ними. Также возможна рассылка личной информации индивида, подвергнувшегося электронной агрессии [2].

Существует несколько распространенных видов киберзапугивания. Одним из них является флейминг: он заключается в обмене негативными сообщениями в какой-либо социальной сети и является самой эмоциональной формой насилия в сети Интернет. Данный вид не ограничивается диалогом, поскольку чаще всего столкновение происходит публично и любой желающий, находящийся на сайте, может поддержать ту сторону конфликта, которая покажется ему правильной. Агрессия возникает внезапно и нарушает равновесие участников конфликта.

Другой формой является киберхарассмент. Данное направление схоже с предыдущим видом травли, но отличается тем, что агрессия безответно направлена на конкретного индивида без определенной цели. Человек, подверженный буллингу, чувствует себя униженным, испытывает страх, стресс, раздражение, и из-за этих же ощущений не в силах ответить обидчику, чтобы защитить самого себя.

Крайней формой харассмента является киберсталкинг или киберпреследование. Подобная форма травли представляет собой более агрессивное воздействие на человека [1]. Инициатор отправляет индивиду угрожающие сообщения, которые вызывают тревогу и страх, могут касаться семьи и близких жертвы.

Распространенной не только среди взрослых, но и среди подростков является

следующая форма кибербуллинга. Секстинг – публикация обнаженных или полуобнаженных фото- и видеоматериалов. Чем взрослее человек, тем больше вероятность того, что он опубликовал свои фотографии с сексуальным контекстом. К сожалению, то, что попадает в Интернет, практически невозможно из него изъять. Владелец подобных материалов может выложить их на всеобщее обозрение, когда захочет, а, следовательно, у него появляется возможность шантажа.

Мы назвали основные виды кибербуллинга. Исходя из каждого, мы понимаем, что основной целью травли в Интернете выступает погружение в чувство страха, ради личного удовлетворения. Издевательства происходят в форме публикации личной информации, преследования, прямых оскорблений, угроз.

Кто является инициатором кибербуллинга? Выделяются четыре категории детей, которые занимаются травлей в Интернете, с учетом их мотивации и стиля реализации: - «ангел мести» - к ним относятся те, кто ранее был жертвой травли, а теперь мстит за пережитую тревогу; - «жаждущий власти» - тот, кто желает иметь контроль, власть, господство над другими, часто является авторитетом в школе; проявляет злость в состоянии незащищенности, которая появляется от семейных проблем; - «противная девчонка» - этот тип издевается над другими с целью получения удовольствия по причине унижения других; это может быть, как девочка, так и мальчик; -«неумышленные преследователи» - те, кто присоединяются к буллингу случайно, следуя за другими инициаторами; часто это происходит как результат соучастия [2].

Чаще всего жертвами насилия в Интернете являются дети и подростки, которые подвергаются буллингу в настоящей жизни. Они подключаются к социальным сетям в то время, когда их уровень социального и эмоционального развития делает уязвимыми для давления со стороны сверстников и когда у них ограниченная способность к саморегуляции [4]. Кроме того, жертвы кибербуллинга могут не сообщать о себе, опасаясь осуждения близких, которые могут обнаружить ту информацию, которую опубликовал подросток, и наказания в виде ограничения их времени в Интернете или телефоне.

Узнав понятие, виды, участников кибербуллинга, нам также необходимо понимать, как можно воздействовать на его участников для предотвращения травли. В России не предусмотрены профилактические меры для явлений насилия в Интернете, так как данная сеть в нашей стране появилась относительно недавно. На данный момент имеют место быть только отдельные правила, методики и инструменты, которые выделяют различные авторы. Технологии и методики, осуществляющие эффективную борьбу с буллингом в Интернете, существуют лишь в отдельных зарубежных странах [3].

Противодействие некорректному поведению в сети Интернет осуществляется по двум векторам. Прежде всего, требуется разработка технических механизмов, фильтрующих нежелательный контент в социальных сетях, а также настройку

конфиденциальности личных аккаунтов. Данное направление ведется уже продолжительное время, на многих Интернет-ресурсах существуют кнопки «пожаловаться», а также возрастное ограничение, цензура и другие меры профилактики виктимного поведения.

Во-вторых, важно обучить пользователей сети Интернет важнейшим правилам безопасности и корректного поведения по отношению к другим пользователям. Для того, чтобы население обучилось правильному общению, которое заключается в дружелюбии, существуют сайты, повышающие Интернет-грамотность. Кроме того, для детей и их родителей можно разработать специальные памятки, которые помогут им предотвратить кибербуллинг и научат верному поведению.

Таким образом, проблема кибербуллинга является актуальной в наши дни. Буллинг, совершаемый в Интернете, несёт за собой тяжкие последствия в физическом и психологическом плане, поскольку избежать роли жертвы становится всё сложнее для подростка. Для борьбы необходимо использовать различные аспекты социальной жизни: работа провайдеров Интернет-ресурсов и обучающая работа с населением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аплеснин, А. П. О проблемах противодействия насилию в сети / А. П. Аплеснин, И. А. Биккинин // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12. – № 3-2. – С. 7-12.
2. Волченкова Е. В. Профилактика кибербуллинга в подростково-молодежной среде / Е. В. Волченкова // Вестник Вятского университета. – 2017. - №2. – с. 702-708.
3. Ениклопов С. Н. В ситуации кибербуллинга возрастных ограничений нет / С. Н. Ениклопов // Дети в информационном обществе – 2014. - №16. – с. 36-45.
4. Кондрашкин А.В. Девиантное поведение подростков и Интернет: изменение социальной ситуации / А.В. Кондрашкин, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9, № 3. — с. 102–113.
5. Макарова Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е. А. Макарова // Российский психологический журнал. – 2016. - №3. – с. 293-311.
6. Профилактика кибербуллинга среди обучающихся образовательной организации / Н.В. Носова, Е.М. Калинин, Н.Ю. Камракова. – Вологда. 2019. – 52 с.

© Биккинин И. А., 2021

© Мошнина М. Д., 2021

УДК 159.9;659.4

НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Бирюкова В.А., студентка 1 курса
УГНТУ, г. Уфа.*

*Сухарева И.В., д-р ист. наук,
доцент УГНТУ, г. Уфа;*

На сегодняшний день во всех школах, колледжах и университетах стали внедрять те самые информационные технологии (информационные технологии -

совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств) в программу обучения, что привело к созданию нового способа обучения, который получил название дистанционный. Дистанционное обучение (ДО) - взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, т. е. процесс обучения проводится через определенные программы, платформы и онлайн-приложения, такие как «Zoom», «Skype», «What's App» и др. Если посмотреть на данную ситуацию с другой стороны и применить ее в практике, то оказывается, что дистанционное обучение на самом деле несет гораздо больше вреда, чем пользы. Рассмотрим основные психологические особенности человека в контексте дистанционного обучения.

Для начала разберемся, что же такое психологические особенности. Психологические особенности – своеобразные свойства психической активности личности, которые выражаются в темпераменте, характере, способностях, чувствах и эмоциях, а также в проявлении воли.

Восприятие – это отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В дистанционном обучении, главным образом, задействовано зрительное восприятие, так как чтение является основным способом получения новых знаний. На основе всего вышесказанного наблюдаются две, самые основные проблемы дистанционного обучения.

Первая проблема: так как во многих учебных заведениях уроки и лекции проводятся по 5-6 часов, то у участников образовательного процесса очень быстро портится зрение. И тем самым у людей возникает компьютерно-зрительный синдром (КЗС). Возникают следующие синдромы: сухость, жжение и боль в глазах; головные боли; светобоязнь; снижение работоспособности.

Вторая проблема: так как при обучении используются гаджеты (соответственно сеть-Интернет), то ученику абсолютно не составит труда выполнять определенные задания (особенно имеющий аналитико-синтетический тип восприятия, а также ловкость, хитрость и смекалку).

Память – запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Но для перехода данных в долговременную память нужно, чтобы его соответственно преподали, и чтобы человек был заинтересован в этой информации (как на практике наблюдается обычно люди не заинтересованы в этом, большая часть материала для изучения выделяется на самостоятельную работу).

Мышление – отражение действительности в ее существенных связях и отношениях. Для получения знаний, особенно профессиональных, человек должен обладать такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение и т. п. Самоконтроль - регулирование человеком своих поступков и действий. Студент на дистанционном обучении должен иметь мотив к получению знаний, который укрепит его волю при обучении. Предполагаются при этом психологические возможности (особенности) обучающегося, такие, как: усидчивость,

самостоятельность, воля, критическое мышление, настойчивость, целеустремленность, честность, самостоятельность мышления (однако это не всегда наблюдается и, тем самым, такое образование обесценивается).

Кроме того, следует отметить, что более 50% людей не могут качественно усваивать материал, так как домашняя обстановка на их психологическое состояние оказывает весомое влияние: у человека полностью отсутствуют некие рамки социальной ответственности и самоконтроля, само слово «дом» ассоциируется как «отдых», «расслабление», «убежище от всех проблем», а дистанционное обучение эти психологические границы полностью стирает и вгоняет человека (и тем более ребенка с неустойчивой психикой) в состояние стресса. А стресс - это состояние организма, характеризующееся эмоциональным и физическим напряжением, вызванным воздействием различных неблагоприятных факторов. А неблагоприятных факторов, влияющих на дистанционное обучение предостаточно: непостоянное подключение к сети-Интернет, большой объем информации и работы, которые возлагаются как на преподавателя, так и на обучающегося. В результате этого расшатывается нервная система (особенно у детей, у которых только формируется) в результате появляется невроз. При дистанционном образовании обучающиеся получают меньше положительных эмоций в сфере межличностных отношений, ведь общаясь, мы всегда так или иначе эмоционально реагируем на окружающих.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что психологические особенности дистанционного обучения оказывают большое негативное влияние на здоровье человека. Очень часто у участников образовательного процесса возникает тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющиеся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Данная форма обучения влияет на психоэмоциональное состояние как преподавателя, так и обучающегося, в результате приводит их к не уравновешенному, беспокойному состоянию, к раздражительности, к ухудшению соматического здоровья. Пути решения данной проблемы достаточно очевидны, необходимо, прежде всего, проявлять максимальную заботу о здоровье. В связи с этим необходимо и желательно давать учебный материал максимально интересно и кратко, чтобы обучающиеся меньше проводили времени за компьютерами, больше получали положительных эмоций при изучении нового материала; перестать загонять учащихся во временные рамки так, как образовательный процесс на наш взгляд – это прежде всего, индивидуальный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, И.Н., Осипова, Е.М., Петрова, Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий / И.Н. Васильева, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. -2002. -№ 4.2 - 78с.
2. Ольнев А.С Использование новых технологий в дистанционном обучении / А.С. Ольнев //

Актуальные проблемы современной науки- 2011.-№1.-С.96.

3.Лебедев В.Э. Опыт использования электронного образовательного ресурса образовательного ресурса по дисциплине. Дистанционное и виртуальное обучение / В.Э. Лебедев. – 2009.-№8.-С.10-22.

©Бирюкова В.А., 2021

©Сухарева И.В., 2021

УДК 159.99: 378.018.4.004.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

*Боб Д.С., студентка 2-го курса ФСПиП,
ВГУ им. П.М. Машерова, г.Витебск*

Дистанционное обучение – это процесс образования, с помощью сети Интернет, при котором учитель и ученик общаются посредством видеозвонков, онлайн-курсов или мобильных приложений [1].

Цель исследования: выявить проблемы, возникающие в процессе дистанционного обучения и разработать пути решения данных проблем.

На сегодняшний день, в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией COVID-19 по Республике Беларусь, возникла необходимость в дистанционной форме получения образования для студентов, сотрудников, которые хотят повысить свою квалификацию, а также для тех, кто по различным причинам не может посещать университет или школу. Именно под этим предлогом удалённое обучение становится актуальным и вводится во всех учреждениях образования.

Материалом для исследования, послужили результаты тестирования студентов 2-го курса 22 группы факультета социальной педагогики и психологии ВГУ им. П. М. Машерова по специальности Социальная работа (социально-психологическая деятельность). Методы, применяемые для исследования: тестирование, математическая обработка, анализ и интерпретация данных.

Согласно анализу проведённого исследования можно отметить, что: -81% обучающихся не нравится дистанционная форма получения образования, 13% - вполне устаивает такой способ получения знаний, а оставшиеся 6% - относятся к нему нейтрально;

Причины, по которым студентам не нравится удалённое обучение:

- Непредвиденные технические сбои – 35%;
- Ограниченные сроки выполнения заданий - 27%;
- Большая нагрузка - 13%;
- Нехватка живого общения со сверстниками и учителями - 6%;
- Трудности обучения, когда вся семья дома - 5%.

83% - с лёгкостью адаптировались к новому онлайн-формату, а у оставшихся

17% возникли трудности с новой формой обучения;

С применением дистанционных технологий у обучающихся наблюдается ухудшение состояния здоровья, а именно:

- Головные боли присутствуют у 55% студентов,
- Нарушение зрения у 17%;
- Боли в спине и нарушение осанки у 14%;
- Нарушение сна у 9%;
- Частая смена настроения у 5%.

С проблемой тайм-менеджмент (неумения распределять своё время) столкнулись 83%, у оставшихся 17% - не возникло данной проблемы.

Основными путями решения данных проблем являются следующие рекомендации [2]:

Проблема 1. Проблемы с адаптацией к новому онлайн-формату.

Рекомендации для преподавателей:	Рекомендации для учащихся:
1. Заранее осведомить обучающихся о том, что следует ожидать от онлайн обучения, а именно: какой объём материала предстоит освоить, каков подход к обучению будет применён и сколько времени займёт занятие.	1. Принять новый вариант обучения в связи с возникшими обстоятельствами; 2. Видеть в дистанционном обучении не только недостатки, но и преимущества такие, как экономия денег на транспорте, самостоятельный выбор времени для занятий, домашняя обстановка и т. п.

Проблема 2. Недостаточная компьютерная грамотность.

Рекомендации для преподавателей:	Рекомендации для учащихся:
1. Изучить источники с необходимыми материалами и ресурсами, которые поспособствуют повышению компьютерной грамотности педагога (видеоуроки и др.); 2. Применять более простые в обучении образовательные площадки, которые будут понятны пользователям разного уровня компьютерной осведомлённости.	1. Овладеть основами компьютерной грамотности.

Проблема 3. Непредвиденные технические сбои

Рекомендации для преподавателей:	Рекомендации для учащихся:
1. Используйте те образовательные платформы на занятиях, к которым смогут	1. Приобрести современную версию гаджета, на котором смогут функционировать образовательные платформы;

<p>подключиться с различных устройств (компьютера, планшета, смартфона);</p> <p>2. Создайте общий чат, где обучающиеся смогут задавать вопросы в случае возникновения непредвиденных технических сбоев.</p>	<p>2. Подключить надёжный Интернет;</p> <p>3. Если возникли проблемы с онлайн-платформой: свяжитесь с преподавателем, расскажите о ней и в подтверждение сделайте снимок экрана.</p>
---	--

Проблема 4. Отсутствие знаний о тайм-менеджменте.

Рекомендации для всех:
1. Составьте свой график, где будет расписана ваша занятость на день (время для занятий, временные интервалы на отдыхи т.п.);
2. Сосредоточьтесь на выполнении одной конкретной задачи за раз;
3. Начинайте свою деятельность с самой сложных задач, постепенно переходя к простым;
4. Избегайте отвлекающих факторов.

Проблема 5. Низка мотивация к обучению.

Рекомендации для преподавателей:	Рекомендации для учащихся:
<p>1. Ставьте перед учащимися достижимые <u>цели</u>;</p> <p>2. В качестве мотивации используйте похвалу и вознаграждение;</p> <p>3. Хорошо владейте теорией предмета, чтобы её можно было изложить в наиболее понятной и интересной для учащихся форме (как бы демонстрирую свою «страсть» к предмету);</p> <p>4. Вдохновляйте учеников: делайте интересные лекции, устраивайте дискуссии и т.п.</p> <p>5. Поддерживайте связь с родителями: напоминайте, какую работу должен выполнять их ребенок и в какой срок, если он нуждается в их помощи.</p>	<p>1. Посещайте образовательную платформу ежедневно, чтобы видеть задания и обсуждения в чате.</p> <p>2. Общайтесь с педагогами и другими учениками, делитесь мнением, задавайте вопросы и просите помощи, если она необходима.</p> <p>3. Поощряйте себя за выполненную работу.</p>

Проблема 6. Отсутствие социального взаимодействия.

Рекомендации для преподавателей:	Рекомендации для учащихся:
----------------------------------	----------------------------

<p>1. Создайте групповой чат для общения с обучающимися, предоставляя им возможность задавать вопросы на волнующие их темы;</p> <p>2. Покажите своим ученикам, что вы открыты для общения.</p>	<p>1. Принимайте активное участие в онлайн-общении с другими учениками, делитесь информацией и мнением.</p>
--	---

В заключение можно сказать, что наш мир меняется с огромной скоростью. Одним из изменений в нём является дистанционное обучение. Оно в свою очередь имеет свои плюсы и минусы. К преимуществам дистанционного обучения можно отнести: свободный выбор учащимся курса, независимо от времени обучения; специально разработанная индивидуальная учебная программа и т.п. К недостаткам же можно отнести: дезадаптацию к новому онлайн-формату, технические сбои и т.п. Но эти проблемы преодолимы, нужно лишь перестать сопротивляться новым внедрениям, изменить отношение к онлайн-формату и приобрести дополнительные технические навыки. Ведь очевидно, что электронное обучение открывает двери для благоприятных возможностей человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение: что такое дистанционное обучение. – 2021. - URL: <http://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/o-dist-obuchenii> (дата доступа: 22.11.2021).
2. Троцевич. Я. Проблемы дистанционного обучения и их решения / Троцевич Я. // Каталог курсов: официальный сайт. – 2020. – URL: <https://4brain.ru/courses.php> (дата обращения: 20.11.2021).

© Боб Д.С., 2021

УДК 159.922.736.4

ОТНОШЕНИЯ ДЕВОЧЕК СО СВЕРСТНИКАМИ И СТАРШИМИ СИБЛИНГАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Булыгина М.В., канд. психол. наук,
доцент МГППУ, г. Москва*

Парадоксальной особенностью сиблинговых отношений является сочетание конфликтов и привязанности, соперничества и доверия. Сиблинг является эмоционально значимой фигурой на протяжении долгого периода жизни. При наличии эмоционально теплых сиблинговых отношений старший брат или сестра может выступать образцом для подражания, защитником. Иногда он или она обладает даже более высоким авторитетом, чем родители. В случае негативных отношений с сиблингом, выраженной агрессии, враждебности, ревности со стороны брата/сестры у детей формируется недоверие к сверстникам и вырабатываются неэффективные стратегии взаимодействия. В исследовании Д. Уольке, Н. Типпетт, С Данчев (2015) было показано, что физическое насилие со стороны братьев и сестер, зачастую становится тренировочной площадкой для отработки агрессивного поведения во взаимодействии со сверстниками. Кроме того, оказалось, что виктимизация со стороны братьев и сестер значительно увеличивала вероятность

стать жертвой буллинга со стороны сверстников [1, 3].

Как правило, чем старше становится ребенок, тем меньше возникает драк и ссор с сиблингом. Интересы подростка выходят за пределы семейного круга, его привлекает общение со сверстниками и возможность занять позицию, в которой он, может быть, на равных с другими. Младших и единственных детей в семье, старшие члены зачастую считают маленькими, нуждающимися в опеке и наставничестве, поэтому реализовать потребность в равноправных отношениях они могут только за пределами дома.

С целью выявления связи между представлениями подростков о характере их отношений со старшим сиблингом и особенностями взаимодействия со сверстниками было проведено исследование, в котором приняли участие 59 девочек-подростков 13-15 лет из двудетных и однодетных полных семей. У девочек из двудетных семей разница в возрасте со старшим сиблингом составляла от 3 до 5 лет. Первую группу составили девочки со старшими сестрами (20 человек), вторую группу – девочки со старшими братьями (19 человек), в третью группу вошли девочки – единственные дети в семье (20 человек). Использовались методики: «Опросник межличностных отношений» (А.А. Рукавишников); «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас); «Опросник сиблинговых отношений» (ASRQ) (С. Stocker); «Братско-сестринский опросник» (S.A. Graham-Bermann, S.E. Culpe); Анкета «Я и мои сверстники», направленная на определение предпочитаемого круга общения; Модифицированный вариант методики «Неоконченные предложения» для изучения качественных характеристик отношения со сверстниками. Данные методик обрабатывались с помощью методов математической статистики с применением U-критерия Манна — Уитни, X² Пирсона, коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа данных анкеты «Я и мои сверстники» было выявлено отсутствие различий в среднем количестве сверстников, с которыми девочки-подростки из двудетных и однодетных семей поддерживают отношения. Девочки общаются со сверстниками как в реальном, так и в виртуальном пространстве. Наибольшее число контактов во всех группах приходится на общение с одноклассниками.

Однако, было выявлено, что девочки, имеющие старших братьев, чаще общаются со своими друзьями в реальном пространстве, чем девочки, имеющие старших сестер, и девочки- единственные дети в семье (различия между группами значимы при $p \leq 0,05$). Девочки, имеющие старших сестер, значимо чаще, чем девочки из других групп, общаются с друзьями в социальных сетях и через мессенджеры.

Девочки, единственные дети в семье, в 80% случаев отмечали, что их друзья – это их ровесники. Девочки, имеющие старших сиблингов, значимо чаще (в 58% случаев) в качестве друзей отмечали не только ровесников, но людей на 2 и более

лет младше или старше их самих. Данный факт можно объяснить наличием у девочек из двудетных семей более широкой сети контактов, в которую входят также друзья сиблингов.

Интересным оказался факт, что девочки-подростки, имеющие старших сиблингов и девочки, единственные дети в семье, в качестве значимых характеристик «настоящей дружбы» выделяют разные аспекты: девочки с сиблингами считают главным активный, практический, деятельностный аспект дружбы: поддержку, оказание необходимой помощи; а девочки без сиблингов - идеалистический, чувственный аспект: доверие, верность. Можем предположить, что дети, имеющие повседневный опыт взаимодействия с близкими сверстником, оказываются более реалистичными и прагматичными в оценке надежных дружеских отношений.

Девочки, имеющие старших братьев, чаще, чем девочки других групп в качестве друзей и приятелей называли мальчиков. Кроме того, они позитивно оценивали эти контакты. Например, среди продолжения предложения «Дружба с мальчиками для меня...» в группе встречались такие ответы «самая крепкая!», «хорошая!», «смех и веселье». В других группах значимо чаще встречались негативные оценки: «ее нет», «редкость», «скучно», «предательство», некоторые девочки вообще пропускали это предложение. Данные высказывания еще раз подтверждают идею о том, что разнополые сиблинговые отношения способствуют преодолению гендерного барьера, которые проявляется в дружбе мальчиков с мальчиками, а девочек с девочками [2].

Для решения конфликтных ситуаций девочки из однодетных семей предпочитают стратегии избегания или компромисса. Девочки-подростки из двудетных семей более склонны идти на сотрудничество для решения спорных ситуаций, причем у девочек из однополых сиблинговых пар эта тенденция выражена сильнее, чем у девочек из разнополых сиблинговых пар. Исследования в области просоциального поведения также подтверждают этот факт [2]. Большинство людей открывают для себя возможности сотрудничества именно в контексте взаимодействия с родным братом/сестрой.

Сравнение характера отношений со старшим сиблингом в однополых и разнополых сиблинговых парах выявило, что в группе девочек со старшими сестрами отношения более противоречивые и конфликтные. С одной стороны, девочки-подростки в большей степени чувствуют поддержку со стороны старших сестер, нежели братьев (различия между группами значимы при $p=0,032$). Но, с другой стороны, в отношениях с сестрами значимо чаще, чем со старшими братьями, в подростковом возрасте присутствуют ссоры и конфликты (различия между группами значимы при $p=0,041$).

В результате проведенного корреляционного анализа в группах девочек-подростков, имеющих старших сиблингов, было выявлено, что эмпатичные,

принимающие, доверительные отношения со старшим братом/сестрой, отсутствие противоборства и конкуренции способствуют тому, что в конфликтных ситуациях девочки стараются идти на компромисс, решить ситуацию путем взаимных уступок ($r=0,427$ при $p\leq 0,05$). При отсутствии со стороны старшего сиблинга практической поддержки и принятия младшей сестры, девочки более склонны к стратегии избегания ($r=0,487$ при $p\leq 0,01$). Наличие в отношениях с сиблингом частых ссор, способствует тому, что девочки в конфликте с другими чаще уступают, стараются приспособиться ($r=0,402$ при $p\leq 0,05$).

Также было выявлено, что частые ссоры с сиблингом способствуют увеличению количества контактов в виртуальном пространстве. Девочки как бы отгораживаются от реальности и реализуя потребность в бесконфликтном общении через мессенджеры ($r=0,448$ при $p\leq 0,05$). Эмоционально теплые отношения, в которых присутствуют эмпатия, близость, привязанность, практическая поддержка, связаны с уменьшением негативных оценок девочек в адрес сверстников ($r=0,570$ при $p\leq 0,01$).

Таким образом, проведенное исследование показало, что сиблинговые отношения связаны с особенностями построения отношений со сверстниками в подростковом возрасте. Взаимодействие со старшими сиблингами выступает для девочек своеобразной тренировочной площадкой для отработки навыков коммуникации и поведения в конфликте со сверстниками. Характер и качество сиблинговых отношений связаны с выбором стратегии, которую выбирают девочки-подростки для разрешения сложных ситуаций. Кроме того, от опыта сиблингового взаимодействия зависит доверие и отношение к сверстникам, а также смелость девочки в построении отношений со сверстниками противоположного пола.

Перспективой развития исследований в этой сфере может стать изучение сиблинговых и дружеских отношений мальчиков-подростков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Foody M., Samara M., O'Higgins Norman J. Bullying by siblings and peers: Poly-setting victimization and the association with problem behaviors and depression // Educational Psychology, 2020, Vol. 90, June, pp. 138 – 157.
2. White, N., & Hughes, C. Why siblings matter: The role of brother and sister relationships in development and well-being, London: Routledge, 2017, 162 p.
3. Wolke D, Tippet N, Dantchev S. Bullying in the family: sibling bullying // Lancet Psychiatry, 2015, Vol. 2 (10), pp. 917–29.

© Булыгина М.В., 2021

УДК 159.9

БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ПОМОЩЬ

Буракова Ю.Г., учитель русского языка и литературы,

МАОУ ЦО №114, г.Уфа

Атмосфера в классе влияет как на освоение обучающимися учебной программы, так и на общую успеваемость, учебную мотивацию и т. п.

Удовлетворенность обучающихся взаимоотношениями в классном коллективе, отсутствие «изолированных», «изгоев» – прямой показатель успешности воспитательных усилий педагога.

Образовательная среда не всегда комфортна, в ней присутствуют факторы, оказывающие негативное влияние на психическое развитие обучающихся. Одним из таких факторов является буллинг. В подростковом возрасте проблема буллинга имеет особое значение. Именно в это время, усвоив определенные модели поведения, например поведение «жертвы», подросток следует им всю последующую жизнь. Также и агрессия может закрепиться в качестве стиля поведения в будущем. Профилактика буллинга помогает уменьшить масштабы этого явления и сократить количество вовлеченных в него подростков — «агрессоров» и «жертв».

Буллинг — это запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать страх и тем самым поставить человека в подчиненное положение. Это длительный процесс сознательного жестокого отношения со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям). Такие действия не носят характер самозащиты и не санкционированы нормативно-правовыми актами государства. Насилие происходит преимущественно в организованных коллективах с определенной личной целью (например, стремление заслужить авторитет у окружающих, за агрессивным поведением скрыть свою неполноценность).

Жертвой может стать любой ребенок. Но обычно выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других. Чаще всего жертвами насилия становятся дети, для которых характерны: физические недостатки, особенности поведения, особенности внешности, плохие социальные навыки, страх перед школой, отсутствие опыта жизни в коллективе, болезни, низкий интеллект и трудности в обучении. Низкая самооценка может способствовать в одном случае формированию роли жертвы, в другом — насильственному поведению как варианту компенсации. Поэтому ребенок с низким уровнем интеллекта и трудностями в обучении может стать как жертвой школьного насилия, так и насильником.

Каждая драма предполагает четкое распределение ролей. В ситуации травли всегда есть зачинщики, жертвы и, конечно, преследователи — основная масса детей, которая под руководством зачинщиков осуществляет травлю. Иногда в классе присутствуют и нейтральные наблюдатели, которые не отличаются от преследователей, так как своим молчанием они поощряют травлю, никак ей не препятствуя. Бывает, что среди одноклассников находятся и защитники жертвы. Иногда появление защитника способно в корне изменить ситуацию (особенно если защитников несколько или с их мнением в классе считаются) — большинство преследователей оставляют изгоя в покое, конфликт сходит на нет в самом начале.

Последствия травли одноклассниками могут быть самыми плачевными. Ребенок привыкает считать себя неудачником и, как правило, не достигает успеха в

жизни. Отсутствие навыка общения в коллективе делает его нелюдимым и замкнутым. Такие люди эмоционально неустойчивы, порой психически нестабильны.

Виды буллинга: 1) физическая агрессия: включает в себя толкание, пихание, пинки и удары. Такое поведение чаще встречается среди мальчиков, чем среди девочек; 2) словесный буллинг: в этом случае оружием служит голос. Может существовать в форме обидного имени (клички), с которым постоянно обращаются к одному человеку, тем самым рая, оскорбляя и унижая его. Этот вид буллинга зачастую направлен на те жертвы, которые имеют заметные отличия в физической внешности, акценте или особенностях голоса и высокую или низкую академическую успеваемость; 3) запугивание: основывается на использовании очень агрессивного языка тела и интонации голоса, чтобы заставить жертву делать то, что он/она не желает делать. Угрозы также используются для того, чтобы подорвать уверенность жертвы; 4) изоляция: инициатором использования этого метода, как правило, является хулиган. Жертва намеренно изолируется, изгоняется либо игнорируется частью класса или всем классом. Это может сопровождаться распространением записок, нащёптыванием оскорблений, которые могут быть услышаны жертвой, либо унижительными надписями на доске или в общественных местах; 5) вымогательство: в этом случае от жертвы требуют деньги и угрожают, если он/она не отдаёт их немедленно. Жертву также могут принуждать воровать имущество для хулигана; 6) повреждение имущества: хулиган может сосредоточить внимание на имуществе жертвы. В результате могут быть повреждены, украдены или спрятаны одежда, учебники или другие личные вещи; 7) запугивание и издевательство с использованием интернета, мобильного телефона и других технологических ресурсов, то есть «кибербуллинг».

Психологические аспекты профилактики буллинга

Первый шаг – достижение гармонизации эмоциональной сферы подростков через организацию различных мероприятий и психологических акций: общешкольные мероприятия типа «Минута славы», «Фабрика звезд» и пр.; «Доска знакомства» или «Наши открытия»; «День звезды», «День имени»; организация «Выставки достижений»; организация игр, которые способствуют переживанию негативных эмоций и их отреагированию. Второй шаг — реабилитация «Я». Мероприятия: организация клубов или студий, в работе которых будут участвовать разные дети; проведение больших психологических игр; индивидуальные коррекционные занятия. Третий шаг — переориентация поведения участников буллинга через различные программы и тренинги, целью которых является модификация поведения.

Правила профилактики буллинга для всех взрослых, работающих в образовательном учреждении:

1. Не игнорировать, не преуменьшать значение.

Если в школе пришли к общему пониманию и соглашению о том, что буллинг является проявлением насилия, то тогда даже у тех, кто не является прямым участником, повышается восприимчивость к ситуациям буллинга и появляется способность адекватно реагировать.

2. Проявить активность в данной ситуации.

Если учителю стало известно о случае буллинга, или он стал свидетелем такого случая, он должен занять ясную и недвусмысленную позицию. Учитель может попытаться добиться того, чтобы, по меньшей мере "наблюдатели", а по возможности и сам "агрессор», изменили свою позицию в отношении буллинга, а также объяснить им, каковы психологические последствия для жертвы в этой ситуации.

3. Разговор с "агрессором" буллинга.

Если стало известно о случае буллинга, необходимо провести беседу с зачинщиком, где, прежде всего, ясно дать понять, что в школе не будут терпеть буллинг. Нужно учитывать, что при работе с буллерами (агрессорами) разрешается критиковать, а также корректировать поведение, но ни в коем случае не переходить на личности. Нужно учитывать, что такие дети и подростки обычно теряют интерес совершать насилие, если находят в своем учреждении какое-то достаточно осмысленное, а также ценное занятие для себя, в котором они способны проявить свой потенциал, а также пережить чувство успеха. Санкции являются отличным средством, чтобы дать ребенку понять, чем может быть чреват его свободный выбор. Если взрослый выдерживает такие ограничения, это учит подростка нести ответственность за свои поступки. Нужно учитывать, что ответственность за нормальные отношения между детьми и взрослыми лежит исключительно на представителях старшего поколения.

4. Разговор с "жертвой" буллинга.

Очень важно защитить ученика, ставшего "жертвой" и перестать скрывать буллинг. Провести доверительную беседу с ребенком, которого обидели, попытаться понять его, поддержать, помочь устранить негативные эмоции (чувство страха, обиды, вины).

5. Разговор с классом.

Обсудить с ребятами в классе случай буллинга. Такой разговор сделает ситуацию явной для всех, поможет разрешить конфликт и разногласия, вместе обсудить имеющиеся правила против буллинга или выработать новые. При этом активно привлекаются к беседе и обсуждению те школьники, которые ведут себя позитивно.

6. Проинформировать педагогический коллектив.

Педагогический коллектив должен знать о случае буллинга и взять ситуацию под контроль.

7. Пригласить родителей для беседы.

Если буллинг имеет место в начальной школе, то особенно важно, как можно раньше привлечь родителей, обсудить с ним, какие есть (или могут быть) признаки, свидетельствующие о буллинге, и какими могут и должны быть стратегии реагирования.

8. Наступление последствий.

Буллеры должны встретиться с неизбежными последствиями своих действий. Сюда относится, в том числе, принесение извинений "жертве" и восстановление того имущества, которое было испорчено или отобрано.

Проблема буллинга очень злободневна в настоящее время. Травля, которой подвергается растущий человек в школе, накладывает неизгладимый отпечаток на дальнейшую жизнь, мешает строить полноценные отношения в семейной жизни, мешает достичь больших вершин при получении профессии и часто приводит к самоубийству. Буллинг может происходить в любом классе. Поэтому важно сохранять бдительность, наблюдать за происходящим и при необходимости уметь действовать. Практически у каждого класса и у каждого учителя есть свой собственный опыт в отношении буллинга и, вероятно, также в отношении того, как выходить из такой ситуации. Этой проблеме должны уделять внимание как родители, так и учителя, администрация школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кривцова С.В. Буллинг в школе, сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию / С.В. Кривцова. – М., 2011.
2. Агрессия детей и подростков / Под ред. Н.М.Платоновой. СПб.:Речь, 2004.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.,1999.
4. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева. – Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья», 2005.
5. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г.Э. Бреслав. – СПб.:Речь, 2006.
6. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. кон // «Семья и школа», 2006, № 11. с.15-18.
7. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. СПб., 2001.
8. Руланн Э.Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга / Э.Г. Руланн – М.: Генезис, 2012.— 264 с.
9. Фурманов И.А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007.

© Буракова Ю.Г., 2021

ФЕНОМЕН АЛЕКСИТИМИИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПАЦИЕНТОВ С СОМАТОФОРМНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

*Быченко И.В., научный сотрудник
РНПЦ психического здоровья, г. Минск*

Введение. Современный мир совершил большой прогресс в развитии окружающей его действительности, предписывая человеку правила игры, с которыми человечеству сложно справиться и быть в этом мире. С развитием общества возникает большое количество стрессовых ситуаций, которые, порой, приводят к дезадаптации личности и развитию психических расстройств. По данным Всемирной организации здравоохранения наблюдается рост психических заболеваний во всем мире. Одними из таких заболеваний являются соматоформные расстройства.

Соматоформные расстройства представляют собой определенные признаки поведения пациентов, которые выражаются в постоянном возникновении соматических симптомов, жалоб, повторными обращениями для дополнительных медицинских обследований. Результаты медицинских обследований не удовлетворяют пациентов, так как являются отрицательными или не могут найти соматическую причину предъявляемых ими жалоб [1]. Соматоформные расстройства разделены на определенные виды по Международной классификации болезней десятого пересмотра: соматизированное расстройство, недифференцированное соматоформное расстройство, ипохондрия (исключена в МКБ-11 в данной рубрике), соматоформная вегетативная дисфункция нервной системы, хроническое соматоформное болевое расстройство.

В развитии соматоформных расстройств выделяют множество теорий и концепций, которые до сих пор не могут объяснить единого механизма возникновения данной патологии. Среди причин соматоформных расстройств выделяют социально-психологические факторы, такие как наличие алекситимии в личности данных пациентов. Феномен алекситимии вызывает спорный дискурс на предмет его определения в психологическом и медицинском обществах. Под алекситимией понимают «психологическую характеристику индивида, характеризующуюся затруднением или полной неспособностью человека определить и описать свое эмоциональное состояние, дифференцировать чувства и телесные ощущения, непониманием чувств других людей, ориентацией на внешние события в ущерб внутренним переживаниям, бедность фантазии и воображения» [2].

Цель настоящего исследования - проанализировать взаимосвязь феномена алекситимии с соматоформными расстройствами и выявить факторы риска развития данного феномена.

Материалы и методы. Общая выборка состояла из 125 респондентов. Была разделена на основную группу (ОГ) и группу контроля (КГ), в ОГ вошли пациенты

с диагнозом соматоформное расстройство (F45), в КГ были включены потенциально здоровые люди, не имеющие психиатрического диагноза.

Средний возраст исследуемых обеих групп составил $38,1 \pm 1,27$ лет. В ОГ средний возраст респондентов составил $41,67 \pm 2,54$ лет, у респондентов из КГ составил $36,5 \pm 1,42$ лет. Статистически значимых отличий по показателям возраста между ОГ и КГ не выявлено ($F=3,647$; $p=0,58$).

В исследуемой выборке приняло участие 72,8% женщин (Ж) и 27,2% мужчин (М). Статистически значимых отличий по долевого распределению субъектов в ОГ и КГ в зависимости от гендерного фактора выявлено не было ($\chi^2=2,17$; $p=0,141$). Соотношение мужчин и женщин выглядело следующим образом: в ОГ - 64,1% (Ж) и 35,9% (М), в КГ – 76,7% (Ж) и 23,3% (М).

Верификация диагноза (F45) производилась в соответствии с исследовательскими критериями МКБ-10. Для верификации психического состояния применялось структурированное клиническое психиатрическое интервью.

Для проведения исследования был использован следующий перечень методов и методик:

- 1) Разработанная авторская анкета для изучения социальных факторов;
- 2) Международная классификация болезней 10 пересмотра;
- 3) Гиссенский опросник психосоматических жалоб (Giesener Beschwerdebogen, GBV) Е. Брюхлер и Дж. Снер.
- 4) Торонтская алекситимическая шкала - 26 пунктов (Toronto Alexithymia Scale) Дж. Тэйлор. Шкала адаптировалась в психоневрологическом институте имени Бехтерева под руководством Д.Б. Ересько.

Статистическая обработка результатов производилась с помощью программы SPSS-23.0. Статистическая значимость различий принималась при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение. С помощью однофакторного дисперсионного анализа произвели расчет уровня алекситимии в группах по данным опросника «Торонтская алекситимическая шкала». В результате проведенного статистического анализа была выявлена достоверная разница в уровне среднегрупповых значений выраженности алекситимии в группах: в ОГ - $77,41 \pm 2,3$, в КГ - $60,09 \pm 1,4$ балла ($F=45,44$; $p < 0,001$). Исходя из полученных результатов видно, что пациенты с соматоформными расстройствами имеют выраженные проявления алекситимии в структуре личности. Для здоровых людей уровень выраженности алекситимии находится в пределах нормы.

Для установления частоты встречаемости выраженности алекситимии в группах, применили χ^2 Пирсона для таблиц сопряженности. Используя нормативные данные опросника «Торонтская алекситимическая шкала» в адаптации Д.Б. Ересько, перекодировали переменную TAS – алекситимия, в категориальную, где 0 – отсутствие алекситимии, 1 – тенденция/склонность к алекситимии, 2 – выраженная

алекситимия. В результате получили достоверные различия в частоте выраженности алекситимии в группах: в ОГ – отсутствует алекситимия у 12,8%; склонность к алекситимии 23,1%, выраженная алекситимия была выявлена у 64,1% респондентов, в КГ – 62,4% не имели алекситимии и тенденции к ней, 20% были склонны к алекситимии и 17,6% имели выраженную алекситимию в структуре личности ($\chi^2 = 32,03$; $p < 0,001$).

Проанализировали взаимосвязь уровня алекситимии и выраженности предъявляемых жалоб у пациентов с соматоформными расстройствами с помощью корреляционного анализа и данных «Гиссенского опросника психосоматических жалоб» и «Торонтской алекситимической шкалы». Проведенный анализ выявил достоверные прямые умеренные корреляции уровня алекситимии со шкалами Гиссенского опросника: «Истощение» ($r=0,45$; $p < 0,001$); «Желудочные жалобы» ($r=0,48$; $p < 0,001$); «Ревматический фактор» ($r=0,44$; $p < 0,001$); «Сердечные жалобы» ($r=0,36$; $p < 0,001$); «Интенсивность жалоб» ($r=0,53$; $p < 0,001$). Приведенные результаты установили взаимосвязь, которая говорит о том что, чем выше уровень алекситимии, тем сильнее интенсивность предъявляемых жалоб у пациентов с соматоформными расстройствами.

С помощью таблиц кросстабуляции выявили социальные факторы, которые оказывают влияние на развитие алекситимии у пациентов с соматоформными расстройствами: стиль воспитания со стороны родителей в детстве (Деструктивный – 67,6%, Конструктивный – 32,4%) $\chi^2 = 4,18$; $p=0,041$; Количество психотравматических событий в детстве (Нет психотравм – 11,8%, Одно – 11,8%, Два – 38,2%, Три и более – 38,2%) $\chi^2 = 8,15$; $p=0,043$.

Выводы. У пациентов с соматоформными расстройствами выявлен высокий уровень выраженности алекситимии (87,2% имеют выраженную алекситимию в структуре личности). Алекситимия является фактором риска развития соматоформных расстройств. Установлена прямая связь алекситимии с предъявляемыми соматическими жалобами у пациентов с соматоформными расстройствами. Развитие алекситимии происходит под влиянием социальных факторов, таких как, деструктивный стиль воспитания со стороны родителей и количества психотравмирующих событий в детстве у пациентов с соматоформными расстройствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фролова, Ю.Г. Медицинская психология: учебник / Ю.Г. Фролова. – Минск: «Вышэйшая школа», 2016. – 431 с.
2. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий, определений, терминов: учебно-методическое пособие для вузов / под ред. С.Л. Кандыбовича, А.Д. Короля, Т.В. Разиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2021. – 864 с.

© Быченко И.В., 2021

САМООБРАЗОВАНИЕ И НАСТАВНИЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Валова Н.В., канд. психол. наук, учитель-дефектолог,
КОУ ВО "Борисоглебская школа-интернат", г. Борисоглебск*

Педагогическая деятельность, как и другие виды деятельности, совершенствуется в процессе профессионального становления педагога. Основным путем совершенствования педагогической деятельности является самообразование педагога.

Самообразование педагога – это интеллектуальная (познавательная) деятельность учителя, приобретение им знаний в области педагогики, психологии, различных методик преподавания учебных предметов. В основе самообразования лежит интерес учителя к вопросам педагогической деятельности, вопросам обучения и воспитания детей, различным методикам обучения. Самообразование предполагает самостоятельную работу педагога по интересующим его вопросам, оно осуществляется педагогом сознательно, планируется, контролируется и управляется самим учителем. Необходимость самообразования педагога определяется самой спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью в обществе.

В процессе педагогической деятельности учителю необходимо быстро реагировать на смену общественных событий и явлений. В связи с этим, учителю он должен совершенствовать свою работу, решать задачи, которые требуют развития от него познавательной активности и инициативы. В настоящее время используются самые разнообразные формы организации самообразования педагога. Рассмотрим их подробнее. Самым распространенной формой самообразования учителя является повышение квалификации на курсах, которое может осуществляться с использованием дистанционных технологий и без них. В рамках работы по самообразованию учитель может осуществлять работу в методических объединениях, посещать уроки своих коллег, участвовать в семинарах, конференциях, разнообразных конкурсах, показывать мастер-классы и т.д. Чтение книг, журналов, работа учителя в библиотеках в интернете, осмысление передового опыта и обобщения собственной педагогической деятельности – все это разновидности индивидуальной работы по самообразованию педагога.

Способность учителя к самообразованию определяется его психологическими и интеллектуальными особенностями, эта способность появляется у учителя в ходе приобретения им опыта работы с детьми, в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа своей педагогической деятельности. Педагогическая деятельность предполагает развитие педагогических способностей, совершенствование которых осуществляется в процессе решения учителем различных практических задач. В школе перед учителем на каждом шагу возникает

необходимость практического решения педагогических задач, и от умения разобраться в педагогической ситуации, правильно и своевременно ее и оценить, и разрешить, зависит успех учебно-воспитательной работы учителя. Решение педагогических задач заставляет педагога нередко актуализировать теоретические знания, переосмысливать способы, подходя к решению педагогических задач.

Все, что имеет для человека субъективную значимость, непосредственно связано с его эмоционально-потребностной сферой. Успешное решение педагогических задач, возникающих в деятельности учителей, сопровождается соответствующими чувствами. При удачном решении – удовлетворение, радость, уверенность в своих силах и другие положительные чувства. При неудачных действиях у учителя возникают отрицательные эмоции: растерянность, огорчения, неудовлетворенность, неуверенность в себе и другие. Таким образом, эмоции воздействуют на процесс превращения педагогических знаний в педагогические умения. Их роль в этом процессе разная: положительные эмоции подкрепляют теоретические знания, а отрицательные – побуждают к переосмыслению педагогических знаний. Таким образом, чувства, которые возникли в практической деятельности учителя, являются мотивом к переосмыслению действий, пересмотру действий и взглядов на какой-то вопрос, то есть путь развития педагогических способностей идет от переживания к осознанию.

Что же должно подтолкнуть учителя к самосовершенствованию, стать потребностью к развитию и саморазвитию?

Мотивы, побуждающие учителя к самообразованию могут быть разными. В качестве основных мотивов является необходимость поиска и анализа учителем новой информации; желание работать не так как все (с творчеством подходить к решению педагогических задач). Учителю необходимо соответствовать современным требованиям, что так же является одним из мотивов его педагогического совершенствования и развития педагогических способностей. Немаловажное значение в мотивации учителя является здоровая конкуренция с другими учителями, мнение о нем других учителей, которое является общественным мнением. Одним из мотивов педагогической деятельности является его интерес к делу. В качестве внутренних мотивов совершенствования педагогической деятельности выступает подготовка учителя к аттестации. Результатами работы по самообразованию учителя могут быть разработанные учителем методические пособия, статьи, программы, сценарии, тренинги, доклады, выступления, открытые уроки, семинары, конференции, мастер-классы и другие продукты его педагогической деятельности.

Наставничество также является одной из форм совершенствования педагогической деятельности. Оно может осуществляться по всей структуре педагогической деятельности учителя. Молодой специалист должен научиться видеть проблему в педагогической ситуации, определить ее в виде педагогической

задачи, владеть педагогическими умениями и навыками, которые, несомненно, можно приобрести в ходе педагогического опыта работы. Этими навыками может поделиться опытный учитель в ходе совместной работы с молодым специалистом. В качестве форм работы с молодым специалистом наставник, может практиковать взаимное посещение занятий друг другом, совместную творческую работу по написанию конспектов уроков, планов, рабочих программ и другую методическую работу.

Большое значение в педагогической деятельности имеет развитие креативных (творческих) способностей педагога. Педагогическая деятельность является способом реализации внутренних сил, творческих способностей учителя в сфере учебного познания. Стремление личности к саморазвитию является источником формирования культуры педагогической деятельности. Педагогическое руководство этим процессом (наставничество) предполагает качественные изменения не только в операциональной, но и в личностной сфере учителей, перестройку потребностей, мотивов, ценностных ориентаций молодого специалиста.

Учителей с относительно высоким уровнем развития педагогических способностей, характеризует ценностное отношение к саморазвитию, критичность самооценки, способность к самоконтролю, сформированность рефлексивных качеств. Творчество, направленное на себя, предполагает высокий уровень развития рефлексивных качеств, умений самопознания, самооценки и самоуправления, системы знаний о механизмах творчества, о структуре личности учителя в условиях ее формирования. Переход педагогов на новый уровень творческой активности - свидетельство значительного скачка в общем развитии личности, свидетельство значительной силы его внутренних процессов, его саморегуляции и самоорганизации, поскольку прежние уровни активности его обогатились опытом. Необходимость самообразования педагога связана с потребностями общества, развитием науки и практики, а также все возрастающими требованиями к человеку в обществе в целом. Сохранение и развитие творческих способностей учителя, его самообразование – это проблема прогресса развития педагога, его личностного и интеллектуального совершенствования, профессионального становления и развития его дальнейшей судьбы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А.Я. Айзенберг. - М: Высшая школа, 1986. – 128 с.
2. Маркова, А.К. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 65-67.
3. Солянкина, Н.Л. Качество условий развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: один из подходов к диагностике / Н.Л. Солянкина // Педагогические технологии. – 2008. – № 2. – С. 49-55.

ПРОДУКТИВНОСТЬ И ГУМАНИЗМ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ванина Н.А., тренер, ДЮСШ №3, г. Новокузнецк

Казанцева Н.А., заместитель директора,

тренер, ДЮСШ №3, г. Новокузнецк

преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Калистратова В.В., заместитель директора,

МБОУ СОШ №26, г. Новокузнецк

Целостность построения и уточнения идей управления качеством развития личности в образовательной организации дополнительного образования определяется в контексте ценностей и конструктов современной педагогики и психологии, в структуре которых продуктивность и гуманизма раскрывают универсальные способы теоретизации и технологизации решения психолого-педагогических проблем. Универсальность идей управления [1, 3, 10] рассматривается в трех плоскостях современного научного знания – адаптивно-продуктивной плоскости, репродуктивно-продуктивной плоскости и креативно-продуктивной плоскости выбора направленности и перспективности развития личности в возрастосообразной деятельности.

Качество и специфика научного выбора направленности развития личности [1, 2, 6] могут быть детализированы в соответствии с условиями реализации идей непрерывного образования, а также классической и инновационной моделей теоретизации и технологизации современного развития и обучения личности.

В плоскости адаптивных и адаптивно-продуктивных технологий решения задач возрастосообразного развития личности [4, 5, 6] выделяют фасилитацию, поддержку и научное донорство, в системе обеспечивающих необходимый и варьируемый уровень сформированности ценностей и идей гуманизма и продуктивности личности. В плоскости профессиональной деятельности особое внимание уделяют профессиональной поддержке и профессионально-педагогической фасилитации [7, 8, 9, 10].

Продуктивность и гуманизм в реализации идей управления качеством развития личности в образовательной организации дополнительного образования определяются ценностями и конструктами самоорганизации различных составляющих целостного процесса, определяемого и корректируемого в соответствии с условиями поиска оптимальных возможностей функционирования системы (образовательной организации дополнительного образования) в ситуациях выбора и постулируемых ограничений, предназначение которых рассматривается в

контексте идей и смыслов самосохранения и самоорганизации.

Продуктивность и гуманизм в реализации идей управления качеством развития личности в образовательной организации дополнительного образования могут быть уточнены в формировании через модели возрастосообразной и профессиональной деятельности, осуществляемых в гуманистически целесообразных и/или профессионально конструктивных средах.

Определим в единстве модели возрастосообразной и профессиональной деятельности, определяющие качество формирования продуктивности и гуманизма в процессе управления уровнем и перспективами развития личности в образовательной организации дополнительного образования:

- адаптивно-целевые модели;
- адаптивно-проективные модели;
- адаптивно-деловые модели;
- системно-деятельностные модели;
- ценностно-смысловые модели;
- перцептивно-целевые модели;
- конструктивно-целевые модели;
- мотивационно-потребностные модели;
- организационно-целевые модели;
- креативно-продуктивные модели;
- научно-метрические модели;
- инновационные модели.

Каждой модели соответствует одноименная система мониторинга и решения проблем управления качеством развития личности в образовательной организации дополнительного образования, в структуре любой из вышеперечисленных моделей определяется процесс формирования ценностей продуктивности и гуманизма.

Универсальность идей теоретизации и технологизации процессов, связанных с решением проблем управления качеством развития личности в образовательной организации дополнительного образования, рассматривается как способ представления научного знания, уровневость и системность дополнения и использования которого объективно повышает качество развития и личности, и общества в структуре уточняемых составляющих непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балицкая, Н.В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - 2020. - № 3 (78). - С.130-142.
2. Голева, О.С. Продуктивная деятельность личности в системе непрерывного физкультурно-спортивного образования / О.С. Голева, О.А. Угольников, Н.А. Казанцева // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. - 2021. - № 2 (36). - С. 46-52.
3. Казанцева, Н.А. Теоретизация возможностей управления качеством включенности

личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ / Н.А. Казанцева, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. №188. С.105-113.

4. Козырева, О.А. Технологизация, унификация и научное донорство в системе непрерывного образования / О.А. Козырева // Вестник СОГУ. 2020. №3. С. 106-113.

5. Козырева, О.А. Хобби-терапия в профессиональной поддержке педагога в системе непрерывного образования / О.А. Козырева // Вестник СОГУ. 2021. №1. С. 73–79.

6. Коновалов, С.В. Педагогическая поддержка и научное донорство в адаптивно-продуктивном развитии личности в системе непрерывного образования / С.В. Коновалов, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 1. С. 94-107.

7. Шibaева, Н.Н. Методология и модели обеспечения качества реализации идей профессиональной поддержки педагога в образовательной организации / Н.Н. Шibaева, И.В. Комякова, О.А. Козырева // Педагогическое образование на Алтае. 2020. № 2. С. 101-106.

8. Шibaева, Н.Н. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования как продукт гуманизации и здоровьесформирующего мышления / Н.Н. Шibaева, А.Б. Юрьев, О.А. Козырева // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т.11. № 2. С.167-176.

9. Юрьев, А.Б. Профессиональная поддержка личности как метод и технология современного непрерывного образования / А.Б. Юрьев, А.Р. Фастыковский, Н.А. Козырев // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 2 (83). С.204-213.

10. Юрьев, А.Б. Фасилитация в деятельности научно-педагогических работников и руководителей учреждений системы непрерывного образования / А.Б. Юрьев, И.А. Шibaев, Н.А. Козырев // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1 (58). С. 114-122.

© Н.А. Ванина, 2021

© Н.А. Казанцева, 2021

© В.В. Калистратова, 2021

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Васильева О.Г., г. Нефтекамск

Дистанционное обучение коренным образом отличается от традиционных форм обучения. При рассмотрении дистанционного обучения как деятельности, опосредованной компьютерными технологиями, надо отметить, что она характеризуется рядом психологических особенностей по сравнению с традиционными формами обучения.

В комплексе психологических особенностей дистанционного обучения можно выделить несколько групп, требующих особого рассмотрения.

Прежде всего, это определение возрастного диапазона учащихся, способных к дистанционному обучению и описание психологических характеристик данных учащихся.

Ко второй группе психологических особенностей можно отнести процесс

построения общения в системе учитель-ученик и ученик-ученик в условиях дистанционного обучения.

В третью группу можно выделить особенности протекания когнитивных процессов в дистанционном обучении и взаимообратное влияние данного обучения на познавательную деятельность учащихся.

Возрастные особенности обучающихся в системе дистанционного образования

С точки зрения дистанционного образования утверждение о непрерывности психического развития человека в период взрослости представляется важным по двум причинам:

Во-первых, на сегодняшний день участниками дистанционного обучения являются преимущественно взрослые.

Во-вторых, принцип непрерывности процесса развития на протяжении всей человеческой жизни предполагает разработку дистанционных обучающих курсов с учетом возрастных особенностей учащихся.

По нашему мнению, имеющиеся в настоящее время формы дистанционного обучения в наибольшей степени подходят взрослым, получающим дополнительное образование или проходящим переподготовку. Поэтому оно характеризуется большим разбросом возрастов обучающихся в рамках периода взрослости, нежели очное обучение. Ориентация преимущественно на работающих взрослых и, соответственно, значительная разница в возрасте обучающихся, характерны и для системы заочного обучения, многие годы существующей в нашей стране.

1) Структура целеполагания взрослого является более зрелой, чем аналогичная структура ребенка. Взрослый является более целеустремленным, чем студент, а тем более школьник. Взрослый в большей степени способен контролировать процесс обучения, планировать свою самостоятельную учебную деятельность.

2) Мотивационная сфера ребенка коренным образом отличается от мотивов взрослого человека. У взрослого познавательная мотивация тесным образом связана с профессиональными потребностями. Взрослый ценит возможность свободы выбора содержания, форм представления и уровня сложности учебного материала. Хорошо представляя, какие знания могут понадобиться в профессиональной деятельности, взрослый выбирает собственную образовательную траекторию.

3) Эмоциональная сфера взрослого более устойчива и отличается произвольностью. Поэтому взрослый легче справляется с ограниченным эмоциональным контактом между преподавателем и обучающимся. Взрослые предъявляют повышенные требования к личности преподавателя, стилю преподавания и отношению преподавателя к ним.

4) Когнитивная сфера взрослого характеризуется возможностью абстрагирования и использования практического интеллекта (сформировавшегося на основе жизненного опыта). При самообразовании с помощью компьютерных сетей, как правило, используется несколько источников учебной информации.

Однако данные, представленные в разных источниках, могут не совпадать или отражать противоположные точки зрения. Взрослые способны проанализировать и сопоставить противоречивые данные на один и тот же предмет.

В свою очередь дистанционное образование дает взрослым учащимся возможность:

- получать образование без отрыва от работы и дома;
- самостоятельно и более гибко планировать распорядок обучения;
- варьировать содержание обучения в зависимости от потребностей конкретного обучающегося;
- получать знания путем самообразования, если это представляется им предпочтительным;
- общаться с помощью современных телекоммуникационных средств как с преподавателем, так и со своими коллегами, параллельно изучающими данный курс, а также в случае необходимости получать дистанционную консультацию экспертов по данному вопросу;
- получать доступ к обширным источникам информации, хранящимся в сети Интернет или других сетях, используемых для обучения.

Таким образом, анализируя все выше сказанное, а также, учитывая опыт работы с различными возрастными категориями, можно говорить о том, что основными факторами, влияющими на успешность результатов обучения, являются:

1. Личностные характеристики обучающихся (сила воли, настойчивость, общий уровень интеллекта и т.п.).
2. Наличие познавательной мотивации.
3. Установление положительного эмоционального контакта с преподавателем.
4. Наличие различных вариантов постоянного контроля знаний (опрос, тест, рефераты, доклады и т.д.)
4. . Наличие начальных знаний, как в изучаемой предметной области, так и в области компьютерных телекоммуникаций, являющихся технологической основой дистанционного образования.
5. Возраст обучающегося.

Важным также является наличие начальных знаний по предмету. Это облегчает задачу дальнейшего его усвоения. Говоря о компьютерной подготовке студентов, надо отметить, что большинство студентов в той или иной форме изучали информатику в школе и обладают определенными знаниями в области информационных технологий. Возрастной фактор влияет на скорость запоминания материала и осмысление содержания: чем старше человек, тем хуже у него механическая память и выше уровень понимания учебного материала. Говоря о дистанционном обучении, надо отметить, что реализация такого важного фактора, как установление положительного эмоционального контакта между учителем и

учеником, становится затруднительной. Его осуществление возможно только с помощью специально разработанных средств, включенных для этой цели в систему дистанционного обучения.

2. Специфика общения в системе учитель-ученик и ученик-ученик в условиях дистанционного обучения

Дистанционное образование включает в себя такие формы взаимодействия, которые в принципе не предполагают непосредственного общения между обучающимся и преподавателем. Кроме того, при дистанционном обучении имеются периоды времени большей или меньшей продолжительности, в которые обучающийся не контактирует с преподавателем и остальными обучающимися. В эти периоды происходит самостоятельный поиск и изучение материалов, выполнение индивидуальных заданий и т.п. Получение учебной информации происходит путем доступа к разного рода сетевым ресурсам (базам данных, научным журналам, и т.д.).

Тем не менее, периоды самостоятельной работы в дистанционном обучении в отличие от самообразования являются ограниченными по времени. Общение обучающегося с преподавателем и обучающихся между собой являются неотъемлемой частью дистанционного обучения. В дистанционном обучении могут найти применение различные типы общения с использованием технологических возможностей компьютерных сетей:

- 1) общение типа «один с одним»;
- 2) общение типа «один со многими»;
- 3) общение типа «многие со многими».

По данным Г. Астляйнера при дистанционном типе образования учащиеся бросают учебу гораздо чаще, чем при традиционных формах обучения. Несмотря на то, что многие учащиеся причиной отказа от дальнейшего прохождения какого-либо из курсов дистанционного обучения называют в основном бытовые причины, большинство психологов сходятся во мнении, что это косвенные факторы. Причиной тому, по мнению того же Г. Астляйнера, является мотивационный и эмоциональный компоненты обучения.

Таким образом, основной психологической проблемой дистанционного обучения на сегодняшний день выступает общение или эмоциональное взаимодействие между преподавателем и учащимися, а также между самими учащимися. В процессе дистанционного обучения отмечается огромный дефицит социально-эмоционального контакта и это несмотря на то, что новые информационные технологии претендуют на возможность легкого расширения контакта между людьми.

Таким образом, разработка и реализация различных механизмов компенсации социально-эмоциональной неудовлетворенности процессом взаимодействия в системе учитель-ученик и ученик-ученик может существенно повысить

результативность дистанционного обучения.

3. Особенности функционирования когнитивной сферы обучающихся дистанционно

Особый интерес представляет процесс восприятия и усвоения учебной информации у обучающихся, принадлежащих к различным возрастным группам.

В свое время Ж. Пиаже, исследуя развитие познавательных способностей человека, предположил, что его когнитивное развитие проходит четыре этапа. Эти этапы всегда следуют один за другим, не меняя своего порядка, однако их возрастные границы могут варьировать:

- сенсомоторный период (приблизительно от рождения до двух лет);
- предоперационный период (от двух до шести лет);
- стадия конкретных операций (от шести-семи до одиннадцати-двенадцати лет);
- стадия формальных операций (от одиннадцати-двенадцати лет и далее).

Дж. Брунер выделяет три формы знания, соответствующие трем этапам когнитивного развития, три формы представления мира:

- В возрасте до трех лет отображение объектов и явлений окружающего мира происходит в форме физической активности. Например, ребенок этого возраста не может объяснить словами, как птица машет крыльями при полете, однако вполне это может показать.

В возрасте от трех до семи лет дети способны создавать образы известных им объектов и явлений и пользоваться ими. Образы могут существовать в виде рисунков или оставаться в воображении ребенка.

- После семи-восьми лет дети способны пользоваться символами (обычно словами) для представления людей, объектов и явлений. Символы предполагают наличие абстрактного мышления.

Взрослые люди способны пользоваться всеми тремя формами отображения окружающего мира. Как правило, они используют символическую форму, а две другие могут быть задействованы по мере надобности.

Таким образом, так как контингент студентов, обучающихся дистанционно, представлен в основном взрослыми людьми, степень его обучаемости гораздо выше, чем студентов, обучающихся на очной форме обучения. В связи с более высоким уровнем интеллектуальной и творческой активности студентов дистанционной формы обучения, связанной с возрастными особенностями, многие из них способны к достижению достаточно высоких результатов в обучении.

Но интеллектуальная деятельность, особенно ее высшие творческие формы, глубоко связана с личностью человека. Как подчеркивал Б.Г. Ананьев, связи интеллекта и личности проявляются в мотивации умственной деятельности, зависящей от установок, потребностей. Интересов и идеалов личности, уровня ее притязаний, что во многом определяет активность интеллекта. В свою очередь, характерологические свойства личности и структура ее мотивов зависят от

отношения этой личности к действительности, от опыта познания мира, мировоззрения и общего развития интеллекта.

Таким образом, успешность обучения зависит не только от когнитивных способностей, но и от свойств и качеств личности, только при сочетании достаточно развитой интеллектуальной сферы и личностных качеств, направленных на получение знаний, возможно получение высоких результатов в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сологуб В.Г. Вопросы психологии и теории информации. Обзоры зарубежных исследований. // Вопросы психологии. - 1963, № 3.
2. Бершадский А.М., Кревский И.Г. Дистанционное обучение - форма или метод? // Дистанционное образование - № 4, 1998
3. "Дистанционное обучение"/Учебное пособие под ред. Е.С.Полат. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998-190 с.
4. Интернет в гуманитарном образовании/Под ред. Е.С.Полат – М., 2002- 271 с.
5. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Госкомвуз РФ, М., 1995.
6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: «Педагогика», 1988- 192 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е.С.Полат/ - М. , 2000-224 с.
8. Полат Е.С. "Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты" ИНФО, № 3, 2012 г.

© Васильева О.Г., 2021

УДК 159.9

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА, ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Васимова Д.К., педагог-психолог

ГБПОУ Башкирский колледж

сварочно-монтажного и промышленного производства г.Уфа

Патриотическое воспитание в настоящее время является важной стратегией образования, так как подрастающее поколение, молодые люди оказались самой незащищенной в культурном отношении категорией населения, которая находится в своеобразном духовно-нравственном вакууме. Современная молодежь стала дезорганизованной, подверженной влиянию идеологии экстремизма, терроризма. Наблюдаемые явления разрушают традиционные ценности русской национальной культуры, национальных культур других народов.

В связи с этим возникает объективная потребность современного общества в выпускниках среднего профессионального образования с высоким уровнем патриотизма.

Чувство патриотизма не возникает сразу, оно формируется постепенно, по мере

развития и становления человека как личности. Одним из важнейших инструментов формирования патриотизма в колледже как нравственной категории является профилактика воздействию идеологии терроризма, экстремизма.

Таким образом, существует острая необходимость в организации систематической целенаправленной работы с обучающимися колледжа в данном направлении. Причем организация такой деятельности осуществляется с безусловным учетом регионального своеобразия, традиций и культуры студентов.

Как пример слаженной работы всех участников образовательного процесса в колледже внедрена система мероприятий по профилактике терроризма, экстремизма в студенческой среде в работу всей воспитательной системы.

Задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся с целью профилактики воздействию идеологии экстремизма и терроризма становятся: формирование гражданской идентичности личности; формирование толерантности установок сознания и поведения; формирование коммуникативной компетентности и способности противостоять манипулятивному воздействию; профилактика стигматизации, буллинга, агрессии и насилия в колледже; оптимизация типа семейного воспитания и детско-родительских отношений в направлении доверия, эмоциональной близости и взаимопонимания; содействие в построении индивидуальной образовательной траектории и профессионального самоопределения; преодоление негативных последствий психотравмирующих событий; формирование устойчивости к стрессу и фрустрации на основе конструктивных стратегий совладания.

Главным направлением работы педагогического коллектива в этом ключе становится обеспечение должной эффективности предупредительно-профилактической работы среди студенческой молодёжи, чтобы эта молодёжь не попала на «удочку» экстремистов и террористов. Базовыми принципами организации предупредительно-профилактической работы, направленной на выявление в молодежной среде лиц, подверженных воздействию идеологии терроризма и экстремизма становятся компетентность, своевременность, системность. При организации работы соблюдаются правила: не навреди, не спугни, не спровоцируй, не усугуби, не пропусти.

Профилактика экстремизма и иных проявлений деструктивного характера может быть успешной только при целенаправленной работе по формированию межнациональных отношений в студенческой среде. Значительная часть негативных проявлений происходит именно на межнациональной и религиозной почве и наибольшее распространение имеет в молодежной среде.

В целях профилактики экстремизма и иных негативных проявлений формирования межнационального согласия в студенческой среде работа проводится в следующих направлениях:

- тематические беседы, диспуты и дискуссии обучающихся, просмотр и

обсуждение кинофильмов, выпуск стенгазет по вопросам пропаганды миролюбия, а также знакомство с нормами межэтнического и межконфессионального общения;

– организация работы, ориентированной на оказание консультативной помощи по различным правовым вопросам, включая противодействие экстремизму и терроризму;

– тематические выставки литературы антиэкстремистской и антитеррористической направленности;

– встречи обучающихся с представителями органов правоохранительной системы по вопросам профилактики вовлечения молодёжи в экстремистскую и террористическую деятельность и деятельность иных деструктивных организаций;

– информационные стенды для информационно-пропагандистского воздействия в целях предупреждения распространения идеологии терроризма и экстремизма, информирования о действующем законодательстве в сфере противодействия террористической и экстремистской деятельности, об уголовной и административной ответственности за возможные националистические и экстремистские проявления;

– родительские собрания по профилактике предупреждения распространения террористических и экстремистских идей среди обучающихся по вопросам воспитания межнациональной и межрелигиозной толерантности.

Перечисленные мероприятия способствуют противодействию идеологии терроризма, экстремизма, воспитанию молодежи в традициях уважительного отношения граждан других стран и их культурным традициям.

В комплексной работе по противодействию экстремизму и профилактике терроризма учитывается, что молодёжь обладает огромной энергией, мобильностью, педагогический коллектив всячески помогает её духовному и деловому развитию, направляя волю и силы молодого поколения на строительство процветающего общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунов Ю. Терроризм и правовое регулирование противодействия ему / Ю. Горбунов. – Изд-во «Молодая гвардия», 2008. 464 с.
2. Маргинальная преступность / Под ред. Н.А. Лопашенко. — М.: Волтерс Клувер, 2010. 184 с.

© Васимова Д.К., 2021

УДК 159.99 : 37.013.77

ПРИОРИТЕТЫ И ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРОДУКТИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ

*Векшина И.В., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк
Двойнишникова А.Г., учитель, МБ НОУ Гимназия №62, г. Новокузнецк
Свистунова О.Ю., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк*

Современные представления о возрастосообразном развитии и возрастосообразной деятельности [6, 7] направляет внимание на перспективность формируемых смыслов и ценностей продуктивности, сотрудничества, самовыражения и креативности, уточняющей направленность и востребованность развития личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений.

Креативность как гибко верифицируемая ценность и продукт развития системы образования может быть выделена в классическом продуктивно-креативном подходе, в данном подходе продуктивность создает предпосылки для вариативности, а затем и гибкости в выборе создаваемых продуктов, их апробации и популяризации.

В целом качество формируемых ценностей продуктивности и креативности может быть уточнено и представлено через призму идей классической и инновационной педагогики [1-7], в иерархии доминирующих конструктов определяется широкий, узкий и локальный смыслы (классическая педагогика и классическая педагогическая методология), а также акмепедагогический и функционально-трудовой (инновационная педагогика и инновационная педагогическая методология).

Приоритеты использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности – ценностно-смысловые предпочтения выбора и решения перспективно-целевого использования возможностей и продуктов проектной деятельности в развитии у обучающегося в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений, раскрывающих смыслы и нюансы формирования продуктивности и креативности.

Приоритеты использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности:

- ценностно-смысловое позиционирование в сознании значимости продуктивного становления личности;
- формирования мотивов целостного развития личности, самостоятельности, продуктивности и креативного самовыражения, самореализации и самоутверждения через авторские продукты возрастосообразной и профессиональной деятельности;
- интеграция науки, образования и спорта в определении и решении проблем возрастосообразной деятельности;
- предметно-смысловое уточнение условий и технологий персонифицированного и коллективного использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности;
- моделирование и реализация идей гуманистически целесообразных сред в перспективно-целевом планировании изменений, связанных с идеями и ценностями гуманизма, здоровьесбережения, продуктивности и креативности;
- системное осмысление возможностей уточнения условий развития личности

«хочу, могу, надо, есть» и пр.

Приоритеты использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности в генеральной совокупности положений определяют политику изменений теоретизируемого процесса, согласованность и корректность решений задач которого гарантирует устойчивое повышение уровня и качества развития личности и системы непрерывного образования.

Основы использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности – системно-гносеологические и деятельностно-практические ориентиры, раскрывающие направленность выбора наиболее целесообразных решений задач обеспечения качества формирования продуктивности и креативности у обучающихся через возможности и технологии проектной деятельности.

К основам использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности относят использование современной методологии, отражающей направленность формирования ценностей и смыслов через познание и акмеверификацию решения проблем развития личности и общества, возможности управления качеством достижений личности и корректное уточнение условий управления качеством развития личности и общества.

В выделенном ключе необходимо использовать методологическое обеспечение целостного, своевременного и возрастосообразного использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности.

Приоритеты и основы использования проектной деятельности в развитии у обучающегося продуктивности и креативности в будущем должно стать направлением научного осмысления возможностей инновационного моделирования и решения задач формирования продуктивности и креативности через технологии проектной деятельности, в выделенном способе теоретизации необходима разработка технологий и методик оценки качества получаемых результатов и мониторинг успешности и продуктивности личности в креативно ориентированных и антропологически стимулируемых основах постановки и решения задач развития и управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голева, О.С. Продуктивная деятельность личности в системе непрерывного физкультурно-спортивного образования / О.С. Голева, О.А. Угольникова, Н.А. Казанцева // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 2 (36). С. 46-52.
2. Козырева, О.А. Педагогическое моделирование как конструкт теоретизации и научного поиска / О.А. Козырева // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2021. № 1. С. 88 -94.
3. Пивкина, В.В. Целостность развития личности в образовательной среде: проблемы и перспективы / В.В. Пивкина // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : тр. Всеросс. научн.

конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.328-331.

4. Почечуева, А.С. Технологии самоанализа и самопрезентации в развитии профессионализма педагога и управлении качеством развития обучающегося / А.С. Почечуева, О.В. Васильева, О.С. Пелих // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье: сб. научн. стат. Вып. 5. Омск. Кельце. Пловдив. – Омск: КАН, 2020. С.266-270.

5. Трифонова, З.В. Ценности и смыслы продуктивного развития личности в современной педагогике / З.В. Трифонова // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.367-372.

6. Фастыковский, А.Р. Проектная деятельность обучающегося в системе непрерывного образования: направления и перспективы / А.Р. Фастыковский, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник РМАТ. 2021. № 2. С.59-63.

7. Юрьев, А.Б. Управление качеством продуктивного возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования / А.Б. Юрьев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3 (84). С.226-235.

© Векшина И.В., 2021

© Двойнишникова А.Г., 2021

©Свистунова О.Ю., 2021

УДК 159.923.5+[159.942.6:316.613.43]-055.14

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МАКИАВЕЛЛИЗМА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Виноградова С.А., старший преподаватель
ВГУ им. П.М. Машерова, г. Витебск Беларусь*

*Парфененко М.А., студент
ВГУ им. П.М. Машерова, г. Витебск Беларусь*

В последние десятилетия в психологии, как отечественной, так и зарубежной, стало больше уделяться внимание изучению эмоциональной сферы человека [1]. Всё больше мнений существует на тот счёт, что односторонняя интеллектуализация психики является фактором дисгармонии и нарушении функционирования [2].

При развитии эмоционального интеллекта развивается не только понимание своих потребностей и эмоций, но и осознание того, с какой позиции человек строит отношения с окружающими – с позиции «на равных», «сверху» или манипулируя. Возникает вопрос, предполагает ли развитый эмоциональный интеллект выстраивание отношений на равных или даёт возможность сознательно осуществлять манипуляции в общении.

Можно предположить, что манипулятивность, как черта личности, и успешность применения манипуляций при взаимодействии с другим человеком находятся во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом. Манипулятивность характеризуется склонностью к неявному управлению человеком или группой людей против их воли с целью изменить их поведение для извлечения личной выгоды. Иначе манипулятивность называется макиавеллизмом [3].

Изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и макиавеллизма личности проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова, факультета социальной педагогики и психологии, с группами студентов-психологов 3 и 4 курса. В исследовании принимало участие 40 человек юношеского возраста. Форма исследования – групповая.

Цель исследования — изучить особенности эмоционального интеллекта и его взаимосвязь с показателями макиавеллизма личности у студентов-психологов.

Для раскрытия поставленной цели мы использовали такие психодиагностические методики: «Опросник ЭИИ Д. Люсина», «Шкала макиавеллизма личности» (Р. Кристи, Ф. Гейс)

Эмпирическое исследование показателей уровня эмоционального интеллекта и макиавеллизма показали следующие результаты. В ходе анализа шкалы общего эмоционального интеллекта методики «Эмоциональный интеллект Д.В. Люсина» выяснилось, что из 40 испытуемых: у 10 человек (25%) низкий уровень эмоционального интеллекта, у 7 человек (17%) уровень ниже среднего, у 11 человек (28%) средний уровень, у 8 человек (20%) уровень выше среднего, а у 6 человек (10%) высокий уровень.

На основании полученных результатов можно сделать следующий вывод, что у значительной части студентов преобладает средний уровень эмоционального интеллекта, что характеризуется умеренными возможностями в понимании своих и чужих эмоций, управлении ими. Так же была выявлена значительная часть с низкими показателями эмоционального интеллекта, что характеризуется низкими способностями в понимании, интерпретации и управлении своими и чужими эмоциями.

Методика на изучение макиавеллизма личности «МАК-шкала VI» показала следующие результаты: из 40 испытуемых у 1 (2%) низкий уровень макиавеллизма, у 37 (93%) средний уровень и у 2 (5%) высокий уровень.

Выявление взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и макиавеллизма:

Количественная обработка проводилась с использованием пакета статистической обработки данных SPSS16.0. В исследовании был использован коэффициент корреляции r-Спирмена. Для корреляции шкал «Общий эмоциональный интеллект» и «Макиавеллизм»: в процессе корреляционного анализа была выявлена слабая обратная связь между уровнем развития шкал – r-Спирмена = -0,272 при $p \leq 0,05$.

Для корреляции шкал «Межличностный эмоциональный интеллект» и «Макиавеллизм»: в процессе корреляционного анализа была выявлена очень слабая обратная связь между уровнем развития шкал – r-Спирмена = -0,172 при $p \leq 0,05$.

Для корреляции шкал «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Макиавеллизм»: в процессе корреляционного анализа была выявлена слабая

обратная связь между уровнем развития шкал – r-Спирмена = -0,223 при $p \leq 0,05$.

Для корреляции шкал «Понимание эмоций» и «Макиавеллизм»: в процессе корреляционного анализа была выявлена слабая обратная связь между уровнем развития шкал – r-Спирмена = -0,230 при $p \leq 0,05$.

Для корреляции шкал «Управление эмоциями» и «Макиавеллизм»: в процессе корреляционного анализа была выявлена слабая обратная связь между уровнем развития шкал – r-Спирмена = -0,215 при $p \leq 0,05$.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что в данной выборке юношеского возраста преобладает средний уровень эмоционального интеллекта (28% испытуемых) и средний уровень макиавеллизма (93% испытуемых). Также, необходимо отметить, что значительная часть студентов имеют низкий эмоциональный интеллект (20% испытуемых).

Результаты исследования не показали существенной взаимосвязи между уровнем общего эмоционального интеллекта и его составляющих и уровнем макиавеллизма, что свидетельствует о том, что эмоциональный интеллект предполагает взаимодействие двух субъектов на равном уровне, тогда как при высоком уровне макиавеллизма один субъект использует другого в корыстных целях манипулятивными методами. Немаловажную роль эмоциональный интеллект играет в профессиональном развитии, особенно в профессиях помогающего типа. В связи со значительным количеством студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта, требуется разработка и реализация программы коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
2. Дегтярев, А.В. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии / Дегтярев А.В. // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2012. – №2. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/2/2912.phtml>. – (дата обращения: 16.11.2021).
3. Мещеряков, Б.Г. Макиавеллизм, ложь и правда в повседневной жизни / Мещеряков Б.Г., Некрасова, А.В. // Человек – 2005. – № 6. – URL: <http://www.courier.com.ru/homo/ho0605mescheryakov.ht>. (дата обращения: 16.11.2021).

© Виноградова С.А., 2021

© Парфененко М.А., 2021

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Вортыло Н.В., канд. психол. наук,

доцент РГГУ, доцент МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва

Козелкова С.Д., студентка 5 курса

МГМСУ им. А.И. Евдокимова, Москва

Согласно данным ВОЗ, распространенность расстройств аутистического

спектра (РАС) значительно увеличилась в последние десятилетия. Комплексное изучение особенностей развития ребенка с РАС с целью оптимизации системы инклюзивного образования, разработки специальных технологий для адаптации ребенка к жизни в социуме остается актуальным. Не менее важным направлением психодиагностической и психокоррекционной работы оказывается изучение семейных отношений, составляющих контекст развития ребенка. Оптимизация семейной среды крайне важна для гармоничного развития любого ребенка, не только ребенка с особенностями. В то же время, очевидно, что в «особых семьях» имеют место снижение удовлетворенности супружескими отношениями [1] и повышенный родительский стресс, который выражается в высоком уровне тревоги, депрессивном фоне настроения и т.п. [2; 5]. В данных условиях складывается неоптимальный стиль родительского воспитания [3; 4]. Уточнению вопроса о связи особенностей семейных отношений и развития ребенка с РАС посвящено данное исследование.

Выборку составили 29 дошкольников: 14 детей с РАС и 15 детей группы нормы. Средний возраст – 5,2 г. Также были опрошены матери всех детей и их воспитатели.

Для оценки развития детей были использованы два протокола: протокол наблюдения за поведением ребенка (И.Е. Шпилевая) заполнял психолог, протокол педагогического обследования детей (А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова) – воспитатель. Выбор метода наблюдения обусловлен тем фактом, что дети в экспериментальной группе не используют речь. Для изучения особенностей семейных отношений использовалась методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

Результаты наблюдения за развитием детей (по протоколу наблюдения за поведением ребенка)

Отметим наиболее явные отличия в поведении детей с РАС. Инициативность. Дети с РАС в условиях нахождения детского сада реже, чем дети из контрольной группы, вступают во взаимодействия с другими детьми, не поддерживают игру, также они реже друг с другом коммуницируют. Показатели «агрессия» и «аутоагрессия» проявляются только в группе детей с РАС, отсутствуют в группе нормы. Конфликтность: у детей в обеих группах присутствует конфликтная модель поведения, но она совершенно разная по проявлению. В группе нормы конфликты возникают из-за того, что дети не делятся своими игрушками, не учитывают желания других детей/взрослых, не умеют идти на уступки. У детей с РАС конфликтность проявляется в нарушении и непонимании правил, они могут отвечать неожиданно агрессивно на поведение другого человека. Реакции заторможенности и двигательной расторможенности наиболее выражены в группе детей с РАС. Они проявляются в замедленном темпе действий, отсроченной реакции на новизну, в быстром возбуждении и медленном успокоении, избыточном количестве действий. Также для группы РАС характерен высокий уровень тревожности, которая отражается в поведении: отстраненный взгляд, направленный в пустоту,

неожиданные вздрагивания, осторожная походка, которая может проявляться в ходьбе на цыпочках.

Результаты наблюдения за развитием детей (по протоколу педагогического обследования)

Согласно оценкам воспитателей, дети группы нормы имеют результаты по всем сферам развития значимо выше, чем дети с РАС ($p < 0,001$).

По шкале «Социальное поведение» у детей из контрольной группы средний показатель 19,2, когда в экспериментальной группе этот показатель равен 3,6. Таким образом, дети из экспериментальной группы испытывают сложности при взаимодействии со взрослыми, им сложнее удается следовать социальным нормам и порядкам, по сравнению с детьми из группы нормы. По шкалам «Коммуникация», «Речь», «Игра» дети из экспериментальной группы получили нулевые отметки, т.е. у них в отсутствие речевой активности не сформирована игровая деятельность и сфера коммуникации. По шкалам «Восприятие» и «Познавательная сфера» оценки детей экспериментальной группы значительно снижены. У детей с РАС восприятие развивается в форме стереотипных действий посредством одного и того же канала восприятия, что тормозит развитие других сенсорных каналов. У детей с РАС наблюдаются трудности в самообслуживании по сравнению с контрольной группой. Сфера самообслуживания подразумевает под собой бытовые навыки и самостоятельность. У детей с РАС же эти навыки формируются позже, чем у детей нормы.

Результаты исследования особенностей семейного воспитания

Обнаружены значимые различия между двумя группами родителей по шкалам «гиперпротекция» ($p < 0,01$) и «фобия утраты ребенка» ($p < 0,05$): значения по обеим шкалам выше у матерей детей с РАС. Данные свидетельствуют о повышенной неуверенности родителей детей с РАС, боязни ошибиться, представлении о болезненности и хрупкости ребенка. Такие переживания ложатся в основу гиперпротекции, т.е. готовности отдавать ребенку максимально возможное количество сил и времени, окружать его своим вниманием.

Анализ связи между особенностями семейного воспитания и развитием ребенка

Таблица 1

Связь между параметрами развития ребенка и особенностями родительской воспитательной позиции

Название шкал	Гиперпротекция (Г+)	Фобия утраты ребенка (ФУ)
Социальное поведение	-0,45	-0,38
Коммуникация	-0,44	-0,29
Речь	-0,5	-0,34
Игра	-0,44	-0,32
Самообслуживание	-0,41	-0,36
Общий уровень дезадаптивного поведения	0,56	0,47

Нами были обнаружены значимые отрицательные корреляционные связи между рядом параметров развития ребенка и шкалами «гиперпротекция» и «фобия утраты ребенка», а также положительная связь между общим уровнем дезадаптивного поведения ребенка и выраженностью указанным выше шкал ($p < 0,05$). Выраженность гиперопеки и тревоги за жизнь ребенка может быть как откликом на дезадаптивность в поведении ребенка, так и одним из факторов возрастания этой дезадаптивности. Прояснение этого вопроса потребует проведения лонгитюдного исследования, однако в условиях уже сформировавшихся неоптимальных воспитательных стратегий система семейных отношений ребенка с РАС требует особой поддержки специалистов.

Выводы

1. Отставание в развитии социальных навыков и навыков самообслуживания, коммуникации, речи, игрового поведения у детей с РАС взаимосвязано с преобладанием в воспитательной позиции их матерей гиперопеки и фобии утраты ребенка.

2. Гиперопека и фобия утраты ребенка со стороны матери ассоциированы с высоким уровнем дезадаптивного поведения ребенка с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гхаяварестани А.М., Бадиа М., Гавальда Х.М.С. Исследование удовлетворенности браком в семьях, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18. № 2. – С. 21-31.

2. Гусева О.В. Особенности отношений в семьях с детьми с РАС. Дисс.... канд.психол.наук. – СПб, 2018. – 185 с.

3. Конева И. А., Краснова Е. Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 113-116.

4. Кулина Д.Г., Яковлева Н.В. Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2017. – №1 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskoe-otnoshenie-k-detyam-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 30.11.2021).

5. Ng CSM, Fang Y, Wang Z, Zhang M. Potential Factors of Parenting Stress in Chinese Parents of Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. – 2021; 36(4). – P. 237-248.

©Воротыло Н.В., 2021

©Козелкова С.Д., 2021

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ПОДРОСТКА ИЗ НЕПОЛНОЙ И ПОЛНОЙ СЕМЬИ

*Галлямова А.Х., студентка 5-го курса
ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы», г. Уфа
Федорова Ю.А., к.п.н., доцент БГПУ им. М. Акмуллы*

Семья - это среда, созданная для реального развития ребенка. Однако эта среда не является идеальной, в процессе развития семьи сталкиваются с различными трудностями. Проблемы, возникающие в семье, влияют на формирование личности ребенка в целом, в том числе и на эмоциональную сферу.[6] Современное общество с информационной перегрузкой, нестабильностью и напряженным ритмом жизни предъявляет новые требования к ресурсам эмоциональной сферы личности. Острые последствия недостаточного развития проявляются в подростковом возрасте: ситуация усугубляется интенсивным психофизиологическим развитием, эмоциональной неустойчивостью, раздражительностью, повышенной уязвимостью и импульсивностью подростков к воздействиям окружающей среды. [4]

В настоящее время количество неполных семей увеличивается, что связано, в первую очередь, с большим количеством разводов, а также смертью одного из родителей или лишением родителя прав на воспитания ребенка, отказ от воспитания. Дети остаются проживать и воспитываться с одним из родителей. Оказавшись в семье с одним родителем, окружающая среда меняется и не всегда остается благоприятной для успешного психологического и личностного развития. Воспитание подростка в неполной семье имеет ряд трудностей, которые сопряжены с определенными психоэмоциональными особенностями и изменениями в личности подростка и нуждается в психологическом сопровождении [5].

Далеко не каждая полноценная семья является безопасной средой для всестороннего психического и эмоционального развития ребенка, но наличие обоих родителей помогает лучше преодолевать трудности, связанные с его психическим здоровьем [7].

Изучение эмоциональной сферы подростка, воспитывающегося в неполных семьях, выбраны в качестве объекта исследования. Исследование проводилось на базе г. Уфа, добровольные испытуемые в возрасте 15-16 лет в количестве 30 человек. Из них 15 подростков из неполных семей (группа 1) и 15 детей подросткового возраста из полных семей (группа 2).

В ходе исследования была использована методика «Опросник копинг-стратегий школьного возраста» И.М.Никольской и Р.М.Грановской,

По результатам тестовой интерпретации методики диагностики «Опросник копинг-стратегий школьного возраста» И.М.Никольской и Р.М.Грановской следует, что у подростков группы 2 сформирован эмоционально-волевой самоконтроль более на высоком уровне нежели у группы 1.

У группы 1, в состав которых входили подростки из неполных семей, к эмоциональным состояниям, которые находятся в зоне значимости, относятся общение, смена деятельности, отрицание и агрессивное и аффективное реагирование.

У группы 2, в состав которых входили подростки из полных семей, к эмоциональным состояниям, которые находятся в зоне значимости, относятся умение

решать проблемы, стремление расслабиться и остаться наедине с собой, избегание, фантазирование.



Рис. 1. Результаты подростков группы 1

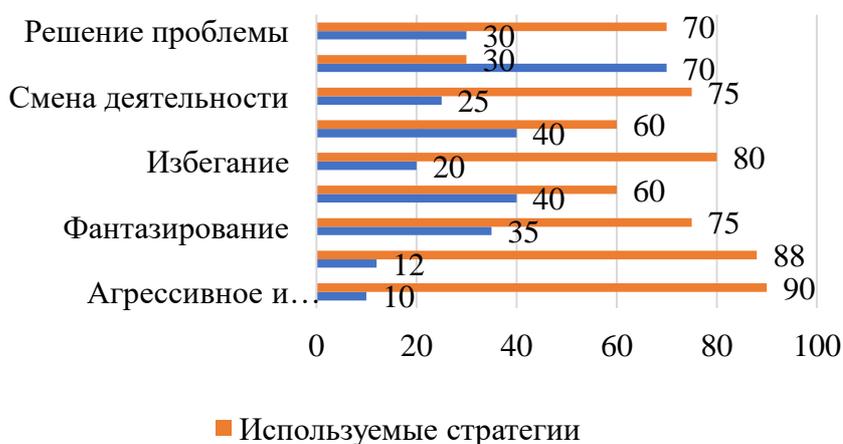


Рис. 2 - Результаты подростков группы 2.

В соответствии с полученными результатами мы можем утверждать о том, что гипотеза исследования подтверждена, состав семьи (полная и неполная), влияют на эмоциональное состояние подростка.

Подводя итоги, мы выяснили что те результаты, которые получили, - подтверждают нашу гипотезу, а это означает следующее:

1) Дети подросткового возраста из неполных семей более тревожны и агрессивны, чем дети из полных. У этих детей преобладает агрессия, раздражение, обида, чувства вины. 2) Подростки из полных семей менее агрессивны и тревожны, чем дети из неполных семей. На наш взгляд это связано с тем, что в полных семьях у ребенка есть два родителя и ребенок получает родительскую любовь, внимание, поддержку, защиту от обоих родителей. Подростки из неполных семей, которых воспитывает один из родителей, лишены такой любви.

ЛИТЕРАТУРА

1. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М., 2004. 272 с.
2. Лукьянченко Н. В. Семья, как фактор психоэмоционального благополучия подростков // Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 50-58.
3. Особенности психологической реакции детей на развод родителей / под ред. Т. В. Корнеевой. М., 2002.

4. Шульга Т. И. Подросток в кризисной ситуации. М., 2009. 320 с.

5. Газизова У. В., Хабибрахманова Р. Ф., Штерц О. М. Исследования образа мира и отношения к родителям подростков из неполных семей // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7. С. 201-202.

6. Багандова Г. Х., Далгатова М. М. Особенности развития каузальных атрибуций достижений подростков сирот // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психологопедагогические науки. 2010, № 3. 60 с.

7. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Соц. исслед. 2001. № 11. С. 108-118.

© Галлямова А.Х., 2021

© Федорова Ю.А., 2021

УДК 159.9

К ВОПРОСУ О ГРАМОТНОСТИ В ОБЛАСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

*Галяутдинова С.И., канд. психол. наук,
доцент БашГУ, г. Уфа*

*Галяутдинова Н.А., магистрант
МГППУ, г. Москва*

Педагогический терминологический словарь грамотность человека относит к одному из базовых показателей социально-культурного развития населения, которое не сводится только лишь к навыкам чтения, письма или счета. «Конкретное содержание понятия грамотность исторически изменчиво, имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида: от элементарных умений читать, писать, считать – к овладению некоторым комплексом различных общественно необходимых знаний и навыков, позволяющих человеку сознательно участвовать в социальных процессах (т.н. функциональная грамотность) [3].

На Всемирном Конгрессе министров просвещения в 1965 году в Тегеране впервые было предложено использовать термин «функциональная грамотность». В 1978 году в документах ЮНЕСКО отмечено, что функционально грамотным считается тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и, которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общества [1].

Жизнедеятельность человека разнообразна и сложно структурирована. Наличие у субъекта деятельности функциональной грамотности, как показывают исследования, является залогом его успешности, личностного и профессионального роста, обретения психологической безопасности. Особенно значимо это приобретение личности в условиях постоянно меняющегося мира, возникновения

все новых требований окружающей среды к индивиду, находящемуся в стремительном информационном потоке современной жизни. Принятие правильного решения при возникновении проблем в личностном или профессиональном аспекте, при необходимости выбора в экстремальных условиях проявление функциональной грамотности очевидно. В связи с этим внимание исследователей направлено на выявление факторов и путей формирования таких видов функциональной грамотности как финансовая и экономическая грамотность, гражданско-правовая грамотность, информационная и цифровая грамотность, политическая грамотность и др. Анализ работ по функциональной грамотности показал растущий исследовательский интерес к грамотности в вопросах здоровья. Обобщенные результаты исследований по данному направлению позволяют констатировать крайне низкий уровень у населения, особенно в молодежной среде, функциональную грамотность данного вида. Очевидно, что недостаточная грамотность в вопросах здоровья негативно влияет на здоровье людей, выступая сильным фактором, определяющим состояние здоровья.

Грамотность в вопросах здоровья – это наличие знаний, мотивации и умений, необходимых для понимания, оценки и применения информации, касающейся здоровья [2] Ситуация с осмыслением и оценкой гражданами угрозы здоровью со стороны эпидемии COVID – 19, неоднозначного отношения к мерам предупреждения и снижения заболеваемости - только один, но очень яркий пример необходимости в повышении грамотности населения в вопросах здоровья. В целом грамотность населения в вопросах здоровья может быть представлена не только в медицинском, но и психологическом аспектах. Речь идет о психическом здоровье. Не вдаваясь в данное сообщение в дефиниции категории «психическое здоровье» в медицинском (психиатрическом) аспекте и в психологическом ее понимании, отметим только, что данное понятие нами рассматривается в психологическом аспекте. Психическое здоровье является неотъемлемой частью и важнейшим компонентом в целом здоровья человека. Психическое здоровье больше, чем отсутствие психического расстройства. Психическое здоровье – состояние субъективного благополучия, когда человек реализует свои потенциальные возможности, способен противостоять возникающим угрозам, способен продуктивно работать, используя позитивные свойства личности в то же время и для позитивного развития общества.

Психологический аспект психического здоровья отражается через здоровое адекватное функционирование личности, проявляющееся как самореализация и самоактуализация, аутентичность и стремление к осмысленной полноценной жизни. В то же время низкая самооценка, высокий уровень фрустрации, недостаточное развитие волевой сферы, нескритичность мышления и т.п. не есть болезненные проявления, а выступают сигналом для обращения человека к психологу в целях укрепления психического здоровья. Однако это возможно лишь тогда, когда

индивид имеет достаточный уровень грамотности в области психического здоровья. Таким образом, исходя из понимания функциональной грамотности и содержания психического здоровья в психологическом контексте, правомерно, на наш взгляд, предложить следующее определение Грамотности в области психического здоровья. Грамотность в области психического здоровья - это наличие соответствующих знаний о психическом здоровье, понимание значения психического здоровья для успешной жизнедеятельности, адекватное отношение к информации о сохранении и укреплении психического здоровья, владение навыками и умениями оказания помощи и самопомощи в сохранении и укреплении психического здоровья.

Формирование грамотности в области психического здоровья как одного из видов функциональной грамотности - важнейшая задача современного российского общества, в первую очередь, в работе с молодежью. Эффективная программа формирования любого личностного образования требует знание и понимание структурных компонентов этого образования, его содержания.

Теоретический анализ и результаты немногочисленных на сегодняшний день эмпирических исследований позволяют в структуре грамотности в области психического здоровья выделить три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Краткое содержание каждого компонента структуры. Когнитивный компонент включает знания о психическом здоровье и понимание необходимости его сохранения и укрепления; знание о способах и путях его сохранения и укрепления, в том числе, о методах помощи и самопомощи; умение отличать дезинформацию.

Эмоциональный компонент - позитивное отношение к необходимости сохранять и укреплять психическое здоровье, удовлетворение от усвоения и понимания информации, направленной на сохранение и укрепление психического здоровья. Поведенческий компонент - владение навыками и умениями в области сохранения и укрепления психического здоровья, помощи и самопомощи в ситуации угрозы психическому здоровью, умения распознавать степень сохранности психического здоровья. Разработка материала по формированию грамотности должна быть направлена на развитие каждого выделенного компонента предложенной структуры. Задача будущих исследований заявленной проблемы заключается в более глубоком и детальном изучении факторов и условий формирования грамотности в области психического здоровья, как одного из основных детерминант сохранения и укрепления психического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. General Conference of UNESCO. Paris, 27.09.1978., p.19
2. Амлаев К., Дакхильгова Х., Грамотность в вопросах здоровья : понятие, классификации, методы оценки // Врач. - 2018, 29 (6): С. 83-86.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С.57

© Галяутдинова С.И., 2021

© Галяутдинова Н.А., 2021

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МАТЕРЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Гареева А.Ф., магистрант 3 курса

БГПУ им.М.Акмиллы, г.Уфа

Шурухина Г.А., канд. п.н.,

доцент БГПУ им. М. Акмиллы, г.Уфа

В большинстве случаев поступление ребенка в первый класс, особенно если это первый ребенок, становится стрессовым событием для родителей, чаще для матерей. Социализация родителей первоклассников требует значительных усилий, поскольку сопровождается перегрузками эмоционального характера, неосведомленностью, растерянностью. Любая стрессовая ситуация вызывает у матерей проявление защитного поведения, что может сопровождаться применением различных копинговых стратегий, некоторые из которых могут оказаться непродуктивными и не позволят матерям оказать всю необходимую помощь по адаптации своему ребенку. Актуальность данной статьи обусловлена тем, чтобы углубить представления специалистов о характере и интенсивности переживаний матерей, их способах совладания со стрессом, расширить возможности психологической помощи [3., 4., 5].

Исследования копинг-стратегий имеют большую и сложную историю, при этом копинговое поведение родителей и матерей первоклассников, в частности, исследовано недостаточно [1., 2., 6].

Цель исследования: изучить особенности копинг-стратегий у матерей первоклассников. Гипотеза исследования: существуют различия между проявлениями копинг-стратегий у матерей первоклассников и матерей детей среднего дошкольного возраста.

Для проверки гипотезы были использованы методики: 1) Тест «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость); 2) Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант Т.А. Крюковой. Для обработки данных применялся расчет среднего арифметического, U-критерий Манна-Уитни.

Выборку исследования составили 80 женщин, было сформировано две группы. В первую группу вошли женщины (28-37 лет), с детьми первоклассниками (40 человек). Во вторую группу вошли матери (26-38 лет) с дошкольниками, посещающими дошкольное учреждение (детей четырех лет), также 40 человек. По выраженности Стрессоустойчивости (Бостонский тест на стрессоустойчивость) высокий уровень стрессоустойчивости показали 10% матерей первоклассников и 15% матерей детей 4 лет, наблюдается прекрасная устойчивость к стрессовым ситуациям, здоровью ничто не угрожает. Матери детей 4 лет более стрессоустойчивы, возможно, это связано с тем, что до поступления в первый класс их детей есть несколько лет и матери не испытывают тревогу по этому поводу, в отличие от матерей первоклассников.

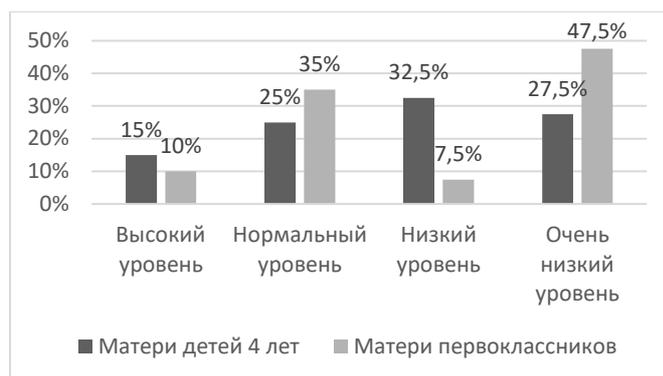


Рис. 1 – Показатели стрессоустойчивости матерей

Уровень стрессоустойчивости в пределах нормы показали 35% матерей первоклассников и 25% матерей детей 4 лет, обе группы матерей входят в пределы нормы стресса, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека.

Низкий уровень стрессоустойчивости показали 7.5% матерей первоклассников и 32.5% матерей детей 4 лет, стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на жизнь и человек им не очень сильно сопротивляется. Матери детей 4 лет, возможно, держатся высоких стандартов в воспитании, что увеличивает их уровень стресса.

Очень низкий уровень стрессоустойчивости показали 47.5% матерей первоклассников и 27.5% матерей детей 4 лет, уровень стресса очень высокий, необходимо менять уклад жизни для того, чтобы сохранить здоровье. Возможно, это связано с тем что матери первоклассников погружены в переживания относительно перехода их детей в новый этап жизни, так как школа предъявляет более высокие требования к ученикам и их родителям, в отличие от детского сада.

Таблица 2

Результаты показателей копинг-поведения матерей

Шкалы	Матери детей 4 лет	Матери первоклассников
Копинг, ориентированный на решение задачи	47.9±19.2	46.8±20.4
Копинг, ориентированный на эмоции	46.9±20.5	38.3±19.9
Копинг, ориентированный на избегание	47.2±19.6	49.1±19.1

Результаты по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» - таблица 2 (адаптированный вариант Т.А. Крюковой) показали следующее: по шкале «Копинг, ориентированный на решение задачи» результаты в обеих группах матерей схожи. Среднее значение показывает, что в целом матери в обеих группах уравновешены по количеству решающих и не решающих проблемы конструктивно.

Шкала «Копинг, ориентированный на эмоции» показала некоторые различия между матерями. Среднее арифметическое отличается, что говорит о том, что

матери первоклассников более однородны по степени проявления эмоций в сложной ситуации, в то время как среди матерей детей 4 лет можно встретить и тех, кто полностью уходит в эмоции, и тех, кто не дает волю чувствам в сложных жизненных ситуациях.

По шкале «Копинг, ориентированный на избегание» результаты в обеих группах матерей схожи.

Таким образом, нами обнаружены некоторые значимые различия в проявлении копинг-поведения между матерями первоклассников и матерями детей четырех лет. Матери детей четырех лет чаще ориентированы на то, чтобы выплеснуть все эмоции, которые появились в ответ на сложную жизненную ситуацию.

Полученные результаты говорят о том, что уровень стрессоустойчивости матерей первоклассников и матерей детей четырех лет довольно схожий, и преимущественно низкий, и средний. Подобные результаты говорят о том, что матери обеих групп плохо справляются со стрессовыми ситуациями, стрессовые ситуации оказывают немалое влияние на их жизнь и матери им не очень сильно сопротивляются, необходимо менять уклад жизни для того, чтобы сохранить здоровье. Схожесть показателей в обеих группах матерей, вероятно, можно объяснить тем, что повседневная жизнь родителей насыщена стрессовыми ситуациями и поступление ребенка в детский сад или школу хоть и добавляет повод для беспокойства, тем не менее это не становится критическим. При этом обнаружены значимые различия в одном из вариантов проявления копингового поведения, а именно направленном на эмоции. Матери первоклассников более однородны по степени проявления эмоций в сложной ситуации, в то время как среди матерей детей четырех лет можно встретить и тех, кто полностью уходит в эмоции, и тех, кто не дает волю чувствам в сложных жизненных ситуациях. Матери детей четырех лет чаще ориентированы на то, чтобы выплеснуть все эмоции, которые появились в ответ на сложную жизненную ситуацию. Возможно, это обусловлено их личностными особенностями или особенностями воспитания.

По результатам эмпирического исследования была составлена программа тренинга по развитию навыков саморегуляции для матерей первоклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адушкина К.В. Оптимизация эмоциональной стороны детско-родительских отношений у родителей первоклассников / К.В. Адушкина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 85-89.
2. Андреева А.Д. Особенности ответственности матерей и отцов за образование детей / А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова // ScienceTime. – 2016. – № 3 (27). – С. 48-55.
3. Берг Т.Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления / Т.Н. Берг. – Владивосток: Морской гос. ун-т, 2005. – 63 с.
4. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «Copingstress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психол. журнал. – 2006. – №1. – С.122 – 133.
5. Будницкий А.А. Копинг-стратегии как проблема современной психологии / А.А.

Будницкий, Е.А. Левкова // Сборник научных трудов SWorld. – 2014. – Т. 18. – № 1. – С. 10-17.2
6. Константинова Н.И. Отношение родителей к ребенку-первокласснику / Н.И. Константинова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 58. – С. 95-99.

© Гареева А.Ф., 2021

© Шурухина Г.А.2021

УДК 37.03

СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ

*Гареева З.К., старший преподаватель
кафедры психологии, педагогики и социальной работы
Бирского филиала БашГУ, г. Бирск*

Проблема формирования гендерной компетентности подрастающего поколения сегодня актуальна как никогда. Дело в том, что во всём мире происходят колоссальные изменения, касающиеся понимания сущности и способов реализации данного процесса. Так во многих странах Европы – Швеции, Норвегии, Франции, Дании, Финляндии существуют воспитательные учреждения, где детей воспитывают как некое усредненное существо, не имеющее пола, обладающее правом в дальнейшем выбирать свой пол вне всякой зависимости от биологически заданной природы. Таких детей называют словом «Нен», что в переводе на русский язык означает «Оно». В 2021 году в США выпустили первый гендерно-нейтральный паспорт. В документе в графе пол стоит обозначение «Х». Это предназначено для людей, которые не относят себя исключительно к женскому или исключительно мужскому полу. Правительство обещает, что в массовый оборот, такие паспорта поступят в следующем году. Составной частью этого разрушительного процесса является законодательное разрешение однополых браков в большинстве европейских стран. Семья перестает быть союзом мужчины и женщины, заключенным для рождения и воспитания своих детей, нового поколения, точнее последующего поколения людей с точки зрения продолжения человеческого рода. Логическим продолжением данного разрушительного процесса, с нашей точки зрения, стало разрешение однополым парам, неспособным рожать своих детей, усыновлять чужих. Субъекты таких пар носят «почётное» имя “родитель №1”, “родитель №2”, между которыми, по сути, нет никакой разницы. В противовес им традиционные роли мужчин и женщин в семейном союзе, такие как “родитель отец” и “родитель мать” имеют принципиальную разницу. Функция вынашивания и рождения потомства – исключительная биологическая способность женщины. Данную функцию женщина приобретает от природы по факту своего появления. Лишь природа способна наделять людей этой важнейшей функцией, как необходимым условием непрекращающегося существования человечества на Земле. Все попытки людей самостоятельно наделить этой функцией родителя №1 или

родителя №2 до настоящего времени не увенчались успехом. Анатомо-физиологическая особенность женщины, дарованная природой, предопределила ее роль в качестве родителя – матери, а не родителя под каким бы то ни было номером

Толерантность «по-западному» ведет к преднамеренному воспроизводству нового поколения людей, не имеющих четких представлений о своей половой идентичности, не связанных узами кровного родства, не способных продолжать человеческий род. Для человечества это движение в никуда, отрезание пути настоящего в будущее, так как следствием неспособности однополых семьи самостоятельно воспроизводить потомство (свою замену) является более глобальный процесс – обречение людского рода на вымирание.

Восточная мудрость гласит «Дети – не дети своих родителей, а дети своего времени». К сожалению, веяния времени не утешительны. Ориентация современной молодежи на новоявленные западные ценности ведёт по тупиковому направлению гендерную социализацию и в Российской Федерации. Как следствие, в нашей стране по указанным причинам появилось много молодых людей – юношей и девушек, не готовых, не способных продолжать человеческий род, идентифицировать себя с тем или иным полом, не готовых и не имеющих желания создавать семьи. На наш взгляд, это происходит, потому что рушатся и утрачиваются табу, связанные с нравственной стороной гендерной социализации, заложенные в нашей культуре, основанной на традиционных семейных ценностях. В сложившейся обстановке девальвации нравственных норм из-за стремительного падения традиционных ценностей затрудняется гендерное воспитание детей, формирование и повышение уровня их гендерной компетентности.

Формирование гендерной компетентности и детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста происходит, в первую очередь, в семье, являющейся главным институтом социализации. «В процессе воспитания семья внедряет в сознание детей гендерные нормы и создает представление о том, каким должен быть «настоящий мужчина» и «настоящая женщина», то есть стереотипизирует сознание ребенка. Гендерные стереотипы сильно различаются в разных культурах. В нашей культуре за мужчиной закреплены такие качества, как активность, ориентация на достижения, доминантность, агрессивность, уравновешенность, сдержанность, стремление к успеху. Женщина же по распространенным представлениям должна быть мягкой, пассивной, ведомой, экспрессивной, эмоциональной» [1, с. 113]. Наличие стереотипов, предубеждений не позволяет личности стать гендерно компетентной. Современная реальность требует сочетания несколько иных качеств. Женщина должна гармонично сочетать в себе социальные роли и матери, и супруги, и хранительницы домашнего очага, и профессионала на рынке труда и активного члена общества. Мужчина, должен быть не только добытчиком и защитником, но и обладать готовностью брать на себя ответственность в деле ухода и воспитания подрастающего поколения, для этого ему необходимо обладать рядом таких

личностных свойств и качеств, которые ранее не были свойственны мужской роли – мягкостью, отзывчивостью и чуткостью.

Общеизвестно, что родители, независимо от их желаний, влияют на гендерное развитие детей, демонстрируют модели феминных и маскулинных качеств, мужского и женского поведения. Зачастую, в современных реалиях, дети не имеют перед собой соответствующего их полу образца полоролевого поведения, если, например, папа редко бывает дома, а мама ассоциируется сразу с двумя полами или образец отца недоступен из-за неполной семьи. Мальчику, которого воспитывают только мама и бабушка, отсутствие примера отца, мужчины создает определенные препятствия в формировании гендерной компетентности. В качестве примера приведем высказывание, которое часто можно услышать, наблюдая за ребёнком и взрослым «как тебе не стыдно плакать, ты же мальчик», мальчик не имеет опыта общения с мужчинами и не знает мужские способы реакции на обиду, к тому же они не предлагаются или обесцениваются за отсутствием аргументов, необоснованном декларировании нормативных установок («нельзя драться!»). Таким образом, от ребенка требуется делать то, что не является для него достаточно ясным и основано на причинах, которые он не понимает, с помощью угроз и гнева тех, кто ему близок. Такое положение вещей ведет к нарастанию тревоги, что часто проявляется в чрезмерных усилиях быть мужчиной и паническом страхе делать что-то женское. В результате мужская идентичность формируется, прежде всего, как результат отождествления себя с некоторой статусной позицией или мифическим представлением о сущности мужчины.

Такие же трудности возникают, когда девочку воспитывает только отец, не обладающий детским опытом женских переживаний и чувств. Социализация в полной семье, где царят любовь и взаимопонимание, может быть гарантом формирования гендерно компетентной личности, так как в этом процессе родители положительно влияют не только на детей своего пола, но и на детей противоположного. «Именно родители, эмоционально и духовно близкие мальчикам и девочкам люди, имеют непосредственную возможность развивать и укреплять личностные качества каждого ребенка, исходя из его индивидуальных особенностей» [2, с. 47]. На наш взгляд, назрело решение вопроса сохранения семьи как основного института гендерной социализации на государственном уровне.

Как показывают исследования и наш собственный опыт, сотрудничество образовательных организаций и родителей позволяет восполнить отсутствие педагогических знаний и опыта у родителей в формировании гендерной компетентности. Педагогическое просвещение родителей – знакомство их с содержанием ФГОСов ДОО и НОО, проведение тематических бесед, консультаций, родительских собраний, открытых презентаций и опросов по гендерной социализации позволят заинтересовать и привлечь их к совместной деятельности в этом направлении. Участие родителей в мероприятиях, театрализованных

представлениях стимулирует развитие качеств мужественности и женственности у детей, правильных представлений о предстоящей гендерной роли, перспективах личного развития, преодолению стереотипных представлений об образах мужчины и женщины.

Таким образом, семья, ее ценности и нравственные ориентиры оказывают значительное влияние на формирование гендерной компетентности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях трансформации общества. По нашему глубокому убеждению, в современных условиях возникла необходимость продуманного программно-целевого, технологического и кадрового обеспечения процесса формирования гендерной компетентности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евтушенко И.Н. Методологические аспекты гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Учебное занятия; поиск, инновации, перспективы; научно-методический сборник статей – Челябинск, 2008. – № 3(11). С. 112 – 117.

2. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду/Т.Н. Доронова. – М.:ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 214 с.

©Гареева З.К., 2021

УДК: 364.628

ВЛИЯНИЕ ПОЗДНЕГО МАТЕРИНСТВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Гильманова К.Р., магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Шабаетва А.В., к. пс. н.,

доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Рождение первого ребенка после 35 лет стало достаточно распространенным явлением, когда родительство становится «поздним». По сравнению с серединой 1990-х почти вчетверо увеличилась рождаемость в возрасте 35–40 лет [3].

Авторы исследований в этой области Захарова Е. И. [1] и Якупова В. А. [5] выделяют следующие основные причины «позднего» материнства:

1. Нацеленность современной женщины на достижение социального и экономического статуса (карьера, независимость, в том числе материальная).

2. Медицинские патологии (бесплодие, непродуктивное лечение, вспомогательная репродуктивная технология).

3. Поздний брак либо решение родить ребенка вне брака в позднем возрасте (более распространенное современное явление, насчитывающее до 40% «поздних» матерей).

Проблемы материнства настолько значимы, что рассматриваются современными авторами не только с позиций психологии, но и с позиций психофизиологии, психотерапии и педагогики.

Филиппова Г.Г. рассматривает материнство как психосоциальный феномен, как

доминирующую личностную сферу женщины, направленную на создание условий для развития ребенка [4].

Обобщая основные направления исследований, можно сказать, что материнство как психосоциальный феномен рассматривается с двух основных позиций:

- материнство как обеспечение условий для развития ребенка;
- материнство как часть личностной сферы женщины.

Одним из важнейших факторов, влияющих на развитие ребенка, является психологическая готовность женщины к материнству. В структуре психологической готовности женщины к материнству по Мещеряковой С.Ю. [2] можно выделить следующие составляющие:

1. Коммуникативный опыт, полученный в детстве;
2. Переживания женщиной беременности, ее отношение к еще не родившемуся ребенку;
3. Выработка стратегии воспитания и ухода за младенцем.

Материнство является для женщины одной из базовых социальных ролей. При этом как социальная роль проявляется двояко: с одной стороны, накладывает определенные ограничения на социальную активность женщины, с другой – расширяет ее ролевое поведение. Потребность в материнстве заложена у женщины от природы, но ценности и культурно – исторические особенности общества оказывают определенное воздействие на формы и модель материнского поведения.

Понять особенности внутренней позиции матери в условиях «позднего» материнства можно только путем сравнения с внутренней позицией матерей другой, более молодой возрастной группы. Такое исследование проведено Захаровой Е.И. Автор выявляет особенности «поздних» матерей путем анкетирования и обработки результатов на двух возрастных группах. К анкетированию были привлечены 80 (первородящих) женщин с детьми дошкольного возраста. Возраст 26–55 лет. Участниц разделили на две группы: первая – молодые матери до 30 лет, вторая – «поздние» матери от 35 до 55 лет.

Исследование было разделено на два этапа. На первом этапе изучался процесс формирования материнской позиции и ее особенностей в период беременности. Женщины старшей возрастной группы более устойчивы к стрессовым ситуациям, чем молодые женщины. «Поздние» матери, в отличие от их молодых соперниц, не считают беременность кризисом карьерного роста; они к этому времени достигли определенного профессионального и материального статуса. В то же время «поздние» матери склонны к большей идеализации ребенка и к заниженному интересу выполнения ими родительских функций, в то время как молодые участницы в большей степени озабочены родительскими обязанностями. И это не случайно: для женщин в позднем возрасте гораздо важнее выносить ребенка до момента родов.

Основное внимание исследования отводится второму этапу, а именно освоению

родительской роли и особенностей внутренней позиции матери при выполнении родительских функций. Здесь следует отметить, что выборка «поздних» матерей отличается от выборки молодых матерей преобладанием женщин, воспитывающих детей без помощи супруга (41,3% против 12,7%).

Матери исследуемых групп вне зависимости от возраста проявляют достаточную степень чувствительности к своим детям. Они адекватно реагируют на состояние ребенка, понимают его причины. В то же время для «поздних» матерей характерным отличием является высокий уровень эмпатии. Женщины второй группы в большей степени сопереживают ребенку, разделяя его чувства, значительно превосходя в этом молодых матерей. У «поздних» матерей эмоциональное принятие ребенка находится на более высоком уровне. Оно выражается в более частых телесных контактах с ребенком, в удовольствии быть рядом с ним, в терпении и понимании его состояния.

Высокий уровень эмпатии, тонкая ориентация на состояние ребенка при выстраивании детско-родительского взаимодействия создают благоприятные условия для эмоционального благополучия ребенка. В то же время, находясь во власти эмоционального восприятия ребенка, «поздние» матери не прибегают к жесткому контролю, проявляют уступчивость и непоследовательность в воспитании. Низкий уровень принятия себя в качестве родителя заметно выделяет их на фоне уверенных в своей родительской позиции молодых матерей.

Дети «поздних» матерей позитивно принимают близкие отношения с матерью. Тревожные переживания у них замечены гораздо реже, чем у детей группы молодых матерей. «Поздние» дети чутко воспринимают эмоциональное состояние матери, ее сопереживание и понимание состояния ребенка. У молодых матерей дошкольников зафиксировано только 38,7% случаев отношения близости с матерью, 18,3% случаев тревожных переживаний.

По мнению воспитателей 87% дошкольников, имеющих «поздних» матерей, являются спокойными, уравновешенными детьми. У этих детей установились теплые доверительные отношения с матерью. Дошкольники молодых матерей эмоционально уравновешенными отмечаются вдвое реже, сложившиеся отношения с матерью как дистантные, отчужденные в 46% случаев. В то же время дети молодых матерей более инициативны (85% против 27%), более независимы и самостоятельны (76% против 38%).

Основываясь на положении о компонентах внутренней позиции матери, раскрывается тема особенностей этой позиции в условиях позднего материнства и их влияния на психологическое и психическое здоровье ребенка. Проведенные исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Позднее и раннее материнство протекают в различные возрастные периоды (ранняя, средняя и поздняя взрослости), что отражается в ценностной ориентации матерей.

2. Стратегия воспитания «поздних» матерей, отражая ценностную ориентацию личности на эмоциональную близость с ребенком и его безусловное принятие, отличается высокой эмоциональной вовлеченностью, мягкостью и непоследовательностью воспитания.

3. Стратегия воспитания «молодых» матерей, отражая ценностную ориентацию личности на карьерный рост, материальное благополучие, активную социальную жизнь, более дистантна, жестка и последовательна.

4. Особенностью «позднего» материнства является воспитание ребенка в неполной семье.

Таким образом, основываясь на результатах исследования, можно констатировать, что позднее материнство позитивно влияет на психологическое и психическое здоровье ребенка в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова, Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции / Е.И. Захарова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – с. 24-29.

2. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С.В. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2002. – № 5.

3. Российский статистический ежегодник, 2020 / Статистический сборник. –М.: Росстат, 2020. – 102с.

4. Филиппова, Г. Г. Развитие материнского поведения в онтогенезе / Г.Г. Филиппова // Психология сегодня. – 1996. – вып. 3. – с. 36-38.

5. Якупова, В. А., Захарова, Е. И. Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО / В.А. Якупова, Е.И. Захарова // Культурно-историческая психология. – 2016. –Т. 12 – № 1. – с. 46-55.

© Гильманова К.Р., 2021

© Шабаетова А.В. 2021

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ

*Гирфатова А.Р., канд. психол. наук,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

В последние пандемейные годы наблюдается снижение качества жизни у большого количества людей. Многим пришлось почувствовать сложности в организации своей деятельности в условиях так называемого «дистанта». Учителя оказались на передней линии этих перемен. Им пришлось срочно перестраиваться к дистанционному обучению и организовать учащихся и родителей. Ритмичность и эффективность учебного процесса во многом зависела от стрессоустойчивости, конфликтоустойчивости и работоспособности педагогов в новых условиях цифровизации. Видоизменилось и качество жизни учителей, скорее не лучшую сторону. Как общеизвестно от качества жизни учителей зависит их удовлетворенность своим трудом, что непременно отразится и на качестве результатов их деятельности.

Всемирная организация здравоохранения дает такую дефиницию качества жизни: «Качество жизни — это восприятие людьми своего положения в жизни в контексте культуры и ценностных ориентаций, в которых они живут, и в связи с их целями, ожиданиями, нормами и заботами. Это комплексное понятие, подверженное сложному воздействию физического здоровья человека, его психического состояния, степени независимости, общественных взаимоотношений и особенностей окружающей среды».

Исследователи С.В. Дубровина и И.В. Дрейзин пишут, что «субъективная оценка своей собственной жизни педагогами и удовлетворенность качеством жизни влияют на построение траектории взаимодействия с детьми и определяют поведение учителя».

Р.М. Хусаинова и Л.Ф. Баянова утверждают, что для учителей характерна большая работоспособность, позитивный профиль типа регуляции при принятии решений. Работоспособность личности зависит от присутствия хорошего уровня психологических ресурсов (способности чувствовать себя свободным, наличия энергии и выносливости, желания и возможности отдыхать и ощущать от этого удовлетворенность), что также содействует увеличению субъективной оценки качества жизни учителя. Работоспособность учителя тем выше, чем выше энтузиазм и самооценка, с которыми учитель выполняет необходимые задачи будничной трудовой деятельности.

Г.М., Заракowski и В.И. Кулайкин описывают объективные и субъективные психологические составляющие качества жизни. Как считают эти авторы, качество жизни человека в части его надбиологического компонента определяется:

- во-первых, уровнем его психологического потенциала, степенью удовлетворения психологических и культурных потребностей и уровнем самореализации в различных сферах жизнедеятельности (это – объективные психологические составляющие качества жизни);

- во-вторых, характером оценочных суждений и переживаний, вызванных состоянием любого элемента жизни (это – субъективные составляющие качества жизни).

По мнению И.В., Плаксиной, Е.В Кононовой, критерии, по которым возможно определять уровень выраженности субъективно-самооценочных составляющих качества жизни, охватывают субъективное благополучие, стрессоустойчивость, жизнестойкость и целенаправленность, уровень адаптированности и удовлетворённости разнообразными аспектами жизни, отношение к работе и изменениям условий в стране, умению прогнозировать свое будущее.

В качестве объективно-оценочных составляющих качества жизни представляются оценки психологических элементов жизни по отношению к объективным эталонам, в качестве которых представляются нормативные значения

элементов психологического потенциала или других психологических характеристик. Из этих составляющих значимое внимание уделяется психологическому потенциалу, который составляет «ядро» качества жизни, и который определяется как система психологических свойств личности, определяющих возможность успешной жизнедеятельности индивида в разных сферах жизни.

Таким образом, в усложненных жизненных и трудовых условиях личность учителя находит такие ресурсы поддержания собственного качества жизни за счет активности, мотивации достижения, профессиональных интересов, убеждения своей востребованности, наличия ресурсов регуляции самооценки и волевых качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина С.В., Дрейзин И.В. Взаимосвязь внутренних ресурсов личности и удовлетворенности качеством жизни у педагогов // Теория и практика общественного Казанская наука №10 2017 13.00.00 - Педагогические науки 203 развития. 2015. №21.

2. Зараковский Г.М., Кулайкин В.И. Объективные и субъективные психологические составляющие качества жизни населения России//Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2007. № 3 (40). С. 43-49.

3. Максимова Т.М., Лушкина Н.П. Оценка удовлетворенности качеством жизни в разных группах населения//Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. 2012. № 2. С. 17.

4. Плаксина И.В., Кононова Е.В. Психологические составляющие качества жизни//Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2013. № 13 (32). С. 118-122.

5. Хусаинова Р.М., Баянова Л.Ф. Взаимосвязь показателей качества жизни и способности к работе у педагогов//Казанская наука. 2017. № 10. С. 200-203.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННЫХ ПАТТЕРНОВ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Горбачева В. Ю., студент-магистрант
СГУ им. Н. Г. Чернышевского, Саратов*

Актуальность данного исследования связана с ростом химических зависимостей среди молодых людей, обучающихся в высших образовательных учреждениях, а также с необходимостью в психолого-педагогическом сопровождении студентов, склонных к зависимостям и химически зависимых студентов, вышедших из реабилитационных центров, в условиях образовательной среды университета.

Этимология термина «аддикт» прослеживается еще в эпохе Древнего Рима, когда порабощенные люди получали таблички с надписью «Ad dictum», что в переводе означало «безвольность, лишение собственных прав». Начало изучения зависимого поведения в научном ракурсе можно отождествить с исследованиями

патологических состояний алкоголизма Бриль-Краммера в 1818 году [1]. Официально термин «addiction» (с англ. «зависимость», «пристрастие») был введен в 1963 году экспертами Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) для обозначения алкогольной и наркотической зависимости личности. Они выделили следующие признаки веществ, вызывающих химическую зависимость: болезненное влечение («тяга»), развитие абстинентного синдрома, потеря контроля, возникновение толерантности к веществу и его психотоксическое действие. Аддиктология как наука появилась только в конце 1980-х годов в США и рассматривалась многими учеными как одно из направлений девиантологии. Большинство исследователей определяют зависимое (аддиктивное) поведение как одну из форм отклоняющегося поведения, выражающегося в стремлении бегства от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ или постоянной фиксации на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Г. В. Старшенбаум делит все аддикции на две категории: химические и эмоциональные. К химическим автор относит зависимости, формирующиеся вследствие употребления психоактивных веществ (наркотики, алкоголь, никотин, кофеин, фармакологические и средства бытовой химии). Эмоциональные зависимости, выражающиеся в азартном поведении, ученый делит на импульсивные (без борьбы мотивов: гемблинг, пиромания, kleptomания, и пр.) и компульсивные (трудоголизм, фанатизм, эротическая зависимость, и пр.) [8].

Если говорить об этимологии понятия «копинг», то в английском языке «to cope» означает «бороться», «справляться», «совладать», «преодолевать» и пр. Понятие «coping» дословно означает «преодоление». В 1966 году Ричард Лазарус в своей работе «Психологический стресс и процесс совладания с ним» употребил понятие «копинг» в значении осознанных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Он определял его как процесс решения проблем, предпринимаемый для оптимизации своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде [2]. Большинство российских ученых под копинг – стратегиями понимают психологическое совладание, включающее комплекс способов преодоления дезадаптации и стрессовых состояний, многообразные формы активности человека, охватывающие все виды взаимодействия субъекта с задачами внутреннего или внешнего характера, с трудностями, которые необходимо разрешить [6].

Ряд ученых посвятили свои исследования проблеме выделения особенностей копинг-стилей и защитных механизмов у людей с химическими зависимостями. Исходя из определения аддиктивного поведения, многие ученые признают тот факт, что с одной стороны, аддиктивное поведение само по себе является неадаптивной стратегией поведения, приравнивающейся к избеганию, а с другой, предполагается, что одной из составляющих преморбиды зависимой личности является преобладание

в поведении человека неадаптивных пассивных копинг-механизмов.

Гипотеза исследования – студенты, страдающие алкоголизмом и наркоманией, используют преимущественно неадаптивные копинг-стратегии и незрелые психологические механизмы защиты личности.

В данной научной работе были использованы следующие методики исследования: методика диагностики склонности к тринадцати видам зависимостей (Лозовая Г. В.) [3], опросник «Способы совладающего поведения» (копинг – тест Лазаруса) [5], методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма [4], методика «Индекс жизненного стиля» (Тест для диагностики механизмов психологической защиты Плутчика, Келлермана, Конте) [7].

Выборкой для первой группы являются студенты гуманитарных факультетов (ППиСО, социологический, философский) Саратовского Государственного Университета им. Н. Г. Чернышевского в возрасте от 17 до 22 лет в количестве 51 человека. Средний возраст выборки - 18,5 лет (далее – группа 1). Выборкой для второй группы стали студенты в возрасте от 16 до 24 лет (средний возраст выборки – 20 лет) в количестве 35 человек, находящиеся на момент исследования в реабилитационных центрах для химически зависимых людей («Открытие» г. Саратов, «Центр социальной реабилитации» г. Саратов, Реабилитационный центр для химически зависимых г. Сочи, Ямайка) (далее – группа 2).

Проведенное эмпирическое исследование позволило нам сравнить копинг-стратегии и психологические механизмы защиты личности у группы студентов, склонных к зависимостям и у студентов, имеющих химические аддикции. В итоге были получены следующие результаты: группа 1 в большей мере, чем группа 2, склонна использовать адаптивные (по мнению большинства ученых) копинг-стратегии; а уровень выраженности психологических механизмов выше в группе 2, нежели в группе 1 (табл.1). Это можно интерпретировать, как следствие особенностей личности потенциального и фактического химически зависимого (склонность к незрелости личностных структур, инфантильность, нежелание брать ответственность за свои поступки, преобладание гедонистических мотивов и установок, базисных и низших потребностей, некритичного мышления, эмоциональная нестабильность, низкий уровень развития эмоционально-волевых процессов, агрессивность, дезадаптация, нестабильная самооценка, межличностные проблемы и трудности и пр.), наличия интрапсихического конфликта (напряженности), высокого уровня фрустрации личности.

Показатели U-критерия Манна-Уитни

Показатели	Средний ранг группы 1	Средний ранг группы 2	U-критерий Манна-Уитни
самоконтроль	49,2	35,1	601**
поиск соц.поддержки	48,8	35,7	620**
принятие ответственности	51	32,6	511,5**
бегство-избегание	40,6	47,7	744,5
план.решения проблемы	50,2	33,8	552,5**
полож.переоценка	50	34	561**
вытеснение	36,4	53,9	528,5**
регрессия	35,6	55	488**
замещение	34,9	56	454**
отрицание	34,8	56,2	449**
проекция	47,4	37,8	693,5*
компенсация	35,7	54,9	494**
гиперкомпенсация	36,2	54	523**
рационализация	48,4	36,4	643,5*

Примечания: U кр: $p \leq 0.01$ (**) – 627, $p \leq 0.05$ (*)- 704

Таким образом, проведенное исследование частично подтвердило гипотезу о том, что студенты, имеющие химические зависимости, используют преимущественно неадаптивные копинг-стратегии и незрелые психологические защиты личности.

Исходя из результатов проведенного эмпирического исследования, был предложен ряд рекомендаций, направленный на психолого-педагогическое сопровождение потенциальных и фактических аддиктов с целью гармонизации их психоэмоционального состояния и успешной адаптации в условиях образовательной среды высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бриль-Краммер, К. А. О запое и о лечении оного. В наставлении каждому, с прибавлением подробного изъяснения для неврачей о способе лечения сей болезни/ К. Бриль-Краммер.- М.: в Унив. тип, 1819. – 197 с.
2. Лазарус, Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус. - М.: Медицина, 1984. - 218с.
3. Лозовая, Г.В. Признаки нефармакологических зависимостей: Психологические основы педагогической деятельности: Материалы 30-й научной конференции СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003 /Г. В. Лозовая. –СПб,2003 -20с.
4. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учеб.пособие / Набиуллина Р.Р., Тухтарова И. В. – Казань: 2003, С. 23-29.
5. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова // Журнал

практического психолога. – Москва. - 2007. - № 3. - С. 93-112.

6. Особенности копинг-стратегий и защитных механизмов у медицинских работников / И. Л. Фельдман // Журнал «Эмпирические исследования». - 2013.- С 1-6.

7. Психологические защиты личности: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова - Екатеринбург: Издательство Росгоспрофпедуниверситет. - 2006. - 153 стр.

8. Старшенбаум, Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. - М.: Когито-Центр, 2006. – 288 с.

© Горбачева В. Ю., 2021

УДК 159.9

БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ПОМОЩЬ

Горбовская И.А., магистр,

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Мухаметрахимова С.Д., к. пс. н.,

доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Травля и издевательства в среде детей и подростков являются травмирующими событиями и представляют угрозу психологическому комфорту и благополучию личности. Такие деструктивные взаимоотношения между сверстниками получили название буллинга.

Заметное звучание проблема буллинга приобретает в подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих детей, внутренних и внешних условий их развития. Профилактика буллинга поможет снизить масштабы данного негативного явления, сократить количество вовлеченных в него «агрессоров» и «жертв».

Итак, буллингом называется агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим. Неравенство сил, повторяемость и неадекватно высокая чувствительность жертвы, - три существенных признака буллинга.

Как распознать буллинг и чем он опасен

Если ребёнок стал жертвой, но не рассказывает об этом напрямую, о травле можно догадаться по другим физическим и психологическим признакам:

- беспричинные боли в животе и груди;
- нежелание идти в школу и плохая успеваемость;
- нервный тик, энурез;
- печальный вид, беспокойство, тревожность;
- нарушенный сон, кошмары;
- длительное подавленное состояние;
- участившиеся простуды и другие заболевания;
- склонность к уединению, нежелание общаться;
- проблемы с аппетитом;

- излишняя уступчивость и осторожность.

Школьная травля имеет самые неприятные последствия для всех участников. Ученики, подвергающиеся буллингу, пребывают в депрессии, склонны к развитию психических расстройств и нередко предпринимают попытки самоубийства.

Процесс буллинга имеет свои возрастные, половые (гендерные) и иные психологические закономерности.

По наблюдениям американских психологов (Пеллегрини и Бартини 2001), у 10-12 –летних мальчиков буллинг сильнее всего выражен в начале учебного года, когда мальчики энергично борются за место в групповой иерархии, позже, когда этот процесс завершен и иерархия оформлена, буллинг ослабевает.

Половые (гендерные) свойства буллинга связаны не столько с повышенной агрессивностью мальчиков как таковых (агрессивных по природе мальчиков значительно меньше, чем принято думать), сколько с особенностями мальчишеской нормативной культуры, которая заметно меняется с возрастом. В среде маленьких мальчиков физическая агрессия, как правило, влечет за собой непопулярность и социальное отторжение со стороны сверстников. У младших подростков положение меняется: «крутизна» и агрессивность способствуют повышению статуса мальчика у сверстников собственного пола, а затем и у девочек. Многочисленные кросс-культурные исследования показывают, что более напористые мальчики пользуются большим успехом у девочек, чаще имеют свидания с ними, раньше приобретают сексуальный опыт и т.д.

Мальчики и девочки пользуются разными формами буллинга. При этом, особенно опасен, по утверждению британских психологов, буллинг со стороны девочек. Мальчики, избирая какого-то ребенка «козлом отпущения», демонстрируют только лишь свое физическое превосходство, то девочки начинают против своих жертв настоящую психологическую войну.

Сплетни, вербальные оскорбления и бойкоты являются наиболее часто встречающимися формами буллинга среди девочек. Такие повторяющиеся оскорбительные действия могут нанести вред физическому и эмоциональному развитию ребенка, против которого это направлено. Психологи обнаружили, что у детей, подвергшихся отвержению со стороны группы девочек, в будущем наблюдаются трудности в построении отношений, они склонны к гиперопеке собственных детей и часто становятся жертвами буллинга на рабочем месте.

Что делать родителям

Не все дети могут и хотят рассказывать родителям о своих проблемах, и чем старше ребенок, тем меньше вероятность, что он пожалуется родителям на происходящее. Стоит проявлять интерес к делам своего ребенка, но делать это ненавязчиво. Если он ничего сам не рассказывает, следует понаблюдать за ним.

В первую очередь надо сходить в школу, поговорить с учителями об

отношениях своего ребенка с одноклассниками, посмотреть, как себя ведет ребенок в классе после уроков или на перемене, на праздниках: проявляет ли инициативу в общении, с кем общается он, кто общается с ним и т.д. Можно обратиться за помощью к школьному психологу, ему легче осуществлять наблюдение за детьми.

После консультации со специалистом вы сможете нормально поговорить о случившемся с ребёнком. Вот фразы, которые помогут вам начать диалог.

- «Я тебе верю». Это даст ребёнку понять, что вместе вы справитесь с проблемой.

- «Мне жаль, что с тобой это случилось». Это сигнал, что вы разделяете его чувства.

- «Это не твоя вина». Покажите ребёнку, что в этой ситуации он не одинок, многие его сверстники сталкиваются с разными вариантами запугивания и агрессии.

- «Хорошо, что ты мне об этом сказал». Докажите, что ребёнок правильно сделал, обратившись к вам.

- «Я люблю тебя и постараюсь сделать так, чтобы тебе больше не угрожала опасность». Эта фраза позволит ощутить защиту и с надеждой посмотреть в будущее.

Старайтесь всегда поддерживать с детьми доверительные отношения, чтобы они смогли вовремя попросить о помощи.

Что делать ребёнку

Ребёнок в силу возраста не может сам защититься от буллинга. Это работа взрослых. Однако есть базовые вещи, которые взрослые должны объяснить ему для профилактики конфликтов:

1. Рассказывать о случаях буллинга взрослым, которым доверяешь, — правильно, это не стукачество.

2. Нужно укреплять самооценку и вести себя уверенно. Быть настойчивым и сильным (хотя бы внешне).

3. Нельзя надеяться отомстить с помощью ещё большей жестокости. Это приведёт к новым проблемам. Лучше искать друзей среди сверстников и использовать самое мощное оружие против агрессии — юмор.

4. Необходимо избегать ситуаций, в которых возможна травля, и отклонять предложения поучаствовать в ней.

5. Если стал свидетелем насилия, нужно немедленно привести кого-то из взрослых или посоветовать жертве пойти за помощью к родителю или учителю, которому она доверяет.

Стать жертвой буллинга может любой ребёнок, вне зависимости от физических, интеллектуальных способностей или материального положения. Психологическую травму получают не только участники травли, но и её свидетели.

Если вы узнали, что в вашей школе практикуется травля, нельзя оставаться в стороне и пускать ситуацию на самотёк. Обсудите её с учителями и другими

родителями и постарайтесь найти выход.

Поговорите о буллинге со своим ребёнком, объясните, как нужно действовать, если он или другие дети в школе подвергаются издевательствам. Развивайте у ребёнка эмпатию и уважение границ других людей, чтобы он сам не стал агрессором. Но если несмотря ни на что ваш ребёнок регулярно подвергается нападкам одноклассников — оградите его от травмирующего опыта, сменив школу или форму обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон, И.С. Что такое буллинг, как с ним бороться? [Текст] / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, 2016. – 147 с.
2. Наш проблемный подросток: понять и договориться [Текст] / под ред. Л. А. Ретуш. – Санкт-Петербург: Речь, 2017. – 197 с.
3. Рулан, Э. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга [Текст] / Э. Рулан. – Москва: Просвещение, 2015. – 264 с.
4. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школе [Текст] / под ред. К. С. Шалагиновой. – Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. – 237 с.

© Горбовская И.А., 2021

© Мухаметрахимова С.Д., 2021

УДК 37.062

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z К ФОРМАТУ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Гордеева Д.С., студент

УГНТУ, г. Уфа

Кадырова А.И., аспирант,

ассистент кафедры УГНТУ, г. Уфа

Начало 2020 года ознаменовалось событием, в корне изменившим привычный жизненный уклад общества – началась глобальная пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19. В этой связи многие социальные процессы были перенесены в цифровое пространство. Каждая из сфер деятельности в той или иной степени ощутила на себе влияние условий пандемии, столкнувшись с цифровизацией и переходом на дистанционные технологии, и система образования не стала исключением.

Образовательная среда всегда являлась местом социализации и взаимодействия между поколениями. С неожиданной трансформацией традиционного обучения каждое поколение сталкивается с новыми вызовами и новыми задачами. Необходимость включения в образовательный процесс дистанционных технологий актуализировала такое понятие, как «дистанционное обучение». Дистанционное обучение – это образовательный процесс с применением цифровых технологий, обеспечивающих связь обучающихся и преподавателей на расстоянии,

опосредованно. Такой формат обучения имеет свои положительные и отрицательные аспекты.

К положительным можно отнести доступность и гибкость дистанционного обучения, экономию времени и финансов. По данным опроса рейтингового агентства RAEX, в котором приняли участие свыше 6 тысяч студентов из 153 высших учебных заведений России, 53% студентов считают главным преимуществом дистанционной формы обучения возможность планировать свое время и больше успевать [1].

Среди минусов можно выделить ограниченность выбора, так как не все специальности предполагают онлайн-формат. Во многих направлениях нужны практические навыки, которые нельзя получить онлайн, например, в медицине. Также отсутствует получение вторичных навыков, например, скорость письма, развитие механической памяти, умение извлекать и обрабатывать необходимую информацию. В исследовании, проведенном преподавателями кафедры Международных отношений, истории и востоковедения УГНТУ Бреслером М. Г. и Кадыровой А. И., отмечается, что «Центиниалы «отлично ориентируются» в цифровой среде, в результате чего быстро находят сопутствующую информацию, но не активны в желании ее обобщать и анализировать» [2].

Отсутствие контроля и личного присутствия на занятиях – одна из самых неоднозначных проблем дистанционного образования. С одной стороны, студенту предоставляется больше свободы, в связи с чем его график становится более гибким, а обучения – комфортным. Но, с другой стороны, вместе с этой свободой и комфортом появляется дополнительная ответственность, и студенту необходимо обладать высоким уровнем самоорганизации и самоконтроля, чтобы выполнять необходимые требования к обучению. В дальнейшем обучающиеся также могут испытывать сложности с включением в рабочий режим в очном формате, так как для них переход с онлайн в оффлайн будет означать выход из зоны комфорта.

В исследовании, проведенном в 2020 г. НИУ ВШЭ совместно с Томским государственным университетом (ТГУ), приводятся результаты анкетирования более 35 тыс. обучающихся в российских университетах. Работа посвящена проблемам, с которыми студенты столкнулись с переходом на онлайн-обучение. На Рис. 1 представлены результаты опроса, где респондентам предлагалось согласиться или не согласиться с утверждением [3].

Удовлетворенность дистанционным форматом обучения*



Рис. 1 Результаты опроса

Однако главной проблемой, ставящей под угрозу психологическое здоровье обучающихся, является отсутствие непосредственной межличностной коммуникации. По данным опроса рейтингового агентства RAEX, 70% студентов российских ВУЗов на дистанционном обучении не хватает очного общения с сокурсниками и преподавателями [1]. Можно было бы предположить, что подобный формат обучения больше подойдет интровертам, многим из которых комфортнее при меньшем прямом контакте с людьми, в отличие от экстравертов, более остро воспринимающих отсутствие непосредственного общения. Однако многочисленные исследования говорят о том, что смена формата повлияла на большую часть обучающихся в российских ВУЗах. Согласно аналитическому докладу, проведенному коллективами 13 российских университетов по требованию Минобрнауки, «почти три четверти студентов демонстрируют различные признаки психологического неблагополучия, из них около 20% – синдромы депрессии умеренной тяжести или тяжелой депрессии» [4].

Студент взаимодействует с преподавателями и сверстниками через экраны компьютеров и телефонов, что, так или иначе, сказывается на его ментальном восприятии. К примеру, учащийся может не знать, как правильно вести себя с преподавателями при личной встрече, потому что он привыкнет к тому, что их встречи проходят онлайн, в совершенно других условиях, в большинстве случаев в домашней, комфортной обстановке. В дальнейшем существует вероятность того, что представители поколения Z будут испытывать некоторые трудности при личном взаимодействии с людьми, в особенности с теми, кто старше его по возрасту или по

статусу. Особенно это относится к студентам, поступившим в университеты в 2020-2021 гг. Поступление в университет уже само по себе является сменой социальной обстановки, сопровождающееся множественными переживаниями и трудностями, а в условиях пандемии и дистанционного обучения это еще больший стресс для детей. Адаптация студентов-первокурсников к системе высшего образования, совершенно новой и незнакомой для них, проходит тяжелее во многом из-за такого формата обучения.

Подводя итог, необходимо отметить, что дистанционное обучение прочно вошло и закрепилось в жизни общества. Однако такой формат требует определенной подготовки не только технического характера, но и личностного. С одной стороны, онлайн-образование предполагает развитие ряда психологических навыков у студентов, таких как гибкость, самостоятельность, воля, критическое мышление, самодисциплина. Но может случиться и наоборот, что студент не сможет приспособиться к новым условиям, что в результате приводит к плохой успеваемости и неполному усвоению материала. Какими бы ни были последствия внедрения онлайн-технологий для дистанционного образования, стоит учитывать психологические особенности каждого из учеников, чтобы правильно организовать обучение через экраны устройств и помочь обучающимся адаптироваться к новой эре цифрового образования, которое будет не хуже традиционного образования за партами в стенах учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Дистанционное образование», 2020 год // Рейтинговое агентство RAEX (РАЭК-Аналитика): официальный сайт. – 2020. – URL: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020 (дата обращения: 25.11.2021)
2. Бреслер, М. Г., Кадырова, А. И. Креатив центиниалов как фактор коллаборации поколений в трудовом коллективе медиаиндустрии / М.Г. Бреслер, А.И. Кадырова // «MEDIAОбразование: медиавключенность vs медиаизоляция»: материалы VI Международной научной конференции (Челябинск, 23-25 ноября 2021 года): Часть 1 / под ред. А. А. Морозовой: Челябинский государственный университет. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного университета, 2021. – С. 435-438.
3. Студенты назвали основные проблемы онлайн-обучения // Новости дня в России и мире – РБК. – 2020. URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (дата обращения: 25.11.2021).
4. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с.

© Гордеева Д.С., 2021
© Кадырова А.И., 2021

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОГО УЧАСТИЯ В ОЛИМПИАДАХ

*Гулов А.П., к. п. н.,
методист, ГАОУ ДПО ЦПМ, Москва*

Участие в интеллектуальных состязаниях, несмотря на ярко выраженный академический характер, является испытанием не только знаний и умений конкурсантов, но и их готовности справляться с напряжением, стрессом, давлением результата. Умение абстрагироваться от важности мероприятия, полностью сконцентрироваться на выполнении заданий, не запаниковать в самый важный момент зачастую выходит на первый план при борьбе интеллектуально равных соперников. Участие в олимпиадном движении становится одним из трендов современного образования, так как фактически олимпиады стали новыми инструментами поступления в топовые вузы России. Мы намеренно сужаем поле нашего исследования и анализируем только олимпиады школьников, так как студенческие олимпиады, несмотря на схожие организационные принципы, не носят такой массовый характер. К тому же, исторически олимпиады проводились высшими учебными заведениями для повышения престижа науки и творчества и для привлечения школьников к продолжению их образовательной траектории в высшей школе.

Уточним термин сам термин “олимпиада”, который достаточно часто используется в современной педагогике, при этом, не всегда обоснованно. Не каждый интеллектуальный конкурс может считаться олимпиадой, на наш взгляд. Итак, в нашем понимании олимпиада — это интеллектуальное состязание, имеющее несколько ключевых отличий:

1 Добровольность участия обучающихся, при этом школьники могут испытывать как внутреннюю мотивацию и тягу к знаниям, так и осознавать важную роль предметных олимпиад в современном образовании в качестве социального лифта.

2 Бесплатный доступ. На всех этапах олимпиады организаторы должны брать на себя большую часть организационных расходов, при этом совершенно недопустимо проведение туров за счет платежей родителей или законных представителей детей.

3 Прямое или опосредованное участие государства в организации конкурсов. Так, организатором всероссийской олимпиады школьников является Министерство просвещения, перечневые вузовские олимпиады организуются на локальных площадках вузов, при этом Министерство образования и науки ежегодно уточняет уровень олимпиад, рекомендованных к участию, успешные результаты в которых засчитываются приемными комиссиями для льготного поступления.

4 Многоуровневая система участия, с наличием системы отбора и проведением заключительного этапа либо очно, либо онлайн с использованием системы прокторинга.

5 Межрегиональный или всероссийский характер организации конкурса, участие представителей нескольких субъектов федерации, использующих унифицированные тестовые материалы.

6 Массовость участия на отборочном этапе, обеспечение возможности принимать участие не только выпускным классам, но 7-10 классам для погружения в атмосферу олимпиадного движения и приобретения опыта соревнований.

7 Информационная поддержка на уровне исполнительных органов власти, наличие Интернет-ресурсов, обеспечивающих бесплатный доступ к информации, касающейся проведения и подготовки к олимпиаде - официальные документы, задания прошлых лет, комментарии жюри.

8 Прозрачность проведения, использование объективных критериев оценивания, возможность ознакомиться с собственной работой, узнать ошибки, апеллировать при необходимости.

9 Использование в контрольно-измерительных комплексах заданий творческой направленности, требующих не только наличие предметных компетенций, но обладание рядом универсальных навыков и умений, таких как умение гибко и творчески мыслить, анализировать и т.д.

10 Понятная процедура разработки и рецензирования заданий, наличие апробации, с соблюдением секретности материалов.

Таким образом, олимпиада — это бесплатное массовое интеллектуальное состязание школьников межрегионального или всероссийского характера, проводимое при участии или поддержке государства, с использованием ранее не опубликованных заданий, развивающих творческие способности обучающихся.

Ежегодно происходит расширение списка предметов, по которым могут проводиться олимпиады, так, во ВСОШ добавились такие иностранные языки, как итальянский, испанский, китайский, в перечневых олимпиадах можно увидеть журналистику, лингвистику и т.д. Возникает логичный вопрос - в каких же проектах следует принимать участие школьникам, и с какой целью? Мы считаем, что олимпиадные конкурсы уместно сравнить со спортом - можно на любительском уровне искать себя в различных сферах познания, но участие в заключительных этапах - это профессиональный спорт, высшие достижения в котором не могут быть случайными. Комплексная, целенаправленная подготовка является залогом успеха, при этом мы никак не можем исключать фактор стресса. Олимпиады - важные экзаменационные мероприятия, успешное участие в которых позволяет продолжать обучение в вузе, в том числе на бюджетной основе. Мы предлагаем следующие рекомендации для школьников, которые помогут контролировать эмоции и

справляться со стрессом, обрести психологическую устойчивость.

1. Моделируйте олимпиадные условия при подготовке - работайте по таймеру, в людных аудиториях, при открытых окнах и других источниках шума. Важно, чтобы ничто не могло вывести олимпиадника из состояния равновесия на самом конкурсном туре.

2. Принимайте участие в различных олимпиадах, даже если вы не очень высоко оцениваете свои шансы по отдельным предметам. Дух соревнования и осознание острой конкуренции в первое время могут негативно влиять на успешность участия, поэтому важно набраться олимпиадного опыта в тех сферах, где проигрыш никак не скажется на дальнейшей образовательной траектории.

3. Уделяйте повышенное внимание участию в перечневых олимпиадах по вашему профилю. Возможно, вам не удастся победить во всех из них, но успешное участие хотя бы в 1 проекте даст уверенность в своих силах и снимет бремя ответственности во время последующих олимпиад, в том числе ВСОШ. Если вы знаете, что уже поступили благодаря полученному ранее диплому, на вас не будет давить груз ответственности во время других конкурсов.

Наш эмпирический опыт работы с московскими школьниками в ГАОУ ДПО «Центр педагогического мастерства» показал эффективность данных рекомендаций. Так, участники регулярно проходят рейтинговые тесты в группе, соревнуясь за условные высокие места в рамках проведения пробных туров олимпиад. Участие в муниципальном и региональном турах всероссийской олимпиады школьников по различным предметам является важной особенностью нашей подготовки, школьники регулярно совмещают учебу по разным предметам, не всегда смежным. Нередки случаи участия и в заключительном этапе по нескольким предметам. Вузовские же олимпиады также являются доступными для школьников по причине большого количества вузов в Москве, проводящих собственные олимпиады.

Таким образом, учащиеся могут минимизировать риски проигрыша из-за негативных последствий стресса и ярко проявить себя во время интеллектуальных состязаний, собравшись и полностью сконцентрировавшись на олимпиадных заданиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовина, Т. О. Всероссийская олимпиада школьников как показатель развития системы образования региона / Т. О. Вдовина, С. А. Карасев // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1(282). – С. 30-33.

2. Круглов, В.В. Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку: угрозы и вызовы / В. В. Круглов // Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке: Сборник статей и докладов участников форума, Казань, 26–28 апреля 2018 года. – Казань: Издательство "Фэн" Академии наук Республики Татарстан, 2018. – С. 103-109.

3. Николаева, В.В. Роль предметных олимпиад школьников в совершенствовании МСОКО / В. В. Николаева, Е. И. Соколова // Научно-методическое обеспечение оценки качества

образования. – 2018. – № 2(5). – С. 45-53.

4. О результатах участия школьников Челябинской области во Всероссийской олимпиаде в 2018/2019 учебном году / В. В. Николаева, А. А. Пастухова, Е. И. Соколова, М. Ю. Школьникова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2019. – № 3S(8). – С. 40-45.

5. Цветкова, М. С. Стратегия формирования организационно-технологической модели олимпиадной среды региона в системе общего образования / М. С. Цветкова, В. В. Абатурова // Профильная школа. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 11-24. – DOI 10.12737/1998-0744-2020-11-24.

© Гулов А.П., 2021

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ К ПОСТРАДАВШИМ ОТ ПРЕСТУПЛЕНИЙ СЕМЕЙНО-БЫТОВОГО ХАРАКТЕРА

Давлиева А.Г.,

*Нурмухаметов Э.А., канд. психол. наук,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы г. Уфа*

Общество с давних времен интересуется проблема преступлений и наказания, данный вопрос на сегодняшний день остается актуальным, однако, подходы к их изучению не совсем однозначны, что затрудняет возможность решения данных проблем.

В данном исследовании для нас является важным выявить связь между самоконтролем и факторами эмоциональной стабильности, толерантности и агрессивности, а еще между показателями сознательности, самооценки и чувства вины, исходя из наших представлений об отношениях осужденного на свою жертву.

Этапы, используемые в нашем исследовании: констатирующий, формирующий, также контрольный. В процессе констатирующего этапа у осужденных производилась диагностика определения общего уровня сознательности, агрессивности, толерантности, самооценки и чувства вины. Кроме этого, задачей исследования было выявление связей между показателями толерантности и агрессивности, самоконтроля и эмоциональной стабильности, с показателями сознательности, самооценки и чувства вины. В ходе исследования сформирована одна экспериментальная группа, состоящая из 30 осужденных ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по Республике Башкортостан в г. Уфе. Тестируемые пребывали в равнозначной ситуации исследования, в одной возрастной категории, на одном этапе воспитательной работы (20-35 лет).

Чтобы подтвердить наши гипотезы нужно оценить уровни сознательности, чувства вины, агрессивности и самооценки, также других личностных особенностей осужденного. Диагностическими методами, использованными нами, были – опросники и тестирование, ведь только они являются более надежными, объективными методами диагностики, в котором прослеживается динамика в процедуре проведения. Были использованы авторские диагностические методики Р. Кеттелла, Д.М. Сакса, Ч. Осгуда, С.Я. Рубинштейна, Т. Дембо, проведенные на

представительной выборочной совокупности испытуемых, которая дает гарантию валидности и достоверности используемых методик.

По окончании исследования, нами была составлена объединенная таблица данных о проведенной диагностике с использованием методик, соответствующей этапу констатирующего эксперимента (данные приведены в таблице №1). Степень развития каждой отдельной характеристики и его параметров даст возможность выявить уровень развитости черт характера осужденных личностей.

Таблица 1

Степень развития отдельной характеристики и параметров осужденных личностей на констатирующего этапе эксперимента (в %)

Характерологические черты личности	Значение	Уровни развития в группе
Эмпатия	Способность отзываться эмоционально на чувства иных людей.	Низкий уровень: у 80% испытуемых
Агрессивность	Характеристика человека, проявляющая его склонность к нанесению вреда другим людям, а также готовность к агрессивным действиям.	Высокий уровень: 100% испытуемых
Толерантность	Терпимое отношение человека к иным людям.	Низкий уровень: 60% испытуемых
Эмоциональная стабильность	Стрессоустойчивость человека	Низкий уровень: 76,6% испытуемых
Самоконтроль	Осознание и самооценка своих действий, психических процессов и состояний.	Низкий уровень: 66,6% испытуемых
Самооценка	Оценка личностью самой себя, собственных возможностей, качеств и места среди иных людей.	Высокий уровень 76,7% испытуемых
Сознательность	Чувство долга и ответственности; возможность отдавать себе отчет в окружающем мире и в том, как следует действовать.	Низкий уровень: 80% испытуемых
Чувство вины	Негативно окрашенное чувство, объектом которого является некий поступок человека, который кажется ему причиной отрицательных для иных людей последствий.	Низкий и очень низкий уровень: 83,4% испытуемых

Из данных видно, что толерантность, эмпатия, самоконтроль, чувство вины, сознательность обладают низкой степенью проявления. Однако, показатели самооценки и агрессивности имеют завышенную степень их развитости, что указывает на степень проявления таких особенностей личности: явная агрессивность как проявление разрушительных методов взаимодействия между людьми и их поведения у 100% испытуемых, а завышенная (неадекватная) самооценка у 76,6% испытуемых.

Можно допустить, что есть взаимосвязь между данными характеристиками и параметрами осужденных личностей. Особенно, высокая степень агрессивности говорит о низком показателе толерантности. Чтобы определить связь между этими чертами личности мы провели корреляционный анализ, который дает возможность определить зависимость между агрессивностью и толерантностью личности. Данные исследования обосновываются критерием ранговой корреляции Спирмена. Исследование с помощью данного критерия выявило умеренную взаимосвязь между данными уровня толерантности и агрессивности ($r = 0,657$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, используя вышеизложенные количественные признаки и качественное истолкование, можно заключить следующее – большинство испытуемых не совсем способны понимать и принимать внутренний мир иного человека, проявляют агрессию и возбудимы на малейшую неудачу, проявляют разрушительные методы взаимодействия между людьми и в поведении, а также склонны к неадекватной самооценке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – Москва, 2016. – С. 122–126.

2. Поздняков, В.М. Психология в пенитенциарной практике зарубежных стран в XX столетии: (Ист.-сравн. анализ) / В. М. Поздняков; Акад. упр. МВД России. - Москва, 2017. - 149 с.

3. Яньшин, П.В. Практикум по клинической психологии: Методы исследования личности / П.В. Яньшин. - СПб.: Питер, 2016. – С.101-103.

© Давлиева А.Г., 2021

© Нурмухаметов Э.А., 2021

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИИ

*Демьянчук Р.В., д. психол. наук,
доцент СПбГУ, г. Санкт-Петербург*

"Новая школа – это прежде всего новый педагог," – отметил в начале XX столетия известный философ, психолог и педагог М.М. Рубинштейн. К настоящему времени это утверждение остаётся чрезвычайно актуальным. Тем более, что новая школа – это не только ставшее устойчивым выражение и не только обозначение идеи современной трансформации образования, но и «новый» ребёнок. В Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [5] указывается: «современные научные исследования констатируют неравномерность психического развития в детской популяции, рост числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, снижение уровней психического и психологического здоровья и физического развития, расширение распространённости функциональных нарушений и хронических заболеваний у обучающихся во все периоды их обучения...». Несомненно, что данная обобщённая характеристика отнюдь не исчерпывает масштабный вопрос об

особенностях современного ребёнка, но является более чем достаточной для понимания широчайшего спектра трудностей и задач учителя новой школы. Который в этой связи (наряду с традиционно непростыми условиями профессиональной деятельности) остро нуждается в психологической поддержке и психологическом сопровождении.

Е.И. Казакова (1995) определяет сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора.

О.С. Литовченко (2014) трактует сопровождение педагогов как особый вид помощи, предназначенный для содействия в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса, в рамках которой осуществляется диагностика, психологическое консультирование и развитие компетентности педагога.

Мы полагаем, что психологическое сопровождение развития личности педагога в профессии не может рассматриваться только как узкоспециализированная психологическая задача, а требует конструирования психологической системы отношений на уровне всего учреждения.

В этой связи основными блоками предложенной и апробированной нами модели психологического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов закономерно становятся:

- организационно-педагогический блок (организация условий для обеспечения личностно-профессионального развития педагогов);
- психолого-педагогический блок (технологические решения психологического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов).

Организационно-педагогический блок ориентирован преимущественно на организацию профессиональной педагогической деятельности, в условиях которой развивается личность педагога.

Психолого-педагогический блок ориентирован на саму развивающуюся личность педагога.

Учитывая задачи психологического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов, психолого-педагогический блок является блоком основных процессов сопровождения, а организационно-педагогический – вспомогательных (создающих благоприятные условия как для личностно-профессионального развития педагогов, так и для решения задач психологического сопровождения этого развития), методологические ориентиры которых представляется целесообразным использовать в соответствии с этапом развития личности в профессии.

Проведённые нами исследования изменения профиля личности педагога в контексте влияния профессиональной деятельности позволяют выделить два этапа

лично-профессионального развития: этап профессионального становления и этап профессиональной зрелости. Своеобразным «барьером» этого перехода становится возраст 30 лет и стаж педагогической деятельности 10 лет.

Очевидно, что этап профессионального становления – это этап профессионализации (согласно классификации стадий становления личности профессионала по Т.В. Зееру), связанный с освоением профессии, профессиональным самоопределением, приобретением профессионального опыта, развитием свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

Если в процессе овладения профессией сопряжение профессионального и личностного «позволяет личности построить систему критериев осознания себя в качестве субъекта собственной профессиональной деятельности и понять значимость своей профессии» (Н.В. Бордовская, 2012, с. 56), то на этапе профессионального становления «степень сближения «Я-образа» и образа эталона личности профессионала выражается в способности в ситуации реальной деятельности удерживать и осмысливать возникающие альтернативы, неоднозначные структуры ожиданий, конструктивно формировать замысел автономного профессионального действия» (Н.В. Бордовская, 2012, с. 57). Что создаёт предпосылки для перехода на этап профессиональной зрелости – этап мастерства с реализацией личности в профессии, интеграцией сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности.

В этой связи с учётом многолетнего феноменологического исследования психологических особенностей и проблем педагогов нами определён ряд наиболее актуальных направлений психологического сопровождения учителя на этапе профессионального становления (Р.В. Демьянчук, 2015):

- 1) психологическая поддержка, направленная на повышение устойчивости к физическим и психологическим нагрузкам;
- 2) психологическое сопровождение формирования долгосрочной адаптации к условиям профессиональной деятельности;
- 3) предупреждение и коррекция психологических кризисов.

На этапе профессионально-личностной зрелости такими направлениями становятся (Р.В. Демьянчук, 2020):

- 1) профилактика профессиональной деформации, направленная, прежде всего, на предотвращение формирования выраженной ригидности и социальной интроверсии;
- 2) оптимизация и развитие коммуникативной компетентности во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса;
- 3) профилактика развития экзистенциальных кризисов (прежде всего, кризиса смысла профессиональной деятельности);
- 4) актуализация видения жизненной перспективы.

Этот перечень не отрицает значимости и на данном этапе психологической поддержки, направленной на обеспечение психологической устойчивости к высокому уровню профессиональной нагрузки и долгосрочной адаптации к условиям профессиональной деятельности; профилактики эмоционального выгорания и профессионального стресса, а также значимости, связанной с их проявлениями консультативной и психокоррекционной работы.

Важно подчеркнуть, что реализация указанных направлений должна являться неотъемлемой составляющей целостной системы сопровождения личностно-профессионального развития педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская, Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований / Н.В. Бордовская // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сборник статей / Под ред. Н.В. Бордовской. - СПб., 2012. - С. 3-24.

2. Демьянчук, Р.В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры [Электронный ресурс] / Р.В. Демьянчук // Клиническая и специальная психология. - 2015. - Том 4. № 4. - С. 12-28 doi: 10.17759/psyclin.2015040402

3. Демьянчук, Р.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития молодых педагогов / Р.В. Демьянчук // «Science SPbU-2020»: сборник материалов Международной конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием 25.12.2021. - СПб.: ООО «Скифия-принт», 2021. - С. 887-888.

4. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 186 с.

5. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации – URL - <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniija-v-rossiiskoi/> (дата обращения 10.11.2021).

6. Литовченко, О.С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О.С. Литовченко // Молодой учёный. — 2014. — № 4. — С. 695-697.

7. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. – М.: Academia, 2004. – 170 с.

© Демьянчук Р.В., 2021

УДК 37.013.77

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ

*Джураева А.Р., магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*Карунас Е.В., к. п. н.,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Введение. Проблема синдрома дефицита внимания (СДВГ) является злободневной темой в сфере образования. Ученики с СДВГ невнимательно слушают учителя, быстро теряют нить повествования, путаются в условиях задач, плохо владеют ощущением времени на контрольных и самостоятельных работах, имеют

трудности при прочтении задания. Они забывают пройденный материал или путаются в нём, дополняют пропущенную информацию, чтобы соответствовать уровню своих одноклассников. Дети с СДВГ затрудняются в самостоятельном выполнении домашних заданий [1].

Различают три вида дефицита внимания:

- преобладание дефицита внимания;
- преобладание гиперактивности;
- сочетание дефицита внимания и гиперактивности.

У 40% всех детей-школьников наблюдается только дефицит внимания без гиперактивности. В качестве негативных последствий СДВГ на уроках можно выделить: нарушение внимания, большое количество ошибок, совершенных в классе и в домашних работах [2]. У детей с СДВГ отмечается недостаток непрерывного внимания, что проявляется в невозможности длительного выполнения неинтересного задания. Кроме этого, наблюдается дефицит избирательного внимания, что проявляется в повышенной отвлекаемости на посторонние стимулы, особенно если эти стимулы яркие. Также снижается переключаемость внимания, но при этом объем внимания у детей с СДВГ не ниже, чем у их сверстников [3].

Под гиперактивностью у детей с СДВГ обычно понимают повышенную двигательную активность. В отличие от просто энергичных детей активность у детей с СДВГ носит бесцельный характер. Специфика поведения гиперактивного ребенка на занятиях затрудняет принятие его педагогом, усложняет как положение самого ребенка в коллективе, так и общую эмоциональную атмосферу в классе [4].

В школе проблема СДВГ значительно возрастает из-за увеличения отвлекающих факторов (другие ученики, смена обстановки, нормированность времени и др.). Из-за чего может показаться, что дети не способны освоить учебную программу. Однако, их интеллектуальные способности не занижены, они просто не могут раскрыться.

Гиперактивность же влечет за собой более тяжелые последствия, например конфликтность, импульсивность и эгоцентричность. Такие ученики не склонны прислушиваться к советам преподавателей и плохо ладят с одноклассниками. Гиперактивность выражается в том, что ребенок находится в постоянном движении, не может спокойно усидеть на одном месте во время уроков в течение недолгого времени, излишне болтлив и задает множество вопросов [5].

Все вышесказанное приводит к серьезным проблемам при освоении школьных предметов. Таким образом, вопрос об обучении детей с СДВГ требует широкого внимания специалистов в области как психологии, так и педагогики.

Остановимся на основных методических рекомендациях работы с учениками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности на уроке математики. Самые частые трудности, которые испытывают учащиеся с СДВГ в школе – это, плохая

концентрация внимания в установлении логики рассуждения, сложности в выполнении рутинной работы, например, при выполнении больших арифметических преобразований.

К таким детям нужно проявлять особое внимание. Для эффективной организации учебного процесса необходимо создать гармоничное пространство в классе, в которой ученики смогут получать вербальную и невербальную педагогическую поддержку [6], [7].

Ученика с СДВГ следует размещать на первых партах, чтобы минимизировать воздействие отвлекающих факторов и увеличить область доски в поле его зрения. Помимо этого, такая рассадка способствует большему контролю со стороны учителя.

При объяснении новой темы преподавателю следует отказаться от сложных формулировок и несколько раз повторить важные пункты лекции, обращая на них пристальное внимание учащихся. Для активного вовлечения учеников в процесс, повышения степени восприятия материала, визуализации и наглядности будет полезно использовать интерактивную доску [8].

Поскольку детям с СДВГ трудно запоминать информацию, то и задания, нужно выбирать с четкой формулировкой вопроса, а сложные задачи решать поэтапно.

Школьники, имеющие трудности с вниманием, нуждаются в структурированности. Поэтому урок следует начинать, предварительно обозначив тему и цели урока. В конце урока нужно обязательно закрепить полученные знания с помощью теста, краткого устного или письменного опроса и провести рефлексию.

Чтобы бороться с рассеянностью внимания, нужно подбирать учебные пособия и материалы максимально системные и структурированные. Работа за компьютером также может являться хорошим инструментом, позволяющим ученику с СДВГ сфокусировать внимание на задании, как при работе в мультимедийных классах, так и дома.

Так же время от времени можно просить ученика с СДВГ помочь выполнить классные обязательства – вымыть доску, принести мел.

Более эмоциональному преподавателю легче дается работа с такими учениками, т.к. ему проще удерживать на себе внимание.

Подытоживая рекомендации по организации учебного процесса с учениками, страдающими СДВГ, можно выделить такие аспекты как особое внимание, индивидуальный подход, оперативная оценка результатов, последовательная и простая подача материала. Кроме того, описанные выше методы будут также полезны педагогам без специального дефектологического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиперактивные дети: психолого — педагогическая помощь: монография / Г.Б.Монина, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко - СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
2. Фесенко Е.В., Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Ю.А.Фесенко

– СПб.: Наука и техника, 2010. – 384 с.

3. Семенина М.В., Чинкова А.И. Проблемы школьного обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е.В. Фесенко, А.И. Чинкова // Символ науки: международный научный журнал. – 2015. – №11-2. – С. 224-226.

4. Евсеева О.Н. Особенности работы с гиперактивными детьми О.Н. Евсеева // Молодой ученый: международный научный журнал, 2017. – Вып. 27(161). – С. 123-125.

5. Чутко Л.С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л.С. Чутко. – С-Пб.:Хока, 2007. – 136 с.

6. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н.Н. Заваденко. – Москва.: Академия, 2005. – 256 с.

7. Зайдман И. Н. Терапевтическая дидактика в обучении гуманитарным дисциплинам: учебник. Новосибирск: изд. НГПУ, 2015. – 166 с.

8. Алексеев О.Л., Королева А.А. Комплексный подход к коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / О.Л. Алексеев, А.А. Королева // Специальное образование, 2010. № 3. – С. 5-13.

© Джураева А.Р., 2021

©Карунас Е.В., 2021

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дмитриев М.Д., магистрант

БГПУ им. М.Акмиллы, г. Уфа

Биктагирова А.Р., к. пс. н,

доцент БГПУ им. М.Акмиллы, г. Уфа

В рамках данной статьи нас с позиции психологии труда в большей степени интересует связь физиологического состояния работника с процессом его адаптации к внешним условиям. В данном случае функциональное состояние человека выступает опосредованной характеристикой эффективности трудовой деятельности, его оптимального поведения, а также возможности его наилучшего приспособления к изменяющимся условиям внешней среды или новым условиям труда. Понятие «функциональное состояние человека» получило широкое распространение в физиологии, медицине, психологии и эргономике в связи с оценкой его влияния (благоприятного или отрицательного) на осуществление разнообразной деятельности человека. В отечественной психологической литературе данное понятие стало применяться довольно давно и во много получило свою популярность благодаря работам исследователей А.Б. Леоновой и В.И. Медведева. Данные исследователи определили, что функциональные состояния человека напрямую взаимосвязаны с характеристиками эффективностной стороны деятельности и, в первую очередь, отражают возможности индивидуума, пребывающего в том или ином состоянии, выполнять конкретный вид деятельности [8, с. 285].

Функциональные состояния относятся к группе практических (от лат. *praxis* – дело, деятельность) психических состояний, выступая результатом включения субъекта в деятельность, в ходе которой они формируются и активно преобразуются, оказывая при этом влияние на успешность реализации данной деятельности. Изучим определения функциональных состояний, данные различными исследователями. С.А. Дружилов определил функциональное состояние как совокупность различных процессов, характеристик, свойств и качеств, обуславливающих поведение, уровень активности систем и эффективность деятельности [3, с. 14].

По мнению И.П. Артюхова, под функциональным состоянием организма следует понимать интегральную характеристику состояния здоровья человека, которая показывает адаптивные возможности организма и оценивается по данным изменений структур и функций в данный момент времени при взаимодействии с факторами внешней среды [1, с. 136]. В.А. Машин под функциональным состоянием понимает характеристику нейрофизиологических механизмов, которые обеспечивают согласованную активность соматических психических и вегетативных функций в процессе поведения или деятельности индивидуума [9].

Актуальность изучения различных функциональных состояний человека как фактора, который определяет его поведение и возможности, обусловила создание различных теорий, объясняющих изменение данных состояний. Ключевыми подходами к определению функциональных состояний являются: эргономический; психофизиологический; комплексный.

Эргономический подход в определении функциональных состояний человека направлен на изучение его изменений с целью повышения эффективности труда и прогнозирование развития нежелательных состояний. Снижение результативности деятельности рассматривается как признак ухудшения функционального состояния. Согласно данному подходу, выделяют два класса функциональных состояний: а) состояние адекватной мобилизации, когда все системы организма работают оптимально и соответствуют требованиям деятельности. В этом случае имеется в виду «оперативный покой» - состояние готовности к деятельности, при котором организм человека за короткий отрезок времени способен перейти в различные формы активности для выполнения конкретной деятельности; б) состояние динамического рассогласования, при котором различные системы организма (не полностью обеспечивают его деятельность; работают на излишне высоком уровне траты энергетических ресурсов). В этом случае речь идет о так называемых экстремальных состояниях (реактивные пограничные или патологические состояния) [4].

В психофизиологии функциональное состояние представляет собой результат взаимодействия модулирующих систем мозга и высших отделов коры больших полушарий, который определяет текущую форму жизненной активности индивида

[2]. С точки зрения психофизиологического подхода функциональное состояние тесно связано с деятельностью так называемых модулирующих систем мозга. Комплексный подход определяет функциональные состояния через физиологические показатели и комплекс поведенческих проявлений, которые сопровождают различные аспекты человеческого поведения и деятельности. С позиций комплексного подхода функциональные состояния представляют собой результат динамического взаимодействия организма с внешней средой, отражает состояние «организованного» целого. Набор вышеперечисленных показателей определяется в каждом конкретном случае отдельно и может изменяться, и дополняться произвольно.

В отечественных психологических исследованиях чаще всего рассматривается определенный «набор» функциональных состояний таких как: активация, бодрствование, оптимальная работоспособность, утомление (и его виды; в частности, переутомление), монотония (в частности – пресыщение), напряженность, стресс, сенсорная депривация, профессиональное «выгорание» [6]. Классификацию психологических состояний по уровню активации организма можно выстроить в виде лестницы состояний, где каждая следующая ступень будет соответствовать более высокому уровню напряженности психической активности. Исходя из данной лестницы, на «нижнем» уровне будет располагаться состояние сна, а на «верхнем» - состояние психологического стресса. Отметим, что в рамках рассматриваемого подхода, одной из разновидностей психологического стресса является профессиональный стресс, особенности которого (проявления, причины, последствия) обусловлены спецификой различных видов профессиональной деятельности.

Опираясь на вышерассмотренную лестницу динамики функциональных состояний, сформулируем ключевые виды функциональных состояний в трудовой деятельности, выделенные Ю.С. Костиной:

1. Оптимальное рабочее состояние – обеспечивает наибольшую эффективность производственной деятельности при среднем темпе и интенсивности труда. Показателями данного функционального состояния являются: сознательная цель деятельности, обострение памяти, высокая концентрация внимания, и повышенная активность ретикулярной формации, активизация мышления и др.

2. Состояние напряженной деятельности – возникает в процессе труда в экстремальных условиях. Данное напряжение обусловлено повышенными требованиями к работнику либо наличием сверхзначимой цели. Оно также может быть определяться высокой мотивацией к достижению результата или высокой ценой ошибки. Показателями данного состояния являются высокочастотные ритмы головного мозга и очень высокая активность симпатической нервной системы [7, с. 6].

При длительном нахождении в состоянии напряженной деятельности – переход

к состоянию стресса или утомления, а при длительном нахождении человека в рабочем состоянии возможен переход к состоянию монотонии.

1. Утомление – функциональное состояние человека, временно возникающее под влиянием продолжительной или интенсивной работы, сопровождающейся снижением ее эффективности. Утомление обусловлено истощением ресурсов организма при длительной или чрезмерной деятельности и характеризуется снижением мотивации к труду, нарушением внимания и памяти. На физиологическом уровне отмечается появление запредельного торможения центральной нервной системы. Утомление может со временем переходить в переутомление, для преодоления которого необходима более длительная реабилитация. Переутомление квалифицируется как патологическое функциональное состояние организма, для нормализации которого необходимо предоставление дополнительного отдыха и проведение специальных мероприятий.

2. Стресс – состояние повышенного и длительного напряжения, связанного с невозможностью приспособления к требованиям среды обитания. Это состояние обусловлено длительным воздействием факторов среды, превышающее возможности адаптации организма. Оно характеризуется психическим напряжением, чувством фрустрации, тревоги, беспокойства, а в последней стадии – равнодушия и апатии. На физиологическом уровне отмечается истощением запасов гормонов надпочечников, мышечным напряжением и двухфазной активацией вегетативной нервной системы.

3. Монотония – состояние, развивающееся при длительных, повторяющихся нагрузках средней и малой интенсивности. Оно вызывается однообразной, повторяющейся информацией. Преобладающие эмоции - скука, равнодушие, снижение показателей внимания. Часть поступающей информации блокируется на уровне таламуса [5].

Помимо вышеуказанных функциональных состояний, у человека могут встречаться несколько десятков других состояний, отличающихся по степени активации, примерами могут быть: аффективные состояния, пароксизмальные состояния, дремотные состояния, разнообразные болезненные состояния (инфекционные и соматические); психопатологические состояния и др.

Таким образом, анализ динамики функциональных состояний имеет особое значение в профессиональной деятельности. Ведь неблагоприятные функциональные состояния работника выступают особым источником неблагополучия в труде – как с точки зрения их отрицательного влияния на результаты деятельности, так и с точки зрения развития различных нарушений психического здоровья. Заметим, что в современных трудовых условиях оценка состояния здоровья сотрудников и его изменений представляет собой актуальную проблему в связи с ответственностью и сложностью решаемых профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхов А.П. Здоровье и функциональное состояние организма человека с позиций общей теории систем / А.П. Артюхов, О.М. Новиков, В.Ф. Капитонов, А.В. Банников // Бюллетень СО РАМН. – 2011. – Т.31. – №6. – С. 136.
2. Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 44-52.
3. Дружилов С.А. Психические состояния человека в труде: теоретический анализ взаимосвязей в системе «свойства личности – состояния – процессы» / С.А. Дружилов, А.М. Олещенко // Психологические исследования. – 2014. – Т.7. – №34. – С. 14.
4. Зайцева Н.В. Методические подходы к оценке категорий профессионального риска, обусловленного различными видами нарушений здоровья работников, связанными с комплексом факторов рабочей среды и трудового процесса / Н.В. Зайцева [и др.] // Анализ риска здоровью. – 2020. – №4. – С. 24.
5. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния / А.Н. Занковский // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психологи труда. – 2019. – №1. – С. 230.
6. Ишбирдин А.А., Биктагирова А.Р. Исследование субъективного благополучия и удовлетворенности трудом сотрудников гостинично-ресторанного бизнеса // В сборнике: Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании. Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 149-154.
7. Костина Ю.С. Функциональные состояния и адаптация работника / Ю.С. Костина, Е.Р. Миронова // Universum: Психология и образование. – 2016. – №6(24). – С. 6.
8. Леонова А.Б. Функциональные состояния и работоспособность человека в профессиональной деятельности / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова // Психология труда, инженерная психология и эргономика. – 2018. – Ч.1. – С. 285-290.
9. Маслов Н.Б. Концептуальные подходы к оценке функционального состояния специалистов в процессе их профессиональной деятельности / Н.Б. Маслов, И.А. Блощинский, Е.А. Галушкина, Д.Ю. Рогованов // Экология человека. – 2012. – №4. – С. 18.

© Дмитриев М.Д., 2021

©Биктагирова А.Р., 2021

УДК 159.99

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Дмитриева Т.М., директор МАУДО Детско-юношеского центра

«На Комсомольской»

Почетный работник общего образования РФ

г. Калининград РФ

Определяя сущность организационной психологии наиболее общим образом, можно согласиться с мнением о том, что это психологическая дисциплина, которая на базе научного подхода предлагает ряд инструментов и принципов психологического характера, приложимых к сфере трудовой деятельности [5, с. 5].

Организационная психология позволяет исследовать различные стороны

деятельности людей в коллективе. Такого рода деятельность обозначается обычно как трудовая, профессиональная либо производственно-организационная. В любом из обозначенных вариантов идет речь о поведении трудящегося человека [3, с. 195].

Образовательная система, как и любая другая, стремится к максимальной эффективности. Это зависит, вместе с тем, не только от того, каково предметное содержание педагогической деятельности. Важны параметры психологического свойства, то есть психологическая специфика субъектов, включенных в коллективную деятельность. К такого рода субъектам мы относим педагогов, обучающихся, руководителей различного уровня.

Важной составляющей организационной психологии в управлении развитием педагогического коллектива является создание благоприятного психологического климата. Под понятием «психологический климат» подразумевается целостная характеристика коллектива, которая имеет социально-психологический характер, в ней находят свое отражение почти все факторы внешних и внутренних воздействий на коллектив.

Организации дополнительного образования детей находятся в постоянном динамическом развитии, в поиске тех условий деятельности, которые окажутся в конечном итоге наиболее эффективными. Управление с учетом требований, которые предъявляет организационная психология, является важнейшим среди таких условий.

Педагогический коллектив организации дополнительного образования обладает рядом особенностей: здесь имеет место большое разнообразие специальностей, должностей, профилей; коллектив развивается творчески и более активно, чем любой другой в образовательной системе. Есть особенности и задач педагога: помочь творческому развитию детей, совершенствовать их индивидуальность на основе гуманистического подхода, ставить конечной целью воспитание человека разностороннего, целостного и свободного в своих суждениях и поступках.

Данные задачи достижимы при выполнении следующего условия: коллектив педагогов управляется не с позиций формального администрирования, а с учетом современных подходов и требований организационной психологии.

Педагогический коллектив – это не сумма индивидов, это единый организм, в котором действуют социально-психологические явления, знать их и учитывать необходимо в процессе управления и руководства людьми. Одним из таких явлений в коллективе является мотивация.

Полагаем, что изучение уровня и характера мотивации педагогов является обязательным компонентом управления в организации дополнительного образования детей. Такие исследования должны носить прикладной характер, иметь четкую практическую направленность с целью внесения дальнейших корректив в

деятельность педагогического коллектива.

В связи с этим в МАУДО Детско-юношеском центре «На Комсомольской» (далее Центр) г. Калининграда регулярно проводятся психологические исследования, которые дают руководству информацию для последующего принятия управленческих решений. Остановимся на таком примере, как исследование мотивации педагогической деятельности педагогов, поскольку, как нам представляется, это основа основ прикладной управленческой психологии.

В исследовании принимали участие 30 педагогов дополнительного образования, которым было предложено оценить различные определения мотивов деятельности, в ходе оценки мотивы были ранжированы от более до менее значимых.

По итогам исследования определено, что педагогами выделено три основных мотива педагогической деятельности: желание проявить творчество в работе – 80%, стремление к достижению профессиональных успехов – 76%, хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег – 70%.

У педагогов ярко выражен высокий уровень профессиональной ответственности, при этом довольно высокий показатель стремления к получению материального вознаграждения, что свидетельствует о неудовлетворенности своим материальным положением.

Также, руководство Центра получило важную информацию, касающуюся управления мотивационными факторами, которые выражены менее всего: поддержка со стороны администрации, ее уважение, возможность планировать деятельность педагога самостоятельно, нематериальное поощрение. Так, только 60% педагогов проявляет заинтересованность в общественном и профессиональном признании, в получении почетных грамот, званий, ведомственных наград.

Мотивационные показатели подтверждены исследованием по самооценке профессиональных качеств педагога дополнительного образования. 90% педагогов отметили, что всегда ведут занятия с увлечением, забывая о прошедших и будущих обстоятельствах, 56% педагогов знают или интуитивно понимают, что нужно сделать для улучшения своей работы, 53% педагогов всегда опираются в своей работе на собственное мнение и опыт.

Благодаря изучению развития педагогического коллектива с учетом положений организационной психологии выявлено, что педагоги увлечены своей деятельностью, обладают профессиональной гибкостью, склонны к рефлексии.

Было получено представление о том, что педагогический коллектив Центра является достаточно стабильной социально-профессиональной группой. Зафиксированные мотивационные особенности могут стать опорными точками для управления дальнейшим развитием педагогического коллектива в целом.

Данный пример показывает, что исследование достижений современной организационной психологии представляет собой важную часть профессионального

роста и профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования, а также продуктивного развития педагогического коллектива.

Основными областями деятельности, в которых на практике используются положения организационной психологии в организации дополнительного образования, являются следующие: организационная диагностика и проектирование совершенствования структур управления; консультации в области кадрового менеджмента; психологические аспекты управления; выработка и принятие коллективных решений; деловые игры, тренинги, обучение персонала [2, с. 222].

Организационная психология сегодня активно развивается, она может помочь повысить производительность труда в организации дополнительного образования, наладить отношения с коллегами и подчиненными, а также достичь высоких результатов деятельности коллектива в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетова, Т.В. Традиционное и инновационное в организационной психологии / Т.В. Кочетова // Организационная психология. – 2019. – № 4. – С. 222-225.
2. Магомедшарипова, Е.Д. Организационная психология и методы исследования / Е.Д. Магомедшарипова // Форум молодых ученых. – 2021. – № 4. – С. 195-198.
3. Рогова, Е.М. Организационная психология / Е.М. Рогова. – Москва: Юрайт, 2021. – 510 с.
4. Смирнова, А.Ю. Основы организационной психологии / А.Ю. Смирнова. – Саратов: ИЦ «Наука», 2017. – 210 с.

© Дмитриева Т.М., 2021

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

*Дороженко Е.К., студент
БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа
Шилева И.Ф., канд. филос. наук,
доцент БГПУ им. М.Акмуллы*

Свой первый жизненный опыт, который связан с общением, выстраиванием взаимоотношений, усваиванием моральных ценностей, человек получает в семье. Сейчас в нашей стране, да и во всём мире в целом, институт семьи переживает сложный, кризисный этап. Большую роль сыграло то, что сейчас происходит переход традиционной модели семьи к современной.

Целью нашей работы является проведение сравнительного анализа систем социально-психологического сопровождения в профилактике домашнего насилия в России, Швеции, Германии и США.

Домашнее насилие трактуется нами как ненормальное, жестокое обращение одного человека в отношении другого/гой, в том числе, состоящего/щей с ним/ней в близких отношениях - в семье [3]. Оно может быть физическим, экономическим, сексуальным, психологическим. В свою очередь, социально-психологическое

сопровождение понимается нами как комплекс мер, направленных на оказание помощи и последующей поддержки жертвам домашнего насилия.

Рассмотрим опыт Швеции, где система социально-психологического сопровождения жертв домашнего насилия является отлаженной системой, но одной из слабых сторон выступает гендерно-предвзятое отношение к мужчинам, которым скорее всего откажут в помощи. В этой стране жертвой домашнего насилия почти никогда не признаётся мужчина – это всегда либо женщина, либо ребёнок. Женщин от насилия ограждают международные конвенции и законы. Вопросами оказания первой помощи жертвам с последующим их сопровождением занимаются социальные службы и полиция. В Швеции функционирует около 290 муниципальных отделений социального сопровождения.

В Германии до сих пор ведутся споры по поводу того, кто может выступать жертвой домашнего насилия. Одна сторона уверена, что пол здесь не играет никакой роли, другая сторона придерживается той же позиции, что и в Швеции. В Германии этот вопрос координируется посредством различных конвенций, которые защищают жертв домашнего насилия. Закон о возмещении вреда потерпевшим регламентирует социально-психологическую поддержку. Работу по сопровождению осуществляют специальные центры консультирования, службы социальной помощи; также действует общенациональная горячая линия и временные убежища. Часто участие в таком процессе принимает полиция, которая нацелена на долгосрочную защиту жертв [5]. Временные убежища являются эффективным способом укрытия жертв домашнего насилия от агрессора, но недостаток этой системы в том, что такую помощь можно получить даже, не имея доказательств того, что она тебе нужна. Так, центры временного размещения пострадавших часто становятся притонами для тех, кому негде переночевать.

Жертвам домашнего насилия в США оказывается комплексная помощь. В США, так же, как и в Германии, определяющая роль в борьбе с домашним насилием отводится полиции, также задействуются суды, больницы, горячие линии, юридические службы и др. Агрессору в США запрещается приближаться к дому жертвы до специального судебного разбирательства. Для жертв предоставляются убежища, но мест в этих убежищах обычно не хватает, а помощь может оказываться и тем, кто просто ищет «ночлежку». Интересным в опыте США является то, что там нет гендерных стереотипов «мужчина-агрессор, женщина-жертва». Пол и гендер не играют роли, человек может получить статус жертвы или агрессора независимо от этого. Тем не менее, жертвами чаще становятся всё-таки женщины. В США действует закон, который регламентирует порядок помощи жертве - Закон о насилии в отношении женщин.

Российский опыт социально-психологического сопровождения также представляет научный интерес для анализа. Данное направление в нашей стране еще находится на стадии становления по сравнению с европейскими странами и США,

поэтому изучение данного феномена является актуальным. Проблема социально-психологического сопровождения жертв домашнего насилия поднимается в работах таких отечественных ученых, как Е. Сидоренко [8], Т. Замахина [2], Г. Лундберг [5], Т. Золотарёва,

О. Подольская, Ю. Круглова [5] и др. в частности, Е. Сидоренко рассматривает аспекты отношения российского общества к проблеме домашнего насилия. Т. Замахина анализирует правовой аспект проблемы и отмечает в связи с этим несовершенство российской политики в решении данного вопроса (уголовное наказание за побои в семье было отменено, а введён штраф, который часто платится из общего семейного бюджета). Г.Лундберг, анализируя опыт Швеции, акцентирует внимание на социальной работе с насилием со стороны интимного партнёра. Т.Золотарёва в проблеме домашнего насилия особое внимание уделяет детям. Ею выделены и обозначены виды насилия над детьми. О.Подольская и Ю.Круглова сопоставляли социальную работу с жертвами домашнего насилия в России и за рубежом.

Если говорить о России, то 25% наших соотечественников считают, что проблемы домашнего насилия не существует. А конфликты, которые происходят в семьях, - это личные проблемы каждого, и не стоит «выносить сор из избы» [8]. Известно, что в России защита жертв домашнего насилия основывается на следующих нормативно-правовых актах: Конвенция по ликвидации всех форм дискриминации женщин, уголовная ответственность за причинение насилия [2]. Некоторые законопроекты всё ещё находятся на рассмотрении в Государственной Думе [4, 6, 7].

В России работу по социально-психологическому сопровождению жертв домашнего насилия чаще всего организуют некоммерческие организации вместе с органами правопорядка. Но полицейские обычно относятся к домашнему насилию как к чему-то обыденному, часто не выезжают на вызовы соседей и самих жертв, встают на сторону агрессора («Сама спровоцировала, сама виновата»), несвоевременно оказывают помощь («Будет труп – звоните: опишем») [1]. Также чаще всего помощь в России оказывается малоимущим гражданам, тогда как на средний и высший класс обращается меньше внимания, несмотря на том, что жертвой может стать человек любого статуса. Некоммерческие организации в этом вопросе действуют более эффективно – помощь поступает чаще всего вовремя, жертвам оказывается различного вида помощь (психологическая, финансовая и др.). Иногда женщине может быть предоставлено убежище.

Таким образом, сравнительный анализ опыта России и зарубежных стран показывает, что эта проблема актуальна и для нас, активно ведутся разработки новых методов борьбы с домашним насилием, совершенствуется профилактика этого деструктивного явления. Опыт зарубежных стран в свою очередь может послужить неким образцом, из которого можно перенять некоторые техники и

способы социально-психологической работы с жертвами домашнего насилия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благова Д. «Сама виновата»: почему жертв насилия принято обвинять и как с этим бороться / Д. Благова // Электронный журнал «Компания Афиша». 2017.
2. Замахина Т. Госдума отменила уголовное наказание за побои в семье // Официальный сайт «Российской газеты», 2017.
3. Золотарёва Т.Ф. Социальная работа с жертвами насилия / Т.Ф. Золотарева // Учёные записки Российского государственного социального университета. – М., 2009. - № 11. – С. 272-276.
4. Научные концепции развития российского законодательства: монография. 7-е изд. доп. и перераб. / С.Е. Нарышкин, Т.Я. Хабриева, А.И. Абрамова и др.; отв. ред. Т.Я. Хабриева, Ю.А. Тихомиров; - М.: ИД Юриспруденция, 2015. - 544 с. Может это вообще убрать?
5. Подольская О.Б., Круглова Ю.Д. Социальная работа с жертвами насилия в России и за рубежом / О.Б. Подольская, Ю.Д. Круглова // Евразийский Союз Ученых. 2015. С. 99-100.
6. Ростова О.С. Семейное воспитание несовершеннолетних — приоритетное направление государственно-правовой политики Российской Федерации / О.С. Ростова // Правовая информатика. 2016. - № 3. - С. 20—25.
7. Рыбаков О.Ю. Стратегии правовой политики России / О.Ю. Рыбаков // Юридическое образование и наука. 2015. - № 1. - С. 30—33.
8. Сидоренко Е. Ссора в избе: 25% россиян считают домашнее насилие семейным делом / Е. Сидоренко // Журнал «Известия». 2020. С. 3-7.

©Дороженко Е.К., 2021

© Шиляева И.Ф., 2021

УДК 616.89-008.454-053.2

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В УЧЕНИИ

Жуманбаева З.К., докторант,

КарУ имени Е.А. Букетова,

г. Караганда Казахстан

Шкутина Л.А., д-р пед. наук,

проф. КарУ имени Е.А. Букетова,

г. Караганда Казахстан

В настоящее время в казахстанском обществе происходят изменения, направленные на улучшение качества образования в целом, при этом используются различные подходы. Важным в данном процессе является выявление объективных трудностей, препятствующих эффективной организации учебного процесса.

Так, в Законе РК "Об образовании" указывается, как одно из составляющих, что обучающиеся и воспитанники имеют право на получение качественного образования в соответствии с государственными стандартами образования. Однако, исследователями отмечается тенденция в понижении уровня достижений у обучающихся на начальном этапе образования. Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают

овладению учащимся обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующее учение и практическая деятельность.

Таким образом, актуализируется необходимость обнаружения эффективных и допустимых приёмов предупреждения школьной неуспеваемости младших школьников. Различные теоретические разработки в этой области отражают неоднородность и отсутствие единого взгляда на данную проблему.

Одним из наиболее продуктивных и актуальных подходов к решению задач преодоления отставаний в психическом развитии, профилактики и преодолении возникающих трудностей в обучении младшего школьного возраста является нейропсихологический подход, предполагающий построение коррекционно-развивающей работы с ребенком с учетом его индивидуально-типологических нейропсихологических особенностей: состояния высших психических функций, выделении сильных и слабых сторон, компонентов развития высших психических функций. Теоретической основой нейропсихологии являются разработанные Л. С. Выготским и А. Р. Лурия принципы социального генеза ВПФ (высших психических функций), их системного строения, их динамической организации и локализации [1].

Е.Д. Хомской были выделены этапы нейропсихологического обследования, которые включали: ознакомление с имеющимися данными, характеристиками дисфункций у исследуемых лиц, проведение беседы для составления общей характеристики состояния испытуемого, после чего (за один или несколько раз) организуется нейропсихологическое исследование высших психических функций и эмоционально-личностной сферы. Затем результаты нейропсихологического исследования заносятся на отдельные страницы схемы. В правой части страницы дается оценка степени выраженности симптома (симптом отсутствует; выражен слабо; выражен сильно). После каждого раздела отмечаются качественные особенности протекания психического процесса. В заключении даются качественный анализ и интерпретация полученных данных [2].

Рассматривая особенности организации непосредственно коррекционной работы с учащимися, испытывающими трудности учения Ж.М. Глозман отмечает значимость взаимодействия с родителями учащихся с целью научить видеть и оценивать результаты коррекционной работы, понять и принять изменения, произошедшие с ребенком, участвовать непосредственно в коррекции (гибко взаимодействовать со своим ребенком, выполнять вместе домашние задания). Важной задачей работы с родителями является также создание и поддержание активной оптимистической позиции родителей, для чего нейропсихолог всячески подчеркивает реальные успешные моменты в деятельности ребенка, высказывает уверенность в возможности преодоления трудностей ребенка и стимулирует все

проявления уверенности и одобрения родителя по отношению к ребенку [3].

С целью первичного сбора информации нами была разработана специальная анкета для родителей, которая состояла из 6 вопросов, и предполагала три варианта ответа (низкий, средний и высокий) по степени или уровню выраженности исследуемых свойств личности учащихся. В опросе приняло участие 87 человек, являющихся родителями учащихся вторых классов общеобразовательной школы. Полученные результаты анкетирования можно представить в виде таблицы с баллами (таблица 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования родителей младших школьников (в процентах)

Вопросы анкеты	Результаты ответов родителей (в процентах)		
	Низкий	Средний	Высокий
1. Степень самостоятельности ребенка в выполнении домашних заданий	25%	68%	7%
2. Уровень сформированности навыков чтения	37%	49%	14%
3. Уровень сформированности навыков письма	40%	50%	10%
4. Уровень сформированности навыков устного счета	33%	51%	16%
5. Степень устойчивости, концентрации внимания	36%	40%	24%
6. Умение логически мыслить, анализировать отдельные факты и явления, решать математические задачи	31%	56%	13%

Анализируя полученные данные по результатам проведенной анкеты, можно сделать вывод о том, что наименьшее количество школьников 7%, которые, по мнению родителей, полностью самостоятельно выполняют домашние задания, тогда как основная масса 68% учащихся нуждаются в поддержке и не всегда понимают все упражнения, то есть требуется дополнительное объяснение. Согласно родительской оценке по критерию сформированности навыков чтения определен достаточно высокий уровень тех ребят, у которых наблюдаются трудности с чтением всего 37%, тогда как у 14% всех ребят имеют высокий уровень данного навыка. Уровень сформированности навыков письма можно выделить, как наиболее проблемный среди других учебных способностей всего 40% опрошенных родителей определяют низкий уровень у своих детей. Это можно объяснить сложностью нейропсихологической организации структуры самого письма. Незначительные различия в результатах получены по уровню состояния навыков устного счета и умения логически мыслить, анализировать отдельные факты и явления, решать математические задачи (низкий уровень по каждому из навыков составил 33% и 31% соответственно). согласно мнению родителей, составил 24% у ребят, которые имеют устойчивое внимание.

Таким образом, нейропсихологический подход предполагает работу по

диагностики и последующей коррекции выявленных нарушений у учащихся, где важным составляющим является и работа с родителями младших школьников, с целью повышения качества осуществляемого развивающего взаимодействия психолога с ребенком. Проведенное нами анкетирование помогло собрать первичный диагностический материал для построения дальнейшей траектории нейропсихологической работы с детьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования / Л.С. Цветкова, А.В. Цветков. - Москва: Издательство «Спорт и Культура – 2000», 2012. - 77 с.

2. Нейропсихология: Хрестоматия. 3-е изд. / Под ред. Е. Д. Хомской — СПб.: Питер, 2011. — 992 с.

3. Глозман Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Ж.М. Глозман. - Москва: Генезис, 2016. - 337 с.

© Жуманбаева З.К., 2021

©Шкутина Л.А., 2021

УДК 159.9

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОПОСРЕДОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Загребина М.В., учитель биологии и химии

МБОУ «Белорецкий лицей-интернат» Белорецкий район РБ

Реалии современной жизни все больше подводят педагогов к необходимости учитывать возрастающее значение среды в развитии детей. До сих пор в педагогике распространен взгляд на среду как условие жизни человека. В толковом словаре «образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика» [2].

В последнее время в образовании всё чаще стали говорить о более значимом влиянии средового подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Некоторые учёные стали упоминать термин «деятельностно-опосредованное управление». Рассмотрим этимологию данного понятия в аналитическом аспекте. Указанный термин включает в себя три основных категории: «деятельностный», «опосредованный», «управление».

Термин «деятельностный» в педагогике означает организацию учебно-воспитательного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

В основе термина «опосредованный» лежит понятие «среда». В общем случае под средой в педагогике понимается совокупность окружающих человека общественных, материальных и духовных условий его существования и

деятельности.

Идея опосредованного управления тесно связана с историей развития теории воспитательных систем академика Л.И.Новиковой. Управление в понимании Л.И. Новиковой – это постановка целей на уровне личности, организация коллективной системообразующей деятельности, изменение характера и содержания общения, культивирование отношений ответственной зависимости и избирательного характера, регулирование процессов взаимодействия коллектива со средой [9].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012 г., ред. от 02.07.2021) «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [6]. Опираясь на приведённую цитату, уточним, что управленческая деятельность педагога заключается не только в организации воспитания и самовоспитания, но и в обеспечении эффективного обучения, нацеленного на повышение качества знаний, раскрытие талантов и творческих способностей каждого ребёнка. В этой связи, схематично картина непрерывного управления процессом обучения выглядит так: цель - действие - результат - новая цель.

Целью образовательного процесса является создание условий для формирования успешной, компетентной, творческой, высоконравственной личности, осознающей ответственность перед обществом за настоящее и будущее своей страны, через индивидуальные образовательные траектории. В соответствии с потребностями современного общества очень важно, чтобы выпускники школ обладали необходимыми качествами личности, формирующимися в стенах школы в процессе многогранного подхода учителя к обучению и воспитанию с использованием деятельностно-опосредованного управления развитием. Результатом такого подхода станет развитие личностных качеств ребёнка в соответствии с целями образовательного процесса.

Исследование феномена деятельностно-опосредованного управления в педагогике находится на начальном этапе своего пути, но уже сейчас имеются все основания полагать, что его значение в сфере обучения и воспитания детей со временем будет только расти. Деятельностно-опосредованное управление развитием ребёнка эффективно, если среда способствует деятельности. Вывод напрашивается сам: если учесть, что становление личности ребёнка в немалой степени зависит от среды его жизнедеятельности, то управлять с помощью среды, управлять влияниями среды, то есть опосредованно управлять, — значит реально влиять на поведение и сознание учащихся-воспитанников.

Деятельностно-опосредованный подход в процессе обучения и воспитания, в конечном счёте, создаст условия не только для осуществления инновационной деятельности в школе, но и для развития творческого потенциала самого учителя-воспитателя, формирования личностных качеств ребёнка, его целеустремлённости, способности достигать намеченных целей, способностей к анализу и коррекции

своей деятельности, формированию качеств менеджера и задатков лидера.

Ниже приводятся характеристики, которые, на наш взгляд, отражают суть поставленных образовательно-воспитательных задач школьного образования:

- ясно знают, чего хотят достичь;
- могут перевести желание в практическое действие;
- могут оценивать предложенные инновации не только со своей личной точки зрения, но и с точки зрения других людей;
- не боятся оказаться в уязвимом положении;
- не подчиняются слепо традициям, но демонстрируют уважение опыту;
- планируют работу гибко, сочетая постоянство цели с разнообразием доступных средств;
- не обескуражены неудачами;
- используют обстоятельства как дополнительный ресурс для инновационного развития.

Для формирования среды, побуждающей к творческой самореализации всех участников образовательно-воспитательного процесса, наиболее целесообразно использовать следующие технологии обучения, которые прямо или косвенно в том числе решают воспитательные задачи.

Технология проблемного обучения обеспечивает самостоятельный подход в освоении учащимися новых понятий и способов действий, особый способ мышления, прочность знаний и творческое их применение. При проблемном обучении учитель не сообщает готовых знаний, а организует учащихся на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдений, анализа фактов. Для построения процесса проблемного обучения необходимо знать следующее: проблемные ситуации чаще всего возникают тогда, когда учащиеся сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях; проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования; проблемные ситуации возникают, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, то есть для объяснения нового факта.

Технология проектно-исследовательской деятельности предполагает самостоятельно проведённое научное исследование, в котором наиболее полно раскрываются знания и умения ученика в решении конкретной научной задачи в избранной области деятельности. В своей работе юный исследователь демонстрирует умение грамотно и чётко излагать свои мысли, аргументировать свои предложения, правильно и свободно пользоваться специальной и общепринятой терминологией. Научный руководитель поддерживает и помогает в достижении поставленных целей и задач, так как в основе работы лежит принцип сотрудничества. Проведение проектно-исследовательской работы позволяет

развивать творческий потенциал ученика, а поэтапная работа способствует формированию устойчивых личностных качеств в соответствии с заявленными образовательными целями и задачами.

Информационно-коммуникационная технология (ИКТ) – это расширение информационного пространства, обеспечение мобильности получения информации, наглядности восприятия, умение работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, формирование личности информационного общества, максимальное усвоение учебного материала. В рамках ИКТ используются электронные гаджеты (компьютер, смартфон, планшет), которые для учащегося выполняют многообразные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой среды.

В заключении хотелось бы обратить внимание на то, что правильное определение набора управленческих действий, заинтересованности в результатах работы, конструирования созидательной атмосферы, делают образовательно-воспитательный процесс побуждающим к творчеству, позволяющим свободно мыслить, повышающим уровень требований к теоретическим и практическим знаниям, подготавливающим взрослеющего ученика к жизни в обществе, поощряющим стремление к совершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.В., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся. Исследовательская работа школьников / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.В. Обухов, Л.Ф. Фомина. – М., 2018 – 235с.
2. Алфёров А.Д. Психология развития школьников: Учеб. пособие по психологии / А.Д. Алфёров. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2017. – 384с.
3. Леонтович А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович. – М., 2019.
4. Республиканский Закон «Об образовании в Республике Башкортостан». – Уфа, 2013 (№ 696-з от 1.07.2013 года).
6. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» - М., 2012 (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г).
7. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения/ Пер. с нем. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2019. – 400с.
8. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.А. Шаграева. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2020. – 368с.
9. Опосредованное управление – новое слово в педагогике// Центр научных инвестиций: официальный сайт. – 2021: <http://www.ni-centr.ru/bez-rubriki/oposredovannoe-upravlenie-kak-novoe-slovo-v-pedagogike/> (дата обращения: 29.11.2021).

© Загребина М.В., 2021

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ

Закирова А.Ф., магистрант

БГПУ им. М.Акмиллы, г. Уфа

Биктагирова А.Р., к. пс. н,

доцент БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

Практика стран с высоким уровнем жизни свидетельствует о том, что более эффективные результаты производственной деятельности имеют предприятия, на которых кроме материальных форм понуждения к труду уделяется внимание к моральным составляющим, в частности удовлетворенности трудом. Именно удовлетворенность трудом с точки зрения моральной составляющей положена в основу концепции качества трудовой жизни, сформированной как научное направление во второй половине XX века в США и странах Западной Европы. В отличие от экономически развитых стран, в России на современном этапе ее развития при формировании концепции качества трудовой жизни преобладают материальные стимулы, в то время как моральные аспекты трудовой деятельности остаются на втором плане. Несмотря на это, проблема повышения качества трудовой жизни в отечественной науке приобретает все большую актуальность и вызывает необходимость поиска дополнительных резервов повышения эффективности трудовой деятельности.

В последнее время в разработку методологии и инструментов, направленных на повышение эффективности работы персонала, вовлекается все большее количество предприятий, что указывает на стремлении наращивания конкурентных преимуществ путем ведения открытой кадровой политики, формирующей бренд работодателя. Об этом свидетельствуют итоги Всероссийского конкурса «Российская организация высокой социальной эффективности», подведенные в апреле 2019 года. Число участников с каждым годом возрастает, а лучшие практики проектов по сохранению здоровья на производстве, семейной политики, развитию инициативы и творческого подхода к активизации человеческого фактора как фактора развития производства, отмечаются наградами [3, с. 398]. Так же, Минтрудом подготовлено распоряжение Правительства России совместно с ведущими организациями государственного управления предусматривающее комплекс мер, которые повысят заинтересованность работодателей к улучшению условий труда работников. Удовлетворенность персонала является одним из необходимых условий для достижения успеха в этой области.

Изучение удовлетворенности персонала началось с 1960-х годов. Но до сегодняшнего дня не существует единой модели формирования и оценки данного показателя, выступающего в качестве инструмента по повышению эффективности

деятельности организаций. Как писал российский социолог В.А. Ядов: «Человек и его труд - вечная и актуальная тема для изучения, поскольку труд - необходимое условие жизни человека, неотъемлемый вид его деятельности» [8, с. 35]. Чаще всего под удовлетворенностью персонала понимают эмоционально - оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания. Однако, имеют место существенно разнящиеся интерпретации удовлетворенности работой и удовлетворенности трудом. В данном случае нами будет рассматриваться две текущие оценки социального самочувствия работников, которые указывают на уровни соответствия притязаний и потребностей с результатами и имеющимися возможностями для их реализации в рамках предприятия. Предполагается, что для работников производственной сферы важно, чтобы между уровнем удовлетворенности работой и удовлетворенности трудом наблюдалось относительное равенство и осуществлялась положительно - умеренная взаимосвязь. При этом возможно, что уровень удовлетворенности работой по степени важности, может как возвышаться над уровнем удовлетворенности трудом, так и уступать ей. Так же не исключается ситуация, при которой работники придают одинаковое значение выполняемой работе и результатам труда, и получают равное удовлетворение, как от результатов труда, так и от работы в целом.

Удовлетворенность работой является научной категорией, исследование которой долгое время осуществлялось лишь психологами и социологами в рамках организационного поведения. Данный показатель отражает совокупность психологических установок к реализуемой трудовой деятельности по месту работы. Важную роль в этом процессе играет трудовая мотивация выбора профессии и модели профессиональной активности, обосновывающие участие человека в трудовой деятельности [5, с. 150].

Психологи Д. Шульц и С. Шульц связывают поведение работника с его удовлетворенностью работой и выделяют двенадцать индикаторов, оказывающих влияние на ее формирование: возраст, пол, статус, расовая принадлежность, когнитивные способности, конгруэнтность работы, отношение к работнику в компании, состояние здоровья, стаж работы, эмоциональная стабильность и адаптивность, организация досуга, семья и другие внерабочие интеракции. Так же в исследовании отмечается, что удовлетворенность работой зависит от ее характера. Среди тех, кто работает на предприятиях перерабатывающей промышленности, являющихся профессионалами различных специальностей и должностей, наблюдается наименьшая удовлетворенность работой и занимаемым положением.

В свою очередь, сам Ф.Н. Ильясов рассматривает удовлетворенность трудом как отражение соответствия качеств работника месту, занимаемому им в системе общественного разделения труда. В соответствии с этим складывается следующая структура удовлетворенности трудом [4, с. 110].

Во-первых, поскольку это общественное разделение, то в нее входит место в

социальной иерархии, социальный статус. Во-вторых, поскольку это разделение труда, то в нее входят выполняемые трудовые функции, функциональное содержание труда. И в-третьих, поскольку выделенные два элемента сходятся в одной точке рабочем месте, где они возникают, формируются и проявляются, то в качестве третьего элемента выступает характеристика этого места - производственная ситуация.

Следовательно, структура удовлетворённости трудом состоит из следующих элементов: 1) удовлетворенность социальным статусом (социальный элемент: возможность служебного продвижения, повышение квалификации, достижение социально значимых результатов, общественного признания и т.п.); 2) удовлетворенность производственной ситуацией (психологический элемент: условия труда, (санитарно-гигиенические, эстетические условия производства и психологический климат в коллективе); организация труда (режим труда и отдыха, принципы оплаты, особенности включенности в технологическую схему, организационная структура, материально-организационное обеспечение, безопасность); 3) удовлетворённый функциональным содержанием труда - психофизиологический элемент.

В производственной сфере удовлетворенность работой формируется из оценки своей работы и опыта, которые являются результатом личностного восприятия с одной стороны, и тем, насколько работа обеспечивает удовлетворение важных потребностей работника, с другой. То есть, работники, ощущающие стимул к работе, чьи затрачиваемые усилия соответствуют определенным получаемым вознаграждениям и ожиданиям, являются в большей степени удовлетворены своей работой. По мнению Т.М.Баландиной, работник может быть удовлетворен своей работой, потому что она позволяет поддерживать определенный уровень жизни, но также может быть ею и неудовлетворен, в связи с тем, что она не нравится ему по своей сути. Однако, сотрудник может быть недоволен результатами своего труда потому, что хочет работать лучше, постоянно совершенствовать свою деятельность и работу своей команды. И именно это состояние является ценным, так как оно в действительности выражает гордость за свою работу и ответственность перед организацией [1, с. 170].

Удовлетворенность трудом персонала изучается в качестве комплекса эмоционального восприятия работника, возникающего в результате оценки своего трудового вклада. По мнению современного исследователя С. Е. Малининой, отношение к труду основывается не на философском понимании отношения, как всеобщей связи, а на психологическом - как отражение субъектом объект. Следовательно, удовлетворенность трудом необходимо рассматривать как социально-экономическую категорию. Отношение к труду складывается из совокупности факторов, характеризующих внутреннюю организационную среду: корпоративную культуру, стиль руководства, социально - психологический климат

в коллективе, рабочие условия, мотивационную политику, карьера и профессиональное развитие. Удовлетворенность трудом определяется в том числе степенью прозрачности кадровой политики организации, включая аспект материальной мотивации [6, с. 60].

Большинство современных исследований посвящено взаимосвязи удовлетворенности трудом и удовлетворенности качества жизни. А.Л.Темницкий и Г.П. Бессокирная, в ходе мониторинга современных зарубежных и российских исследований, диагностировали три модели соотношения удовлетворенности трудом и удовлетворенности жизнью. Российская модель, относящаяся к рабочим промышленных предприятий, характеризуется превышением уровня удовлетворенности трудом над уровнем удовлетворенности жизнью и является носителем наиболее высокой оценки основных элементов производственной ситуации [7, с. 142].

В отечественной концепции качества трудовой жизни принято выделять основной блок, который состоит из оплаты труда, условий труда и занятости, и дополнительный блок - удовлетворенность трудом с позиции морального стимулирования, в том числе: социально-психологический климат в коллективе, обеспечение трудовой демократии, создание условий для профессионального роста [3]. Вместе с тем, не вызывает сомнений тот факт, что на удовлетворенность трудом влияние оказывают как моральное, так и материальное стимулирование, будь то надлежащее и справедливое вознаграждение за труд или обеспечение безопасных и здоровых условий труда.

Таким образом, удовлетворенность трудом — это понятие, которое характеризует состояние социально-трудовых отношений с точки зрения субъекта. Как результат - проявление асимметрии неудовлетворенности: мотивационные факторы ложатся в основу положительного полюса установок, а отсутствие материальных условий - в основу отрицательного. Нужно также отметить, что сила воздействия факторов неудовлетворенности больше, чем у факторов удовлетворенности. С данной точки зрения удовлетворенность трудом занимает центральное место в обеспечении качества трудовой жизни. Совокупная реализация методов материального и морального стимулирования наиболее полно способствует повышению эффективности трудовой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баландина Т.М. Социальный механизм управления развитием организационной культуры / Т. М. Баландина // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. - 2012. - № 1. - С. 169-173.
2. Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 44-52.
3. Биктагирова А.Р., Дмитриева Л.Г., Яковлева Н.А. Мотивационный профиль сотрудников кадрового резерва // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 397-

400.

4. Ильясов Ф.Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением) / Под ред. В.Г. Андреевкова. - Ашхабад: Ылым (Наука), 2002-136с.

5. Ишбирдин А.А., Биктагирова А.Р. Исследование субъективного благополучия и удовлетворенности трудом сотрудников гостинично-ресторанного бизнеса // В сборнике: Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании. Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 149-154.

6. Малинина С.Е. Удовлетворенность трудом в коллективе как фактор повышения производительности труда // Вестник науки и образования, 2018. С.60-62.

7. Темницкий А.Л., Бессокирная Г.Л. Удовлетворенность работой и удовлетворенность жизнью в современной России: модели взаимосвязей // Вестник Омского университета. Экономика, 2018. С. 138-152.

8. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35-52.

© Закирова А.Ф., 2021

© Биктагирова А.Р., 2021

УДК 376.42

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Залялова Л.Ф., педагог-психолог

*ГБОУ №755 «Региональный Центр аутизма»,
г. Санкт-Петербург*

Демьянчук Я.В., педагог-психолог,

*ГБОУ №755 «Региональный Центр аутизма»,
г. Санкт-Петербург*

Сегодня дистанционное обучение можно считать одной из самых основных инноваций современной школы в Российской Федерации. Оно является гарантом обеспечения доступности качественного образования для каждого ребёнка вне зависимости от местожительства и здоровья.

Проблема дистанционного обучения является еще более актуальной в контексте решения образовательных задач применительно к детям с нарушениями в развитии, которые и условиях обучения традиционного испытывают значительные сложности. В особенности младшие школьники, что во многом связано с длительной адаптацией к условиям начального образования.

В их числе одной из наиболее сложных для эффективного использования дистанционных образовательных технологий является категория детей с расстройством аутистического спектра (РАС), которая отличается выраженным своеобразием приёма, переработки, хранения и использования информации, спецификой внимания и мышления, а также сочетается с неравномерностью интеллектуального развития, а зачастую и с сопутствующей интеллектуальной

недостаточностью различной степени.

В аналитической справке по результатам Всероссийского мониторинга 2020 года численности детей с расстройствами аутистического спектра [1]. представлены статистические данные по 85 субъектам Российской Федерации. Общая численность обучающихся лиц с РАС, согласно полученным данным, составила 32899 человек. Проведённый мониторинг выявил выраженную динамику увеличения численности по сравнению с 2019 годом (23093 человека) на 42%, что составило почти 10000 человек.

По нашим наблюдениям, проводимым от момента начала пандемической ситуации, смена формы обучения для таких детей сопровождается серьезными изменениями в жизни и переносится ими преимущественно тяжело.

Значительную роль в этом играют факторы не столько организационные или технические, сколько психологические: ребёнку с РАС тяжело без тщательной предварительной подготовки приспособиться к радикальным изменениям, ставшего привычным для него образа жизни (значительная часть которой протекает в условиях школы) и связанных с ним стереотипов поведения).

Важно отметить в этой связи и сопутствующие трудности родителей, которые оказались вынуждены при переходе на удаленное обучение, организовывать учебную среду для особенного ребенка в домашних условиях, самостоятельно обеспечивать реализацию учебного графика. Данная задача сложна и для педагогов, так как они не могут в полной мере контролировать процесс занятий, непосредственно не участвуя в них [2].

Спонтанное и активное внедрение технологий дистанционного обучения выявило ряд преимуществ и проблем, требующих своего разрешения.

К достоинствам, которые делают дистанционное обучение для детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра результативным и эффективным, можно отнести ряд возможностей:

- 1) индивидуализации времени освоения учебных тем с учетом возможностей ребёнка и его актуального психологического состояния;
- 2) выбора удобного ритма учебных занятий и комфортного расписания дня;
- 3) многократного возвращения к изучаемому материалу при необходимости;
- 4) организации щадящего режима обучения с сокращением количества часов учебной нагрузки;
- 5) дополнительных условий для сближения родителя и ребенка за счет повышения продуктивности совместного времяпрепровождения;
- 6) большей включенности родителей в учебный процесс и рост их психолого-педагогической компетентности.

Проблемы, которые отмечены нами в условиях дистанционного обучения:

- 1) организационные и психологические трудности контроля включенности ребёнка в учебные занятия;

2) преимущественно низкий уровень мотивации и вовлеченности родителей в процесс обучения;

3) трудности удержания внимания ребёнка на содержании учебных занятий в домашних условиях, сопровождающиеся резким снижением учебной мотивации;

4) технические проблемы с оборудованием, устойчивым доступом к интернету, в частности, необходимым сайтам;

5) утрату непосредственного контакта с педагогами, имеющего чрезвычайно большое значение для решения как учебных, так и воспитательных, коррекционно-развивающих задач.

Несомненно, что даже в условиях обучения с использованием дистанционных технологий специалист учитывает трудности каждого отдельно взятого ребенка с его особыми потребностями и формирует для него индивидуальную образовательную траекторию. Тем не менее, эффективность ее реализации остаётся зависимой от вышеперечисленных факторов, которые могут быть в той или иной мере компенсированы постоянным взаимодействием с родителями обучающегося с непрерывной информационной и психологической поддержкой.

Родителям необходимо помочь организовать рабочее место для ребенка: подготовить учебные и письменные принадлежности, средства альтернативной коммуникации, разместить их на его столе в порядке использования, применить принцип, исключающий или минимизирующий посторонние стимулы, отвлекающие ребенка. Определить способы и режим использования технических средств (смартфона, компьютера), которые, возможно, раньше служили ребенку для развлечения, но на занятии будут использоваться только «для дела».

Занятие с детьми младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра желательно проводить индивидуально или в микрогрупповом режиме (2-3 человека), по видеосвязи (Zoom, Skype или иные платформы аудио-визуальной цифровой связи, доступные как педагогам, так и родителям) с использованием различных стимульных материалов, презентаций, дополнительных пособий, игрушек, дидактических игр, плакатов и изображений.

Учебный материал должен быть чётко структурирован, нагляден, дозирован с учетом индивидуального уровня подготовленности обучающихся и их психологического статуса. Целесообразно использовать разнообразные виды деятельности и чередовать их в рамках одного занятия. Как чередовать и материалы, содержащие звуковую и визуальную информацию. Проводить физкультпаузы, зрительную гимнастику. Также следует осуществлять пересылку дополнительных учебных материалов (текстовой информации, фото и видеоматериалов) по электронной почте или с помощью облачных сервисов.

Основываясь на имеющихся данных психолого-педагогической диагностики, наблюдения и беседы с родителями целесообразно не только обеспечивать учебную работу, но и решать задачи комплексного сопровождения развития ребёнка,

организуя коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, педагогов дополнительного образования. Игровой контекст организации таких занятий способствует снижению психологической напряжённости, в той или иной степени сопутствующей учебному процессу в условиях использования дистанционных технологий. Наш опыт также показал, что регулярная психологическая работа как с ребёнком, так и с родителями является для этого необходимым условием.

Успех реализации дистанционного обучения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с РАС, напрямую зависит от качества взаимодействия всех его участников: родителей (законных представителей) обучающихся, педагогических работников [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации // результаты Всероссийского мониторинга 2020 года// URL: https://autismfrc.ru/ckeditor_assets/attachments/3646/analiticheskaya_spravka_monitoring_2020_na_blank_frts_09_03_21.pdf (дата обращения: 22.11.2021).

2. Гусева Н.Ю., Пискарева О.С. Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 2. С. 6–13. doi:10.17759/autdd.2020180202 URL: https://psyjournals.ru/autism/2020/n2/guseva_piskareva_full.shtml (дата обращения: 20.11.2021).

3. Исакова, И.В. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы: / И.В. Исакова, С.Б. Томилова, Н.Е. Шалыгина // Учитель Кузбасса. – 2014. – № 2 (29). – С.69 – 74.

© Залялова Л.Ф., 2021

© Демьянчук Я.В., 2021

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

*Затиная Ю.Е., магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Многолетнее выполнение одной и той же деятельности может приводить к развитию профессионально нежелательных качеств и профессиональной дезадаптации работников, то есть, к профессиональной деструкции специалистов, появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений, навыков, снижению работоспособности. Структура личности профессионалов изменяется, негативно сказывается как на самой личности, так и на продуктивности деятельности [2, с.83].

Основными детерминантами профессиональных деструкций специалистов являются стереотипы мышления и деятельности, социальные стереотипы поведения, отдельные формы психологической защиты. Но главным фактором, ключевым аспектом развития деструкций является сама профессиональная

деятельность [2, с.74].

Одной из важных и особых форм профессиональных деструкций является эмоциональное выгорание – это синдром, проявляющийся нарастающим эмоциональным истощением. Эмоциональное профессиональное выгорание является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека и рабочей ситуации, в которой он находится. Это состояние приобретает в процессе профессиональной деятельности и является механизмом защиты, прежде всего, в форме полного или частичного исключения эмоций [1, с.114].

Профессиональные деструкции работников помогающих профессий разнообразны, и определенным образом специфичны. У представителей конкретных профессий формируются характерные им деформации, которые с увеличением стажа работы все более укрепляются и проявляются в повседневной жизни. Постоянный контакт с другими людьми создает у врачей, учителей, психологов и др. затруднения в повседневной жизни и снижению эффективности труда.

Было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение особенностей проявления профессиональных деструкций у специалистов помогающих профессий. Предметом исследования явились проявления эмоционального выгорания у работников учреждений социальной сферы. Исследование проводилось в одном из социальных учреждений г. Уфа (название не указано в целях конфиденциальности). Предполагалось, что существует взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и личностными характеристиками специалистов помогающих профессий, характер которой зависит от уровня профессионального выгорания работников.

В исследовании принимали участие 80 работников от 30 до 45 лет, на момент исследования, работающие в социальном учреждении от 5 до 15 лет.

Для проверки гипотезы нами были использованы 2 группы методик:

I. Методики, направленные на выявление фазы и стадии профессионального выгорания: Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; Опросник на «выгорание» МВІ, К. Маслач, С. Джексон;

II. Методики, направленные на оценку личностных особенностей специалистов: Методика изучения совестливости, Е.П. Ильин; Определение уровня алекситимии, Д. Ерьско, Г. Исурина и др.; Определение ауто- и гетероагрессии, Е.П. Ильин.

В результате исследования выявились три уровня профессионального/эмоционального выгорания, каждый из которых имеет соответствующие психологические характеристики.

Высокий уровень эмоционального выгорания предполагает сформировавшуюся фазу синдрома «выгорания» (по В.В.Бойко) и выявлен у 56% работников. Этот уровень характеризуется психофизическим переутомлением человека, опустошенностью, нивелированием собственных профессиональных

достижений, нарушением профессиональных коммуникаций, развитием циничного отношения к тем, с кем приходится общаться, развитием психосоматических нарушений.

Средний уровень эмоционального выгорания характеризуется началом формирования у личности стереотипных реакций на внешние и внутренние факторы деятельности, образованием приемов психологических защит, с целью баланса состояния нервной системы - выявлен у 20% работников центра. Такое состояние еще не достигло уровня синдрома выгорания, являясь «пограничным» состоянием, однако в той или иной степени проявлены симптомы и намечена четкая тенденция к выгоранию.

Низкий уровень у исследуемых говорит о том, что синдром выгорания не сформировался, и не проявляются его симптомы или проявляются ситуативно, и внутренних личностных ресурсов достаточно для того, чтобы справляться с объективными и субъективными сложностями профессиональной деятельности. На этом уровне находятся 24% работников исследуемой выборки. Эмоциональное состояние работников не отягощено и не влияет на результативность деятельности, обстановку и партнеров по работе.

Проведенный статистически анализ позволяет нам утверждать, что каждая из трех групп исследуемых имеет разные личностные характеристики.

Исследуемые с высоким уровнем выгорания демонстрируют высокие показатели гетероагрессии и алекситимии и пониженный уровень совестливости. Это может проявляться в индефферентном отношении к другим, эгоистичности, внешнеобвиняющей позиции, низком уровне сочувствия и сострадания, трудности дифференциации своих и чужих эмоций и состояний.

Средний уровень синдрома профессиональной деформации можно описать понятием «зреющее выгорание», для которого характерно наличие пограничных эмоциональных реакций, показатели по личностным методикам у данной группы не имеют четкой градации, наблюдаются как высокие, средние так и низкие показатели гетеро- и аутоагрессии, алекситимии и совестливости.

Низкий уровень предполагает преобладание таких личностных характеристик, как пониженный уровень алекситимии, гетероагрессии и повышенный уровень совестливости. Такие работники более устойчивы к профессиональному выгоранию, они способны быть сензитивными к себе, своим чувствам, склонны к рефлексии, моральной оценке своих поступков, формируют и поддерживают свои установки и ценности как в отношении себя, так и других людей и жизни вообще.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования было выявлено, что более половины выборки исследуемых специалистов центра имеют высокий уровень профессионального выгорания.

Также подтвердилась гипотеза о том, что существует взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и личностными характеристиками специалистов

помогающих профессий, характер которой зависит от уровня профессионального выгорания работников.

Данное исследование показало, что личностные особенности работников с низким уровнем эмоционального выгорания отличаются от личностных особенностей работников с высоким уровнем эмоционального выгорания. Уровень эмоционального выгорания взаимосвязан с такими личностными характеристиками, как гетероагрессия, алекситимия, совестливость, что может проявляться в специфических особенностях отношения к другим, эгоистичности или альтруизме, уровне сочувствия и сострадания, дифференциации своих и чужих эмоций и состояний.

Проведенное исследование стало основой для разработки программы профилактики и коррекции эмоционального выгорания. Выявленная взаимосвязь личностных качеств и уровня выгорания дает возможность повлиять на профессиональное выгорание как на специфическое личностное образование. Первостепенными задачами программы являются активизация личностного и творческого потенциала, работа с личностными смыслами и ценностями, овладение методами самопомощи и стабилизации эмоционального состояния, а также развитие у специалистов личной ответственности и компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва: Филинь, 1996. – 472 с.

2. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебник / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Академический Проект, 2020. – 240 с.

© Затиная Ю.Е.

УДК 371

ЧТО ЖЕ ТАКОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ XXI ВЕКА. СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СТОРОНЫ

Захарова А.А., психолог, г. Уфа

В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией по всему миру вопрос дистанционного обучения встал как никогда остро и перед детьми, и перед родителями, и перед сотрудниками очных образовательных учреждений России. Можно долго закрывать глаза на эту форму обучения и продолжать настаивать на необходимости только прежнего очного формата, однако, время вспять не повернешь. Мир меняется и очень стремительно, очень важно идти в ногу с тенденциями времени. Усиливать, дополнять и использовать лучшее из нового. В то время как любое сопротивление естественному ходу событий неизменно влечет за собой лишь замедление и осложнение прогресса.

Для начала будет правильным определить, что же такое дистанционное обучение.

Дистанционное обучение - образовательный процесс с применением

технологий, обеспечивающих связь обучающихся и преподавателей на расстоянии, без непосредственного контакта.

Дистанционное обучение - взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

За время пандемии, с марта 2019 года я столкнулась как минимум с четырьмя формами дистанционного обучения.

Первая - назовём ее экстренная. Педагоги и ученики очного формата были вынужденно переведены на работу онлайн и начали работать дистанционно. Это был стресс, хаос для всех.

Вторая - назовём ее плановая или профессиональная, когда дистанционным процессом обучения занимаются специально обученные педагоги и профессора на специально подготовленной платформе по выстроенному и достаточно структурному алгоритму.

Профессиональная форма дистанционного обучения, в свою очередь, делится на три формата (см. табл. 1).

Таблица 1

Форматы профессионального дистанционного обучения для учеников средних школ РФ

ЭКСПРЕСС	С УЧИТЕЛЕМ	С ЗАЧИСЛЕНИЕМ
Для тех, кто в дополнение к основной школе хотел бы разобраться в пропущенных и непонятых уроках, глубже изучить интересные темы по любым предметам и ничего лишнего.	Для тех, кто хочет учиться с преподавателями в Домашней школе дополнительно к основной, а также для тех, кто хочет перейти на семейное/заочное обучение. Удобная альтернатива занятиям с репетиторами.	Для тех, кто хочет перейти на семейное или заочное обучение и иметь возможность заниматься в удобном для себя режиме с высококвалифицированными преподавателями по программе, соответствующей ФГОС РФ, с перспективой получения документа государственного образца (аттестата).

В каждом формате доступна услуга «наставник». Наставник - это профессиональный педагог, который на связи с учеником 1 раз в неделю. Контролирует, оптимизирует процесс обучения, учитывает персональные особенности ученика, анализирует успехи и ошибки предыдущей недели и помогает спланировать нагрузку на следующую неделю. Присылает еженедельный подробный отчет о ходе обучения на электронную почту родителя. Информировать родителя об особенностях психологического состояния ребенка.

Теперь о сильных и слабых сторонах, исходя из моего личного опыта как

профессионального, так и родительского - сын на онлайн-обучении с 7 класса, с марта 2019 года.

К сильным сторонам однозначно можно отнести:

-Улучшение эмоционально-психологического состояния ребенка.

-Больше спокойствия, т.к. меньше поводов нервничать, плюс педагоги он-лайн школы находятся всегда в ресурсном и благожелательном состоянии по отношению к ученику.

-Снижение психологических травм.

-Больше уверенности и взрослости, т.к. общение спокойное, уважительное, на равных.

-Больше свободного времени. Процесс обучения освобожден от организационных моментов и воспитательных процессов по отношению к отдельным ученикам.

-Персонализированное внимание, позволяющее учитывать индивидуальные особенности личности ребенка, его психологические состояния и переживания. Что абсолютно не реально достичь в рамках очной школы ввиду высокой загрузки педагогов и большим количеством учеников, и большим количеством часов, и бюрократической отчетностью.

-Снижение заболевания респираторно-вирусными инфекциями с 90 до 10% в год. Т.к. отсутствует необходимость активации психосоматических защитных механизмов на неприятные и болезненные процессы. А также нет необходимости вынужденного контакта с заболевшими в периоды осенне-весенних вспышек.

-Атмосфера обучения спокойная и сконцентрированная. Свободна от негативного влияния деструктивных одноклассников.

-Структура всего обучения видна и обозрима и ученику, и родителю, что снижает неопределенность и делает процесс обучения более осознаваемым.

-Есть возможность проходить обучение погружаясь в конкретный предмет глубже, например, сегодня изучение только русского языка и литературы, а завтра истории и обществознания и т.д.

-Воспитывается гибкое мышление по планированию и оптимизации эффективности своего времени и процесса обучения в целом.

-Есть возможность перемотать и переслушать то, что не расслышал или не понял, что существенно повышает уровень усвоения материала.

-24/7 доступ ко всем темам всех предметов 11 классов. Что позволяет легко подтянуть слабую тему.

-Родитель постоянно в курсе динамики процесса обучения ребенка, через еженедельный отчет наставника.

-Родитель освобожден от необходимости объяснять непонятый в школе материал и помогать с выполнением домашних заданий

-Родитель освобожден от затрат времени на родительские собрания

-Родитель более полно осведомлен об эмоционально-психологическом состоянии ребенка, через отчеты наставника, т.к. всегда есть то, что проще рассказать постороннему человеку.

- Большой фокус не на скорость и оценки, а на глубину получаемых знаний, т.к. гибкий и индивидуальный подход к формированию процесса обучения.

- Географическая свобода 365 дней в году. Возможность обучаться из любой точки мира, в том числе с отдыха на море.

К слабым сторонам можно отнести:

-Двойную нагрузку в конце четверти и года, когда контрольные и проверочные совпадают и в онлайн школе и в очной школе, к которой прикреплен ученик для получения аттестата ГОС образца.

-Выезд в г. Москву для прохождения ОГЭ и ЕГЭ, в случае прикрепления ученика к аккредитованной школе, предлагаемой онлайн школой. Однако возможен вариант прикрепления к местной городской школе.

-Нестыковка отдельных тем учебных программ в рамках четвертей между очной и онлайн школами. Однако, это редко и скорее исключение из правил.

-Непонимание педагогами очной школы дистанционного формата обучения и попытка учить прикрепленного ребенка дистанционно по очной системе.

-Отсутствие достаточной заинтересованности педагогов очной школы вести дистанционного ученика в период аттестации в следствии отсутствия финансовой мотивации педагогов очной школы за ученика, находящегося на прикреплении.

-Синхронизация процесса подготовки к ОГЭ и ЕГЭ с очной школой.

Плюсы дистанционного обучения очевидны и их сложно переоценить.

В завершении освещения сильных и слабых сторон дистанционной формы обучения важно уделить внимание двум самым распространенным опасениям родителей при переводе ребенка на дистанционную форму обучения:

1. Страх родителя, что ребенок не будет справляться с самоорганизацией и организацией процесса обучения. Данный вопрос полностью снимается наличием наставника. И укрепляется эмоционально-психологическим спокойствием ребенка. Если дома атмосфера не является деструктивной и разрушающей ребенка как личность.

2. Страх родителя, что ребенок будет лишен социального общения, в том числе со сверстниками. Однако, если ребенок интроверт, то его физическое присутствие среди большого количества людей вовсе не подтверждает его общительности, а скорее наоборот негативно влияет на внутреннее эмоционально-психологическое состояние, т.к. держит ребенка в состоянии постоянного напряжения от присутствия в не комфортной ему среде. Если ребенок был склонен общаться с 1–3 одноклассниками при очном формате, то он может так же продолжить с ними общаться вне школьного времени и/или встречаться после

уроков и вместе идти из школы до дома, т.к. его учебный процесс позволяет этой гибкости в планировании дня быть. Если же ребенок экстраверт, то опять же ввиду того, что количество свободного времени на дистанционной форме обучения больше, он более мобилен и может себе позволить встречи с друзьями так часто как выберет. Встречаться на улице, ездить в гости, приглашать в гости к себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2017. — 416 с.- стр. 17
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 12.03.2020 - 30.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации» ст. 16 часть 2//Собрание законодательства РФ
3. Дистанционное обучение [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение (дата обращения 29.11.21)
4. <https://home-school.interneturok.ru/obuchenie/formats>
5. <https://foxford.ru/about>

© Захарова А.А., 2021

УДК 159.9.072 (075)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ВХОЖДЕНИЮ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Ибрагимова Г.И., магистр

БГПУ им.М. Акмуллы

Нурмухаметов Э.А., к.п.н., доцент

БГПУ им.М.Акмуллы

Извечный конфликт отцов и детей особо обостряется с переходом ребенка в подростковый возраст. Молодому человеку кажется, что его не понимают в семье, особенно, если родители не разделяют его вкусов, его жизненной позиции и духовных интересов. Начинается поиск людей на стороне, которые смогли бы его понять, оказать поддержку, одобрить. Именно в этот момент многократно возрастает опасность попадания ребенка в тоталитарную секту, тем более что данные организации ведут целенаправленную работу по вербовке новых членов. Они вовлекают молодых, используя технологии сетевых организаций и опираясь на мощную материальную базу (обычно зарубежную). Их служители проявляют настойчивость и терпение. Молодой человек может только посмеяться над попутчиком, заводящим разговоры на религиозную тему, спрятать подальше пропагандистскую брошюрку, забыть о случайном визите на семинар. Однако подсознание продолжает работу. И при некотором стечении обстоятельств человек может вернуться к этим мыслям, поверить сектантам и попасть под их полное влияние.

«Духовные наставники» деструктивных организаций, опираясь на знание психологии, используют общие приёмы «обработки» своих будущих жертв. Подростки являются наиболее лёгкой добычей, так как переживают сложный биологический

кризис.

Используются особенности подросткового возраста с его поведенческими реакциями: а) эмансипации (стремление к независимости, самоутверждению, свободе от опеки старших облегчает новым «учителям» осуществить, отрыв от семьи, школы, друзей); б) группирования (объединение в группы со своим уставом, обрядами, символикой);

Используется заострение в подростковый период наиболее слабых черт личности, что обуславливает их неустойчивость. Повышенная внушаемость обеспечивается на фоне психического и физического истощения (неполноценная диета, резкое ограничение сна, изнурительная работа) при условии систематического стереотипного воздействия на психику «формул порабощения». Изолированность информационного пространства (строгий запрет общения с родными, друзьями) позволяет обеспечить подмену устоявшихся жизненных стереотипов и традиционных духовных ценностей «новыми» культовыми. Оставшийся без опоры семьи подросток очень легко оказывается в ловушке.

Широко применяется «удар любовью»: щедро проявляется радушие с организацией на первых порах привлекательных бесплатных поездок с «семинарами» в различные страны. Значительные капиталы в руках неокультов позволяют насаждать подросткам «новую» веру через систему образования, учитывая её слабую экономическую базу на сегодняшний день. Делается ставка на интеллектуально развитый контингент, подростков из экономически состоятельных семей; с перспективой передачи в секту материальных ценностей. В результате разрушается личность. Продукт такой «психотехнологии» - управляемый «биоробот». Создаётся благоприятная почва для внедрения определённой психологии в массы, появляется возможность направлять толпу на достижение целей, насаждаемых сектой, в том числе коммерческих, криминальных, для завоевания мирового господства.

Многие родители, столкнувшиеся с сектантством на горьком опыте своей семьи, знают, что извлечь ребенка оттуда чрезвычайно сложно: он сбегает из дому, пропадает в секте месяцами, и неизвестно не только, как его оттуда извлечь, но и где вообще он находится. Если есть такая возможность - нужно обязательно обратиться к психотерапевтам, возможно - кардинально сменить место жительства.

Не секрет, что одним из действенных методов вовлечения человека в секту является психологическая обработка его сознания, все приемы которой прекрасно известны специалистам по рекламе, сотрудникам соответствующих органов и, конечно же, руководителям сектантских организаций. Но обыкновенный человек ничего не знает о методах, призванных поработить его сознание, и потому он беззащитен. Новых членов заманивают обманом: вербовщики, которые пристают к людям на улицах, почти никогда не сообщают истинное имя своей организации (могут называться даже «просто православными»). А когда человек уже попал на их территорию, сектанты включают особые психологические приемы, привязывающие новичка. Ему становится

трудно уйти.

Специалисты знают, что обычным убеждением невозможно сломать природную психологическую защиту личности. Поэтому, чтобы манипулировать человеком, надо проникнуть в его внутренний мир. Для этого обычно используются приемы психологического влияния. Один из таких приемов - внушение, о нем уже знали жрецы в Древнем Египте. Существуют особые способы, с помощью которых можно добиться снижения уровня сознания человека и критичности мышления. Внушенный таким образом материал носит характер навязчивых мыслей, от которых человеку избавиться трудно.

Склонность к внушаемости присуща людям с низкой самооценкой, впечатлительным, с чувством собственной неполноценности, с плохим логическим мышлением. Внушаемость возрастает в стрессовых ситуациях, при психических перегрузках. Внушение помогает легко проталкивать любую информацию в подсознание человека. Как уже говорилось выше, дети и подростки легко поддаются внушению в силу своих возрастных особенностей.

В группе риска - все, кому плохо, у кого кризис в жизни. Чаще всего это подростки и новоиспеченные пенсионеры (но вообще в опасности каждый из нас: невнушаемых людей нет). Другой, не менее действенный прием, используемый в сектах, - «заражение». Для того чтобы люди почувствовали одинаковое эмоциональное состояние, необходимо собрать их в массу, в которой они как бы заражаются один от другого, то есть происходит самовнушение. Что-то подобное можно было наблюдать на сеансах Кашиповского и на праздниках вуду, когда большие толпы людей испытывают одни и те же ощущения и чувства. Человек, попавший в секту, лишен внешних источников информации, а та, что подается, однообразна и целенаправленна. В результате человек приходит в состояние безразличия, у него притупляются желания, сознание помрачается, подчас начинают возникать слуховые и зрительные галлюцинации. Руководители секты начинают внушать новообращенному, что все происходящее с ним - это проявление сверхъестественных способностей, духовное прозрение и т. д.

Человек уже не способен сам изменить ситуацию, его личность полностью преобразовывается, изменяются взгляды на жизнь. Он начинает испытывать благодарность за все, что секта дает ему, чувствует себя обязанным ей. Это именно то, чего и добивались от него во время всего процесса «обработки». Человек забывает о своей семье и друзьях, работе и увлечениях. Для него существует только новая жизнь в секте, организация становится его семьей. Именно это является конечным результатом для руководителей секты - попался еще один человек, полностью зависящий от их власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров А. А. Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера. Нарушения поведения у детей и подростков. [Текст]/ А.А. Александров – М.: Академия,

2008. – С. 64–72.

2. Аликина Н. В. Особенности агрессивного поведения несовершеннолетних и основы его профилактики/ Метод. рекомендации. [Текст]/Н.В. Аликина –СПб.: Речь, 2010. – 143 с.

3. Агаджанян А.С. «Необуддизм» // Энциклопедия религий [Текст]/А.С. Агаджанян - М.: Академический проект, 2008.

4. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников [Текст]/ С. А. Бадмаев. – М.: Изд-во Магистр, 2009. – 186 с.

5. Байярд Р. Т., Байярд, Д. Ваш беспокойный подросток: Практич. руководство для отчаявшихся родителей: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 2008. – 385 с.

6. Бандура А., Уолтерс, Г. Подростковая агрессия. [Текст]/ А. Бандура – М., 2005. – 284 с.

7. Барановский Н. А. Пьянство как социальная проблема и стратегия антиалкогольной политики в Беларуси [Текст]/ Н. А. Барановский // Социология. – 2012. – №2. –С. 75–81.

8. Беличева С. А. Основы превентивной психологии [Текст]/ С. А. Беличева. – М.: РИЦК Социальное здоровье России, 2004. – 110 с.

9. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников [Текст]/ А. С.Белкин. – М: Вильямс, 2006. – 163 с.

10. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2012. – 834 с.

11. Бэрн Р., Ричардсон, Д. Агрессия. [Текст]/ Р. Бэрн – СПб.: Питер, 2012. – 368 с.

12. Волков Ю. Г., Добреньков, В. И., Кадария, Ф. Д., Савченко, И. П., Шаповалов, В. А. Социология молодежи: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 576 с.

13. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие [Текст]/ Под ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 388 с.

14. Ганнушкин, П. Б. Клиника психопатий: их статистика, динамика, систематика. Некоторые общие соображения и данные // Психология индивидуальных различий [Текст]/ Под ред. Ю. Б.Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-воМГУ, 2005. – С. 262–267.

15. Гишинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений. [Текст]/ Я.И. Гишинский – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

©Ибрагимова Г.И., 2021

©Нурмухаметов Э.А., 2021

УДК 159.923.2

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА САМОАКТУАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

*Ильина К.С., студент,
БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа
Шаяхметова Э.Ш., д-р биол. наук,
профессор БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа.*

В исследовании приняли участие 86 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. Используются стандартизированные методики: опросник межличностной зависимости (Р. Хиршфильд, Г. Клерман и др., адаптация О.П. Макушиной); модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) (А.В. Лазукин, адаптация Н.Ф. Калиной). Корреляционная связь проверялась по 16 шкалам.

Установлена средняя и умеренная отрицательная корреляционная связь между уровнем самоактуализации и показателями межличностной зависимости: чем выше уровень самоактуализации, тем меньше уровень межличностной зависимости, и наоборот.

Результаты данного исследования могут быть полезны для дальнейшего изучения проблем межличностной зависимости и самоактуализации, а также для разработки программ по коррекции выраженной межличностной зависимости, а также клиническими психологами для дальнейшей разработки более эффективных приемов психодиагностики межличностной зависимости.

Актуальность. Проблема межличностной зависимости является актуальной, потому что она препятствует поэтапному, благоприятному и полному развитию личности, а также адаптации человека к социуму и его стремлению к самоактуализации в целом.

Межличностная зависимость, как правило, рассматривается в контексте близких партнерских отношений, но ее можно встретить в детско-родительских, дружеских, профессиональных отношениях (руководитель-подчиненный), в диаде учитель-ученик, врач - пациент и т.д.

В научной литературе межличностная зависимость относится к социально приемлемым формам нехимических зависимостей, объектом которой выступают отношения с другими людьми.

В работах профессора психологии Роберта Ф. Борнштейна и его учеников явление межличностной зависимости рассматривается, как сложное и многоплановое нарушение, в связи, с чем ученые Института перспективных психологических исследований США разграничивают зависимость как нормативное явление, чрезмерную зависимость и деструктивное отделение, вызывающие личностные нарушения [8].

Люди с выраженной межличностной зависимостью не принимают идеалы, ценности, по которым живут самоактуализирующиеся личности и не руководствуются ими в жизни. Неудовлетворенная потребность в самоутверждении и самоактуализации приводит к попыткам реализовать себя не в полезных и социально одобряемых видах деятельности, а в негативных формах активности – насилии, преступлениях или вообще приводит к ретритизму («уходу», «бегству» в алкоголь, наркотики, секс и др.) [1].

Чрезмерная зависимость представляет собой специфическое состояние, в основе которого лежит сильная потребность в эмоциональной близости, любви и принятии со стороны значимых других, ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя как беспомощного и слабого, независимо от конкретной ситуации. Неотъемлемыми чертами зависимой личности выступают неуверенность в себе, несамодостаточность, чувство беспомощности, тревога по поводу возможного отвержения и одиночества.

Откуда возникает межличностная зависимость? И как сформировать здоровые

отношения с партнером?

Хроническое заболевание или расстройство сепарационной тревожности в детском или подростковом возрасте может predispose к развитию межличностной зависимости, а в дальнейшем и зависимого расстройства личности. Симптомы зависимого расстройства личности включают в себя устойчивую потребность в заботе о человеке и страх быть покинутым или отделенным от важных в его жизни людей. Это приводит человека к подчиненному поведению, которое призвано вызвать заботливое отношение у других. Зависимое поведение со стороны выглядит как «цепляние» за других, потому что человек боится, что он не сможет прожить без помощи других. Они воспринимают критику и неодобрение как доказательство своей никчемности, стремятся к чрезмерной защите и доминированию со стороны других, избегают инициативы, ответственности и проявляют беспокойство, когда сталкиваются с принятием решений [9].

Как справедливо отмечают Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогорова [3], отношения зависимости превращаются в «трагедию целой жизни», когда «ничего не построено, но многое разрушено – душевное и физическое здоровье, возможности других отношений».

Межличностная зависимость затрагивает важные характеристики личности, воздействуя на её внутреннюю структуру и стиль выстраивания отношений. Но, стоит отметить, что позитивный потенциал межличностной зависимости или феномен здоровой зависимости, является весьма важным для понимания и описания сущности межличностной зависимости. Нормативная «здоровая» зависимость – это «гибкая середина» между деструктивным отделением и сверхзависимостью. Это способность человека уравнивать близость и автономность, опираться на других, сохраняя при этом сильное чувство собственного достоинства, и чувствовать себя комфортно в случае обращения за помощью к другому человеку. Здоровая зависимость имеет ряд положительных эффектов, включая: высокое удовлетворение в любовных отношениях; большую вероятность академического и карьерного успеха, самореализации; улучшение семейных отношений и родительских навыков; хорошее физическое и психологическое здоровье. Важные социальные навыки взаимодействия, которые развиваются в условиях здоровой зависимости – эмпатия, чувствительность к настроению и поведению партнера по общению, стремление делать другим приятное [8].

Характеристики самоактуализирующейся, психологически здоровой и зрелой личности практически совпадают у ученых гуманистического и экзистенциального направления, отечественных и зарубежных авторов. Это те характерные особенности, которые способствуют внутреннему росту и развитию самоактуализирующейся личности, открытию своей самости.

Маслоу (1954) предполагал, что самоактуализирующиеся индивиды действуют автономно от внешних ожиданий из-за их неискаженного восприятия собственных

реалистичных способностей. Проведенные исследования показывали, что большую личную автономию имели испытуемые с высокой и средней степенью самоактуализации [5].

Г. Олпорт также выделял ведущее качество психологически зрелого человека – функциональная автономия и осознанность мотивов поведения [7].

Одной из характеристик, которые отличают самоактуализированных индивидов от остального человечества, является, то что самоактуализированные люди склонны быть независимыми, автономными и находчивыми: они с меньшей вероятностью будут полагаться на внешние авторитеты, чтобы направлять свою жизнь (Martela & Pessi, 2018) [12].

Современные исследователи в области зависимости также выделяют автономность в качестве важного компонента зрелых отношений. Так, П. А. М. Ван Ланге, К. Э. Русбулт, считают, что здоровая взаимозависимость предполагает, что партнеры признают и ценят важность эмоциональной связи, которую они разделяют, сохраняя при этом устойчивое чувство собственного достоинства в динамике отношений и автономность [2].

Селс Л., Сеулеманс Е. и др. [11] выделили несколько особенностей, которые отличают здоровые отношения, с низкой выраженностью межличностной зависимости у партнеров:

- Здоровые границы и автономия;
- Гибкость в общении, активное слушание;
- Время для личных интересов;
- Четкая коммуникация;
- Принятие личной ответственности за поведение;
- Создание безопасной среды друг для друга, чтобы быть уязвимыми;
- Контактность, взаимодействие и реагирование друг на друга;
- Самопонимание, здоровая самооценка;
- Быть открытыми и доступными друг с другом.

Джейми Арон Кремс и ее соавторы из Университета Айовы [10] провели исследование об индивидуальных представлениях о самоактуализации, в результате которого установили, что различные виды деятельности приводят к самоактуализации для разных людей. В соответствии с современными представлениями эволюционной биологии, особенности жизненного пути человека (пол, возраст, статус отношений, статус родителей) влияют на цели, которые он связывает с самоактуализацией и в разумных, потенциально функциональных формах. Например, одинокие люди подчеркивали, что поиск новых романтических партнеров будет частью их самоактуализации, в то время как партнеры подчеркивали, что сохранение их существующих романтических отношений будет частью их самоактуализации. И родители, особенно когда у них есть очень маленькие дети, подчеркивали, что забота об этих детях будет важной частью их самоактуализации. Находя себе партнеров,

поддерживая их и заботясь о детях, люди могут чувствовать себя самоактуализированными, и они также могут продвигать именно те биологически значимые результаты, которые приводят к получению их генов в следующих поколениях.

Согласно исследованиям, проведенным А.А. Телегиным, самоактуализация позволяет личности изменить оценку своих возможностей, развивает заинтересованное отношение к миру, способствует переходу потенциального в актуальное, формирует «ответственно-великодушное», «дружелюбное» поведение, помогает формировать стабильные эмоциональные межличностные отношения. Все это способствует разрешению конфликта между Я-реальным и Я-идеальным [6].

Корни здоровой зависимости в авторитетном, последовательном и надежном стиле родительского воспитания, который формирует у ребенка базовое чувство уверенности и безопасности. Профилактика возникновения межличностной зависимости должна строиться на самоактуализации личности. Ядром этой работы является формирование самоидентичности, постановка личности в субъектную позицию, предполагающую свободу выбора, проявление инициативы и принятие на себя ответственности за свои решения, а также социальной активности через деятельность и достижение статуса.

Личности, имеющие выраженную межличностную зависимость, испытывают тягу к людям в первую очередь из-за их несамостоятельности или страха остаться совсем одному. Поэтому в качестве терапии обычно используют когнитивную или когнитивно-поведенческую психотерапию, цель которой заключается в развитии автономности у клиента и налаживании нормальных связей с ближайшим окружением [4].

Цель развития личности состоит в том, чтобы достичь такого состояния взаимозависимости, когда мы достаточно осознаем себя, чтобы понять, что есть сила в развитии прочных отношений с теми, кто нас окружает. Этот уровень приходит с самоактуализацией, когда мы сильны, чтобы стоять самостоятельно, но и достаточно мудры, чтобы понять, что есть еще большая сила в развитии близких отношений. Оптимальный рост приводит индивидов к самоактуализации там, где они понимают, что существует сила в количестве и балансе интересов. Здоровая взаимозависимость обеспечивает поддержку индивидуумов, позволяя им иметь силу заботиться о других и сосредоточиться на своем собственном личностном росте.

Таким образом, изученные нами теоретические и практические исследования показывают явное влияние уровня межличностной зависимости на стремление к самоактуализации и наоборот, что говорит о наличии взаимосвязи.

С целью исследования психологических особенностей самоактуализации у людей с различной выраженностью межличностной зависимости решено изучить взаимосвязь уровня межличностной зависимости и стремления к самоактуализации у студентов.

Организация и методы исследования. В ходе диагностики использовались

эмпирические методы – тестирование с помощью комплекса методик:

1. Опросник межличностной зависимости (Р. Хиршфильд, Г. Клерман и др., адаптация О.П. Макушиной);

2. Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) (А.В. Лазукин, адаптация Н.Ф. Калиной).

За метод статистической обработки данных мы взяли коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. На первом этапе исследования для диагностики уровня межличностной зависимости был использован опросник межличностной зависимости Р. Хиршфильд, Г. Клерман и др., в адаптации О.П. Макушиной. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность межличностной зависимости

Шкала	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Зависимость	12	13,9	65	75,5	9	10,4

Из таблицы 1 видно, что в данной выборке преобладает средний уровень межличностной зависимости (75,5%). Высокий (10,4%) и низкий (13,9%) уровень межличностной зависимости у испытуемых представлен меньше.

На втором этапе исследования для диагностики стремления к самоактуализации личности был использован Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калиной. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Выраженность стремления к самоактуализации

Шкала	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Стремление к самоактуализации	1	1,1	76	88,3	9	10,4

Из таблицы 2 видно, что в данной выборке также преобладает средний уровень стремления к самоактуализации (88,3%). Высокий (10,4%) уровень стремления к самоактуализации у испытуемых представлен меньше, низкий (1,1%) уровень практически отсутствует.

Для проверки гипотезы о наличии корреляционной связи между уровнем межличностной зависимости и стремлением к самоактуализации в данном исследовании был использован критерий корреляции Спирмена. Коэффициенты корреляционной связи между уровнем межличностной зависимости и стремлением к самоактуализации представлены в таблице 3.

Коэффициенты корреляционной связи между уровнем межличностной зависимости и стремлением к самоактуализации

САМОАЛ	Зависимость
Стремление к самоактуализации	-0,4377
Ориентация во времени	-0,2337
Ценности	-0,1037
Взгляд на природу человека	-0,0378
Потребность в познании	-0,2319
Креативность	-0,1166
Автономность	-0,3518
Спонтанность	-0,1686
Самопонимание	-0,4570
Аутосимпатия	-0,3486
Контактность	-0,4476
Гибкость в общении	-0,3458

Из представленной таблицы 3 видно, что основная гипотеза о наличии корреляционной связи между высоким уровнем стремления к самоактуализации и выраженностью межличностной зависимостью подтверждается в сильной отрицательной корреляции ($r=-0,4377$, $p=0,00003$), т.е. чем меньше выражен уровень межличностной зависимости, тем выше показатель стремления к самоактуализации личности, и наоборот.

Выводы. Таким образом, гипотеза о том, что уровень самоактуализации взаимосвязан с выраженностью межличностной зависимости подтвердилась, поскольку в ходе статистического анализа было выявлено, что указанные переменные отрицательно связаны (коррелируют) между собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Короленко, Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. – Обозр. психиат. и мед. психол., 1991, N 1. С. 8-15.
2. Русбулт, С.Е., Ван Ланге, П.А. Взаимозависимость, взаимодействие и взаимоотношения. Ежегодный обзор психологии. 2003 февраль; 54(1):351-75.
3. Гаранян, Н. Г., Холмогорова, А. Б. Замысловатый танец современной пары//Семейная психология и семейная терапия. – М., 2000. – No1. – С. 3–11.
4. Бек, А., Фримен, А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. — СПб.: Питер, 2019. – 448с.
5. Маслоу, А.Г. Теория человеческой мотивации, пер. с англ. С.А. Четвертакова / Psychological Review, 50, 2013. - с.370-396.
6. Телегин, А.А. Самоактуализация и творческий потенциал будущего специалиста. -

2006. - URL: <http://acis.vis.ru/9/1-7/telegin.htm> (дата обращения: 04.09.2021).

7. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды - М: Смысл, 2002. - 464с.
8. Robert, F. Bornstein, Healthy Dependency: Leaning on Others Without Losing Yourself. - Harper Collins Publishers, 2003. - 269p.
9. Grohol, J. (2020). Dependent Personality Disorder Symptoms. Psych Central // URL: <https://psychcentral.com/disorders/dependent-personality-disorder/symptoms> (дата обращения: 13.09.2021г.).
10. Nauert, PhD, R. (2018). What Drives the Desire for Self-Actualization. Psych Central // URL: <https://psychcentral.com/news/2017/07/14/what-drives-the-desire-for-self-actualization/123226.html> (дата обращения: 14.10.2021г.).
11. Sels, L., Ceulemans, E., Bulteel, K., Kuppens, P. Emotional Interdependence and Well-Being in Close Relationships. Front Psychol. 2016; // URL: <https://7:283>. doi:10.3389/fpsyg.2016.00283 (дата обращения: 14.10.2021г.).
12. Martela, F., & Pessi, A. B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: defining the key dimensions of meaningful work. Frontiers in psychology, 9, 363.

© Ильина К.С., 2021

© Шаяхметова Э.Ш., 2021

УДК 159.9

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ДЕТЕЙ

Исанбаева С.Д., Гареев Э.А.,

ГАПОУ Ишимбайский нефтяной колледж, г. Ишимбай

Актуальность. Одной из актуальных проблем в настоящее время является психолого-педагогическая работа с несовершеннолетними. Одной из таких причин является проблема свободного времяпрепровождения детей и подростков.

В настоящее время существует значительное количество подростков, которые не имеют занятости в свободное от учебы время. Подростки не заняты, а значит, все свободное время они проводят «впустую».

Ни для кого не секрет, что в последнее время в нашей стране наблюдается тенденция коммерциализации услуг дополнительного образования. Культурные заведения смотрят на учащихся школ подчас как на источник дохода. Из-за низкого материального уровня родителей школьники лишены порой доступного досуга.

В рамках проекта «Раскрытие творческого потенциала» мы планируем провести серию мастер-классов для детей, подростков на которых они будут создавать букеты из конфет, мастерить шкатулки, варить мыло, делать разнообразные открытки.

Мы планируем организовать ярмарки и аукционы с работами наших воспитанников, все вырученные средства пойдут на благотворительность, и будут переведены на счет тяжелобольных детей.

Описание проблемы

Детям, как и взрослым, полезно иметь увлечение. Не занятые делом, они скучают, шумят и шалят. В то же время правильно выбранное занятие не только дисциплинирует

ребенка, но и способствует раскрытию заложенного природой потенциала. Хобби также помогает развивать целеустремленность, усидчивость, любознательность. Эти качества впоследствии помогают готовиться к урокам, успешно сдавать экзамены и выполнять профессиональные обязанности уже во взрослой жизни.

Основная целевая группа

Дети и подростки от 7 до 16 лет.

Основная цель проекта

Мы хотим дать повод детям, подросткам общаться между собой, чтобы они не чувствовали себя одинокими и понимали, что кому-то нужны. Наш проект не только поможет поднять настроение научиться чему-то интересному, но и позволит ребятам почувствовать себя частью очень большого и доброго дела.

Задачи проекта

- Научить планировать время и расставлять приоритеты.
- Сформировать круг общения по интересам и найти единомышленников, с которыми будет комфортно общаться.
- Привить привычку доводить начатое дело до конца, развить целеустремленность, терпение, усидчивость и внимание.
- Расширить кругозор. Став экспертом в определенной области, ребенку легче завоевать авторитет у сверстников.
- Занятия любимым делом и достижение результатов в этой области повышают самооценку.
- Переключение с одного вида деятельности на другой позволяет меньше уставать.
- Ребенку, у которого есть хобби, никогда не бывает скучно. Он знает, чем себя занять, и проводит время с пользой.

Календарный план реализации проекта

№	Мероприятия	Сроки
1	Декорирование фоторамок	Январь
2	Танцевальный мастер-класс	Январь
3	Создание украшений	Декабрь
4	Мыловарение	Март
5	Картины из песка	Апрель
6	Декупаж свечей	Февраль
7	Фигуры из шариков	Май
8	Декорирование венецианских масок	Декабрь
9	Ловец снов	Июнь

Ожидаемые результаты

Имея хобби и поддерживая его человек имеет возможность хорошо снять стресс и возможность выразить себя по-своему. Основное человеческое желание состоит в том, чтобы выразить себя, и хобби позволяет это. Это в природе людей – иметь хобби, увлекаться чем-то, тратить на это свободное время, а люди постоянно приобретают новые увлечения.

Резюме основных исполнителей проекта

Руководитель проекта	Исанбаева С.Д.
Исполнитель	Гареев Эдуард
Исполнитель	Банникова Виолетта

Партнерство

Муниципалитеты РБ

Волонтеры – студенты ИНК

Детализированная смета расходов

	Статья расходов	Стоимость (ед)	Кол-во единиц	Всего, руб.
1	Декорирования рамок	100 руб. Рамка +декор	15 чел. (1 группа)	1500
2	Танцевальный мастер-класс	Волонтеры	-	0
3	Украшение	100 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	1500
4	Мыловарение	200 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	3000
5	Картины из песка	100 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	1500
6	Декупаж свечей	100 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	1500
7	Фигуры из шариков	100 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	1500
8	Декорирование венецианских масок	100 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	1500
9	Ловец снов	100 руб. Материалы	15 чел. (1 группа)	1500
	Итого		± 135 чел.	13500

Имея хобби и поддерживая его человек имеет возможность хорошо снимать стресс и возможность выразить себя по-своему.

Детское рукоделие — это и отличный досуг, и инструмент всестороннего развития маленького человека. Напомним, что вырученные с продаж деньги пойдут на помощь больным детям.

Детское рукоделие — это и отличный досуг, и инструмент всестороннего развития маленького человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исанбаева С.Д. Студенческий научно-образовательный центр / С.Д. Исанбаева // Вестник Башкирского института социальных технологий. - 2013. - № 3 (19). - С. 17.

2. Исанбаева С.Д. Создание оптимальных условий для профессионального общения педагогов, студентов в дистанционном образовательном процессе /С.Д. Исанбаева, Н.В. Юдина, Г.Р. Кильдиярова /Достижения ву-зовской науки: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Мелеуз: МГТ, 2020. – 458-461.

3. Исанбаева С.Д. Роль инноваций в формировании профессиональных и личностных качеств обучающихся нефтяного колледжа / С.Д. Исанбаева, В.И. Баймурзина, Н.В. Юдина /Наука, образование, инновации: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Стерлитамак: Полиграфия, 2020. – с. 34 – 40.

© Исанбаева С.Д., 2021

© Гареев Э.А., 2021

ПРОЕКТ «ВРЕМЯ ВЗРОСЛЕТЬ»: МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ, РЕСУРСНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

*Истомин В.В., заместитель директора по ВР,
педагог-психолог ВКК
МАОУ СОШ № 17 с УИОП,
г. Екатеринбург*

Сегодня стратегическая задача современной российской образования - развивать качества личности обучающихся, позволяющие им эффективно решать разнообразные задачи, возникающие в актуальных для них учебных, профессиональных и жизненных ситуациях [2]. Исходя из собственного профессионального опыта и по мнению многих исследователей, это такие качества как:

- Ответственное отношение к своему поведению, к своим выборам и к своей жизни в целом.
- Самостоятельность, автономность, независимость.
- Позитивное безусловно-ценностное отношение к себе.
- Высокий уровень осознанности, рефлексивности (способности к адекватному отражению внешней и внутренней реальности).
- Целостность (принятие своих «теневых» сторон), конгруэнтность (непротиворечивость) и ощущение своей идентичности, «Самости».
- Способность проявлять «заботу о себе» в целях полноты реализации собственной личностной уникальности.
- Высокий уровень развития эмоционального интеллекта.
- Интегративная личностная характеристика «hardiness» (смелый, дерзающий, стойкий), обеспечивающая наличие высоких резервов сопротивления стрессу («неуязвимость»).
- Способность к избирательной аутентичной близости с Другим.
- Способность эмпатически оказать помощь, поддержку Другому и принять такую помощь, поддержку извне.

С позиции транзактного анализа в представленных личностных качествах можно легко и отчетливо увидеть позицию (состояние) «Взрослого».

Согласно модели транзактного анализа, личность (эго) человека, — это система, состоящая из трех частей (эго-состояний): «Родитель», «Взрослый», «Дитя» («Ребенок»). Эго-состояние — это набор поведенческих, когнитивных и эмоциональных паттернов, стереотипов, которыми человек реагирует на все ситуации и события своей жизни. В каждый момент времени любой человек находится в одном из этих трех эго-состояний, которые не имеют никакого отношения к биологическому возрасту и социальным ролям [3].

«Родитель» — это контроль, запреты, идеальные требования, догмы, санкции, забота, могущество. Это повелевающая часть личности. «Родитель» — это собрание норм и постулатов, которые человек воспринимает в детском возрасте и которые сохраняет потом в течение всей жизни. Различают две формы проявления «Родителя»: «Заботящийся» (любовь, поддержка, ласка, опека и т. п.) и «Критикующий» (запреты, критика, «жесткие советы», санкции, «наезды», негативные оценки и т.п.). Качества «Критикующего Родителя»: требовательность, консерватизм, ригидность, категоричность суждений, жесткая ориентация на правила, нормы, стереотипы. Основная эмоция – критикующий гнев. Главный тип коммуникации - «Ты-высказывание».



«Дитя» («Ребенок») – это аффективные комплексы, связанные с ранними впечатлениями и переживаниями. Две формы проявления: «Свободный» (позитивный) и «Адаптивный» Ребенок» (негативный, нередко в нашей культуре воспитания - «раненый»). Периодическое пребывание в состоянии «Свободного Ребенка» (любопытство, спонтанность, творчество, игра) является важным условием сохранения физического и психического здоровья.

Базовые характеристики позиции «Негативный Ребенок» - безответственность, зависимость, эмоциональная неустойчивость, склонность к фантазированию, склонность переживать такие «детские» чувства, как вина, обида, повышенная тревога, страхи, неуверенность, растерянность, беспомощность, отчаяние и т.п.

«Взрослый» — это адекватное восприятие внешней и внутренней реальности, чувство ответственности за свой выбор и за свои ошибки (отличие от чувства вины), компетентность, эмоциональная устойчивость, независимость, гибкость. «Взрослый» живет на основе опыта, а не фантазий (важное отличие от «Ребенка»).

Чем модель «Р-В-Д» может быть полезна для педагогической практики?

Взаимодействие педагога с обучающимся с позиции «Критикующий (Карающий) Родитель» автоматически актуализирует и поддерживает у последнего позицию «Негативного Ребенка». Особенно это легко происходит, если эта позиция у обучающегося уже привычная.

Важным для современной педагогической практики в этой модели является следующее: актуализация и развитие «Взрослой» позиции обучающегося («Взрослых» качеств личности) возможно при условии, что педагоги и вся система в целом находятся во взаимодействии с ним в позиции «Взрослый». В этом случае, даже если обучающийся находится в позиции «Ребенка» или «Родителя», он будет «вынужден» сменить ее на «Взрослую».

Отношения «Взрослый» – «Взрослый» — это диалог, равноправное взаимодействие, ценностное принятие и поддержка Другого со всеми его достоинствами и недостатками. Такой диалог — это взаимодействие без манипулирования, с прозрачным, «контрактным» разделением ответственности.

Соответственно этой стратегии в Свердловской области разработан и реализуется проект «Время Взрослеть»:

- практико-ориентированные семинары, тренинги, мастер-классы для педагогов и специалистов общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций;
- программа тренинговых занятий для подростков и молодежи «Время Взрослеть», направленная на помощь в преодолении трудностей формирования и развития собственной «Взрослой» части личности;
- тематические родительские практикумы «Как воспитать в своем ребенке “Взрослого”».

Цель проекта - помощь обучающимся, педагогам, родителям в развитии позитивных, ресурсных, Взрослых качеств личности. Миссия проекта - гуманизация взаимоотношений всех субъектов образования.

Механизм реализации: актуализация субъект-субъектной парадигмы с помощью современных педагогических, социально-психологических и социокультурных методов и практик.

Концептуальная основа: гуманистическая психология и современный транзактный анализ; парадигма структурного подхода к описанию личности.

Реализация проекта позволит снизить остроту актуальных социально-психологических и психолого-педагогических проблем:

У подростков и молодежи:

- Низкий уровень личностной ответственности и мотивации.
- Риски проявлений различных форм зависимого поведения.
- Инфантилизм (нереалистичность) социальных и профессиональных установок;
- Социальная пассивность и социальное иждивенчество;

- Рост агрессивного и аутодеструктивного поведения.
- Акцентуации и негативные проявления психологической сепарации.
- Риски правонарушений и совершения преступлений.
- Ранний половой дебют, проблема аборт и заболеваний, передающихся половым путем, эпидемия ВИЧ инфекции.

• Экзистенциальный «вакуум».

В школе, в учреждениях СПО:

• Дефицит в современном российском образовании позитивного эмоционального обмена и признания ценности и уникальности каждой личности (проблема обесценивания).

• Возрастание рисков эмоционального выгорания педагогических работников.

• Риски «сползания» образования от личностно-ориентированного к функциональному, «цифровому».

В семьях обучающихся:

• Доминирование невротического стиля общения.

• Риски дистанцирования, повышения токсичности и обесценивания в отношениях, связанные с экономической и социально-политической ситуацией.

• Низкий уровень психологической культуры, в том числе культуры обращения за психолого-педагогической помощью.

Одна из важнейших целей проекта «Время Взрослеть» — помощь подросткам в развитии устойчивого самоощущения своей Ценности, «нужности», которое является базовым ресурсом стрессоустойчивости, жизнестойкости и развития личности.

Чудовищные «керченско-казанско-пермские» трагедии, проблема аутодеструктивного поведения, девиаций среди подростков, дефицит «Взрослой» учебной мотивации показывают, насколько важно качество взаимоотношений между субъектами.

Идеи и инструменты проекта могут быть полезны при реализации новых рабочих программ воспитания.

Материалы проекта: <https://cloud.mail.ru/public/4FP2/2GiXcVk9h>

Видеоматериалы проекта: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLFKRFYpkAMo5HmxeLWpWdedxbv3cafdmA>

В 2021 году «Время Взрослеть» номинирован на «Золотую Психею»: <https://psy.su/psyche/projects/2494/>

В апреле 2021 года проект — победитель открытого регионального конкурса лучших педагогических практик в области воспитания в Свердловской области: <https://mp.uspu.ru/v-urgpu-podvedeny-itogi-konkursa-luchshih-pedagogicheskikh-praktik-v-oblasti-vospitanija/>

Опыт презентации проекта на научно-практических мероприятиях - конференциях, семинарах, форумах от областного до международного уровня и опыт его практической реализации показывает высокую степень востребованности и

полезности проекта для всех субъектов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас новых профессий // Первая редакция — АСИ, Сколково. – М., 2014. – 168 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва. — Российская газета — Федеральный выпуск №6693 (122), 8 июня 2015 г.
3. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ / Я. Стюарт, В. Джойнс — СПб.: Социально-психологический центр, 2018. – 312 с.

© Истомина В.В., 2021

УДК 159.9

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

*Исхакова Ф.М., педагог-психолог
МБОУ «СОШ № 6», г.Кумертау РБ*

Что такое буллинг? Буллинг — это различные формы физических и (или) психических притеснений, переживаемых детьми, со стороны других детей. Для одних детей он проявляется в виде систематических насмешек или обидных прозвищ, отражающих какие-то особенности внешнего вида или личности пострадавших. Для других это порча их личных вещей или откровенное вымогательство. Для третьих - издевательства, оскорбляющие человеческое достоинство, например, публичное избивание слабого, с последующим размещением записи в сети с соответствующими комментариями, или попытка заставить публично просить прощения, стоя на коленях перед унижающим.

Виды буллинга:

Физическая агрессия: включает в себя толкание, пихание, пинки и удары – может также приобретать форму жестокого физического насилия. Такое поведение чаще встречается среди мальчиков, чем среди девочек.

Словесный буллинг: В этом случае оружием служит слово, голос и интонация. Может существовать в форме обидного имени, с которым постоянно обращаются к одному человеку, тем самым рая, оскорбляя и унижая его. Этот вид буллинга зачастую направлен на те жертвы, которые имеют заметные отличия в физической внешности, акценте или особенностях голоса и высокую или низкую успеваемость. Обзывания могут также принимать форму намеков и недомолвок по различным причинам. (Использование анонимных телефонных звонков, угроз в социальных сетях – очень распространённая форма словесного буллинга, при котором жертвами могут стать не только ученики, но даже родители учеников).

Запугивание: основывается на использовании очень агрессивного языка тела и интонации голоса, чтобы заставить жертву совершать то, что он/она не желает делать. Мимика или "взгляд" агрессора может выражать угрозу и/или неприязнь. Угрозы также используются для того, чтобы подорвать уверенность жертвы.

Изоляция: Инициатором использования этого метода, как правило, является лидер

группы. Жертва намеренно изолируется, изгоняется либо игнорируется частью класса или всем классом. Это может сопровождаться распространением записок, нашёптыванием оскорблений, которые могут быть услышаны жертвой, либо унижительными надписями на доске или в общественных местах.

Вымогательство: В этом случае от жертвы требуют деньги под влиянием угрозы. Могут вымогаться также завтраки или обеды. Жертву также могут принуждать воровать имущество для хулигана. Такая тактика используется исключительно для возложения вины на жертву.

Повреждение имущества: Хулиган может сосредоточить внимание на имуществе жертвы. В результате могут быть повреждены, украдены или спрятаны одежда, учебники или другие личные вещи.

Конкретные формы и способы буллинга постоянно меняются. Современные технологии создают «благоприятные» возможности для такого негативного явления, как запугивание и издевательство с использованием интернета, мобильного телефона и других технологических ресурсов. Это явление значительно опаснее того, с чем мы имели дело лишь поколение назад. Оно получило название «кибербуллинг».

Причины кибербуллинга. Новые коммуникационные технологии предоставляют дополнительные возможности для буллинга, и дети пользуются этим. Если сравнить виртуальность и реальность, то российские дети подвергаются буллингу в Интернете так же часто, как и в реальной жизни. Оскорбления в чатах, на форумах, в блогах и в комментариях к ним, поддельные страницы или видеоролики, на которых над кем-то издеваются или даже избивают уже давно стали привычной частью Рунета - каждый десятый ребенок 9–16 лет становился жертвой кибербуллинга.

В последнее время, для буллинга активно используются социальные сети. Взламывание личных страниц, размещение лживого контента, оскорбления при помощи сообщений, размещение видеороликов с оскорбительными комментариями - это далеко не полный перечень приемов, которыми все чаще пользуются дети в киберпространстве.

Особенно остро переживают кибербуллинг дети 9–10 лет: 52% школьников данного возраста, ставшие жертвой, в первую очередь девочки, указали, что были сильно или очень сильно расстроены.

При этом, школьники, проявляющие агрессию лицом к лицу (в реальности), как правило, не признаются в том, что проявляют агрессию в киберпространстве.

Межкультурные конфликты: национальные различия в культуре, в традициях, в языке, нетипичная внешность. **Скука:** например, от скуки негативно прокомментировать чью-либо фотографию. **Личностный кризис:** разрыв любовных отношений, дружбы, чувство ненависти и зависти, неудачи, провалы, ошибки.

Вот как определяет типичные черты учащихся, склонных становиться агрессорами:

- Они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, добиваясь таким путем своих целей.
- Они импульсивны и легко

приходят в ярость. • Они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к одноклассникам и даже ко взрослым, включая родителей и учителей. • Они не испытывают сочувствия к своим жертвам.

Типичные жертвы буллинга также имеют свои характерные черты:

- Они пугливы, чувствительны, замкнуты и застенчивы.
- Они часто тревожны, не уверены в себе, несчастны и имеют низкое самоуважение.
- Они склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве.
- Они часто не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками.
- Если это мальчики, они могут быть физически слабее своих ровесников.
- Говоря о наблюдателях (кем бы они ни были), ученые отмечают такие их типичные состояния как чувство вины и ощущение собственного бессилия.

Рекомендации по предотвращению буллинга

1. Объясните детям, что при общении в Интернете они должны быть дружелюбными с другими пользователями. Ни в коем случае не стоит писать резкие и оскорбительные слова - читать грубости так же неприятно, как и слышать.

2. Научите правильно реагировать на обидные слова или действия других пользователей. Не стоит общаться с агрессором, и уж тем более пытаться ответить ему тем же. Возможно, стоит вообще покинуть данный сетевой ресурс и удалить оттуда свою личную информацию, если не получается решить проблему мирным путем. Лучший способ испортить хулигану (булли) его выходку - отвечать ему полным игнорированием.

3. Обратите внимание на психологические особенности вашего ребенка. Специалисты-психологи выделяют следующие характерные черты, типичные для жертв буллинга:

- пугливость;
- чувствительность;
- замкнутость и застенчивость;
- тревожность, неуверенность в себе;
- склонность к депрессии, к мыслям о негативном сценарии развития событий;
- предпочтительность общения со взрослыми, нежели со сверстниками;
- физическая неразвитость по сравнению с ровесниками (актуально для мальчиков).

4. Если у родителей или педагогов есть информация, что кто-то из друзей или знакомых ребенка подвергается буллингу, следует немедленно сообщить об этом педагогам для принятия необходимых мер по защите ребенка.

5. Объясните детям, что личная информация, которую они выкладывают в Интернете (домашний адрес, номер мобильного или домашнего телефона, адрес электронной почты, личные фотографии), может быть использована против них.

6. Подскажите, как найти выход из ситуации - практически на всех форумах и сайтах есть возможность заблокировать обидчика, написать жалобу модератору или администрации сайта, потребовать удаления странички.

7. Поддерживайте доверительные отношения со своим ребенком, чтобы вовремя заметить поступающие в его адрес агрессию или угрозы. Наблюдайте за его настроением во время и после общения с кем-либо в Интернете.

8. Убедитесь, что оскорбления (буллинг) из сети не перешли в реальную жизнь. Если поступающие угрозы являются достаточно серьезными, касаются жизни или здоровья ребенка, а также членов семьи, то вы имеете право на защиту со стороны правоохранительных органов, а действия обидчиков могут попадать под статьи действия уголовного и административного кодексов о правонарушениях.

ЛИТЕРАТУРА

1.Абрамова А. А. Агрессивность при депрессивных расстройствах: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2010.

2. Агрессия и психическое здоровье / Т. Б. Дмитриева, Б. В. Шостакович (ред.). М.: Юридический центр Пресс, 2013.

3.Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь, 2016. Алворд М., Бэйкер П.

© Исхакова Ф.М., 2021

УДК 1 (740)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

*Казакова З.М., МАДОУ Детский сад №11
г. Бирск РБ*

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, в формировании его личности. Если в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то теперь такую роль в жизни ребенка приобретает учебная деятельность. Поэтому одной из главных задач дошкольного учреждения является подготовка детей к обучению в школе.

На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами.

Вопрос воспитания и обучения дошкольников является одним из наиболее важных и актуальных в психологии и педагогике. Как показывает опыт и многочисленные исследования, полноценного развития детей можно достичь только в том случае, когда наиболее полно учитываются имеющиеся у них особенности развития и в соответствии с этим создаются адекватные условия обучения и воспитания. Поступление в школу — это новый и ответственный этап в жизни ребенка. Это его вхождение в мир новых прав и обязанностей, новых разнообразных знаний, отношений со взрослыми и сверстниками.

Педагоги и родители видят, насколько год от года усложняются требования к

уровню подготовленности детей к школьному обучению. В настоящее время все больше внимания уделяется подготовке детей к школе, причем осуществляется преемственность между детским садом и школой, что способствует более эффективному обучению дошкольников.

Предшкольное образование — это система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая развитие способностей каждого индивида и вхождение его в это общество (социализацию). Предшкольное образование – это процесс, направленный на улучшение развития, воспитания и обучения дошкольников старшего возраста.

Современный ребенок не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад. Не потому, что изменилась психолого-физиологическая природа самого ребенка. Принципиально изменилась жизнь вокруг него - предметный и социальный мир, воспитательные модели в семье и в детском учреждении.

Работа по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе должна быть направлена на решение трех основных задач:

1. формирование у детей правильных представлений о школе и учении;
2. формирование положительного эмоционального отношения к школе;
3. формирование опыта учебной деятельности.

Портрет будущего первоклассника предполагает наличие определённых качеств: стремление к общению со сверстниками; желание учиться; хорошее здоровье; эмоциональный настрой; грамотная речь, связное изложение своих мыслей; стремление к сотрудничеству со взрослыми; развитая произвольность поведения; любознательность и стремление к открытиям; хорошо сформированная координация движений и графических навыков.

Другими словами, у ребенка должны сформироваться базовые компетенции: коммуникативная, креативная, общекультурная, функциональная, организационная, социальная.

Все компетенции тесно связаны между собой.

Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада и семьи в подготовке детей к школе.

Это возможно через приобретение детьми первичного жизненного опыта и освоения универсальных действий, ощущения и проживания эмоций и чувств. Дошкольное детство - особенный период в жизни маленького человека. Специфика данного возраста такова, что его достижения определяются не столько знаниями, умениями и навыками, сколько личностными качествами. Выбирая разные формы взаимодействия с детьми, важно сформировать у них эмоционально-ценностные установки. Именно взрослый может создать такую атмосферу, в которой каждый ребенок мог бы наилучшим образом развить и реализовать свой творческий и

интеллектуальный потенциал, дать толчок дальнейшему развитию личности. Ведущая деятельность дошкольного детства - игра. Через игру ребенок познает мир, усваивает новое. Только в руках опытного, знающего и любящего детей воспитателя, игра становится инструментом, с помощью которого можно дать ребенку знания, сформировать те качества, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, отношения с окружающими его людьми. Эмоция игры ведет знание в дошкольном детстве. «Ценность образования, - отмечал Дж. Дьюи, - определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления это стремление в жизни».

Обучение детей рассматривать любые явления с различных позиций; развитие умений применять знания из различных областей при решении конкретной творческой задачи; формирование способности самостоятельно проводить небольшие творческие исследования; активизацию развития желания активнее выражать себя в какой-либо деятельности. Такой подход предполагает переосмысливание всей структуры организации работы с детьми, - как внутри коллектива педагогов и воспитателей, так и во взаимодействии с родителями. Важно, чтобы взрослый выступал не как «даритель» знаний ребенку, а прежде всего, как партнер в познании им окружающего его мира. Для реализации поставленных целей по формированию и развитию у дошкольников базовых, первоначальных знаний, практических навыков, умений и компетенций в познавательно-коммуникационной и культурно-эстетической деятельности используются передовые методики и технологии.

Задания очень информативны, рассчитаны на детей дошкольного возраста, поэтому использование их в образовательном процессе с малышами делает занятия очень интересными и увлекательными. Веселые игры, загадки, ребусы, головоломки развивают у детей интеллектуальные способности, формируют логическое мышление, вырабатывают интуицию, расширяют кругозор.

Имеющаяся игротека для самостоятельных игр способствует познавательному и математическому развитию ребенка, развивает логическое мышление. Для расширения возможности познать свою страну в группе есть флаг, герб и карта страны. Мозаика, различные конструкторы, сборные игрушки способствуют овладению детьми конструктивных умений и навыков. В математическом центре имеется в достаточном количестве комплекты цифр и знаков, рабочие математические тетради, наборы геометрических фигур. Таким образом, пространственно-игровая среда группы способствует всестороннему развитию детей и подготовке их к школьному обучению.

В условиях детского сада дети приобретают графические навыки на занятиях изобразительным искусством, а мелкие движения рук развиваются в процессе конструирования и при выполнении трудовых действий. Развитие мелкой моторики

способствует подготовки кисти к письму. Выполняя задания, дети не только развивают мелкую моторику и координацию движений руки, но и зрительное восприятие, произвольное внимание, память, мышление; учатся контролировать свою деятельность, выполнять поставленные перед ними учебные задачи, становятся более усидчивыми и старательными.

Зрелость мелкой моторики рук обеспечивает точность графических действий за счет мышечного контроля. Это ловкость пальцев и кистей рук, координированность их движений. Для развития мелкой моторики рук использовались следующие приемы и упражнения:

- пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры;
- лепка из глины;
- выполнение движений с мелкими предметами (мозаика, конструктор, завязывание веревочек, застегивание пуговиц, вырезание ножницами);
- выполнение «закручивающих» движений (закручивание гаек в конструкторе);
- специальные упражнения для подготовки руки к письму.

Комплексное использование игровых технологий разной целевой направленности помогает подготовить ребенка к школе. С точки зрения формирования мотивационной и эмоционально-волевой готовности к школе, каждая игровая ситуация общения дошкольника со взрослыми, с другими детьми является для ребенка «школой сотрудничества», в которой он учится и радоваться успеху сверстника, и спокойно переносить свои неудачи. В самостоятельной деятельности дети старшей группы проявляют большой интерес к режиссёрским играм. Опорой для них служат уже не только образные мелкие игрушки (зайчики, куколки), но и разнообразные предметы (ткань, шарик, брусок и т. д.). Целью использования ТРИЗ – технологии в детском саду является развитие с одной стороны таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, а с другой стороны поисковой активности, стремления к новизне, развитие речи и творческого воображения. ТРИЗ, как универсальный инструментальный используется во всех видах деятельности детей. Это позволяет формировать единую, гармоничную, научно обоснованную модель мира в сознании ребенка. Создается ситуация успеха, идет взаимообмен результатами решения, решение одного ребенка активизирует мысль другого, расширяет диапазон воображения, стимулирует его развитие. ТРИЗ дает возможность проявить свою индивидуальность, учит детей нестандартно мыслить. Работу необходимо начинать с простых дидактических игр: «На что похожи», «Волшебные картинки», «Игра в слова». В первый год обучения можно изучить темы «Противоречия», «Системный оператор», «Сочинение загадок» (по методике А.А. Нестеренко).

Одним из инновационных методик при подготовке старших дошкольников к школьному обучению являются блоки Дьенеша, они развивают у детей логическое и аналитическое мышление (анализ, сравнение, классификация, обобщение),

творческие способности, а также - восприятие, память, внимание и воображение. Играя с блоками Дьенеша, ребенок выполняет разнообразные предметные действия (группирует по признаку, выкладывает ряды по заданному алгоритму).

Логические игры с Блоками Дьенеша способствуют развитию логических, комбинаторных, аналитических способностей детей. Ребенок, разделяет блоки по свойствам, запоминает и обобщает.

Логические блоки Дьенеша вводят такие первичные понятия, как логические действия, кодирование информации, структура и алгоритмы выполнения действий.

Игровые упражнения по методике Дьенеша доступно знакомят детей с формой, цветом, размером и толщиной объектов, с математическими представлениями и основами информатики. Способствуют развитию у детей мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение; логического мышления, творческих способностей и познавательных процессов: восприятие, память, внимание и воображение. Играя с блоками Дьенеша, ребенок выполняет разнообразные предметные действия: выкладывание по определенным правилам, перестроение и др.

Игры с логическими блоками по методике Дьенеша учат малыша не только думать, следить за координацией движений, но и говорить, способствуют развитию речи. Дети начинают использовать более сложные грамматические структуры предложений в речи на основе сравнения, отрицания и группировки однородных предметов. С Блоками Дьенеша могут играть дети разного возраста: от самых маленьких (с двух лет) до начальной (и даже средней) школы.

Палочки Кюизенера можно математически принять как условное множество, где присутствуют образы чисел и групп. В указанном множестве спрятаны огромные возможности по моделированию разнообразных логико-математических раскладов. Размер и цветность счётного объекта задают параметры числа. С помощью этих параметров задаётся понимание условных образных понятий. Используя такие «цветные и объёмные» символические объекты для счёта, можно развить у дошкольников чёткое понимание сути числа.

Применяя палочки заранее заданных цветности и размеров, дети проще доходят до понимания соотношений «насколько большие или меньшие предметы», видят сходства и различия предметов, учатся сравнивать, сопоставлять. Кроме того, они усваивают:

- Возможность разделить целое на отдельные части, или же измерить объект другим, ему же подобным.
- Существование набора элементарных арифметических действий, парных и обратных друг другу: сложение-вычитание, возможно, даже умножение - деление.
- Смысл непростых сравнительных понятий, таких как «левее или правее», «длиннее или короче», «между», «каждый», «какой-нибудь», «предметы одного цвета», «предмет не синего цвета», «объекты равной длины» и др.

Подготовка детей к школе – это процесс долгий и трудоемкий, и начинается он задолго до начала учебного года.

Если работа будет проводиться систематически, в тандеме с педагогами ДОУ, то готовность детей к школе будет сформирована к началу школьного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М., Парамонова Л.А., Слободчиков В.И. и др. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы»//Начальное образование. -2006.-№3.-С.9-11. Буре Р.С., Беркович А.Т. Абдалова Н.Л. и др. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы»//Начальное образование. - 2006.-№1.-С.7-9. Денякина Л.М.

2. Предшкольное образование, или Образование детей старшего дошкольного возраста: инновации и традиции//Дошкольная педагогика. - 2007.-№6.-С.8-10.

3. Хабарова Т.В. «Педагогические технологии в дошкольном образовании» Санкт – Петербург. Детство – Пресс. 2011 г.

© Казакова З.М., 2021

УДК 159.972

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Каймакова В.А., лаборант-исследователь

Национальный научный центр наркологии – филиал ФБГУ

«Национальный медицинский исследовательский центр

психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского»

Минздрава России, г. Москва

Григорьева А.А., д-р психол. наук, ст. науч. сотр.

ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр

психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского»

Минздрава России, г. Москва

Наркотическая зависимость является серьезной медицинской и социальной проблемой. По данным Росстата о заболеваемости населения наркоманией на 2019 год, на учете в лечебно-профилактических организациях состоит около 212 тыс. человек, 14,4 тыс. из которых взяты под диспансерное наблюдение впервые в жизни [15]. В современных работах клиницистов, посвященных изучению вопроса наркотической зависимости, особая роль уделяется психологическим аспектам наркоманий [12, 22, 19]. В ряде исследований было показано, что у наркопотребителей отмечаются специфические смысловые конструкты, усугубляющие процесс лечения и ремиссии [1]. Изучение реабилитационного потенциала в контексте изменений ценностно-смысловой сферы у лиц с наркотической зависимостью является важным научным и практическим вопросом.

Представления о психопатологических личностных процессах как следствии обеднения либо разрушения ценностно-смысловой сферы представлены в

экзистенциальном подходе. Употребление психоактивных веществ рассматривается как способ психологического бегства от реальности, страдания, переживания пустоты и бессмысленности жизни, следствие убежденности человека в собственном бессилии [9, 10, 11, 16].

Специфическая система ценностных ориентаций формирует личностную predisposition к возникновению и дальнейшему развитию наркологических заболеваний [2, 5]. Ценностная структура личности является опосредующим звеном между потребностью индивида в аффекте и его отношением к употреблению психоактивных веществ [20].

Система жизненных смыслов наркозависимых лиц характеризуется меньшей приоритетностью статусных, семейных, когнитивных смыслов, а также смыслов самореализации наряду с преобладанием гедонистических смыслов [5]. Низкая выраженность когнитивных смыслов, основанных на потребности человека познавать жизнь, разбираться в противоречиях окружающего мира и собственной личности [8], наблюдается у больных наркоманией как на этапе поступления в клинику и прохождения первичного этапа психологической реабилитации, так и после её полного прохождения [2].

Для наркозависимых лиц, находящихся в актуальном статусе свойственны терминальные (основанные на убеждении индивида о том, что конечная цель существования как с личной, так и с общественной точки зрения стоит того, чтобы к ней стремиться) ценности, отражающие преобладание в структуре личности гедонистической направленности, в то время как ценностные ориентации, направленные на социальную активность, профессиональную самореализацию и созидательную деятельность, отвергаются. Частичное возрастание значимости данных ценностей отмечается среди наркозависимых только на стадии ремиссии [4]. Важность для наркозависимых лиц ценностей, имеющих гедонистическую направленность, может быть связано с желанием получить быстрое удовольствие в состоянии скуки [14]. Несмотря на то, что ценностная структура зависимых лиц характеризуется эгоцентрической направленностью, амбивалентностью, пассивностью [3, 13], приоритетные ценности (здоровье, наличие крепких дружеских связей, счастливая семейная жизнь) во многом повторяют таковые у людей без наркотической зависимости [3, 7, 17].

Особенности ценностно-смысловой сферы личности наркозависимых тесно взаимосвязаны с их реабилитационным потенциалом и успешностью последующей ресоциализации [6, 18, 21]. Особую важность приобретает стимулирование образования новых смыслов, в дальнейшем приводящее к радикальной смысловой перестройке личности, содействие в разрешении противоречий в смысловой сфере личности [2, 9, 23].

Таким образом, психотерапевтические и реабилитационные мероприятия способствуют реструктуризации ценностных ориентаций и возникновению у

наркозависимых пациентов большей концентрированности на терминальных ценностях, связанных с активной жизненной позицией, стремлением к познанию и развитию взамен ценностей, имеющих гедонистическую направленность. Данные положения обосновывают необходимость постепенной интеграции в систему реабилитации и оказания медико-психологической помощи наркозависимым лицам комплекса подходов, направленных на переосмысление индивидом своего личностного опыта, системы ценностей и смысложизненных ориентаций и, следовательно, осознание и актуализацию своих возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова Н. Г., Хабибулин Д. А., Тумбасова Е. Р. Сравнительный анализ ценностных ориентаций у наркозависимых личностей и не употребляющих наркотические средства //Перспективы науки и образования. – 2018. – №. 6 (36).
2. Брюн Е. А., Михайлов М. А., Цветков А. В. Норма и патология смыслообразования. – Спорт и культура-2000, 2017.
3. Бузина Т. С. Психологическая модель профилактики зависимости от психоактивных веществ и сочетанных с ней парентеральных инфекций: дис. д-ра психол. наук. – 2016. – Т. 19. – №. 04.
4. Бутаков И. Н. Ценностные ориентации наркозависимых лиц на разных стадиях заболевания //Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2016. – Т. 3. – №. 2 (13).
5. Джабр Ф. М. Ценностно-смысловая сфера наркозависимой личности //Актуальные проблемы права, экономики и управления. – 2016. – №. 12. – С. 230-233.
6. Иванова А. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа психологического сопровождения лиц с наркологическими расстройствами на этапе реабилитации //Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – №. 4 (84).
7. Короленко Ц. П. и др. Социально-психологические характеристики при формировании аддиктивного поведения //Журнал неврологии и психиатрии им. СС Корсакова. – 2019. – Т. 119. – №. 1. – С. 69-71.
8. Котляков В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» //Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – Т. 1. – №. 2 (54).
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 3-е изд., доп. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.
10. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия/Альфред Лэнгле; пер. с нем.—3-е изд //М.: Генезис. – 2008.
11. Мэй Р. Сила и невинность //М.: смысл. – 2001.
12. Оруджева С. К. Клинико-психологические особенности пациентов с наркологической и алкогольной зависимостью //Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – №. 9 (37).
13. Соколовская И. Э., Кутянова И. П. Ценностные ориентации как фактор неадаптивного поведения наркозависимых //Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2019. – Т. 18. – №. 2. – С. 49-59.
14. Сычева М. И., Коротева Е. М. Взаимосвязь ценностных ориентаций, мотивации потребления ПАВ и выраженности аддиктивных установок у мужчин, проходящих лечение в реабилитационном центре //Молодёжь третьего тысячелетия. – 2020. – С. 898-902.
15. Федеральная служба государственной статистики. Заболеваемость населения наркоманией. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/5xHXcqqg/zdr2-4.xls> (дата обращения: 20.11.2021)
16. Франкл В. Человек в поисках смысла //М.: прогресс. – 1990.

17. Холодкова О. Г., Демиденко Н. В. Ценностные ориентации студентов и резидентов реабилитационного центра // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 38. – С. 84-90.

18. Csabonyi M., Phillips L. J. Meaning in life and substance use // Journal of Humanistic Psychology. – 2020. – Т. 60. – №. 1. – С. 3-19.

19. Esang M., Ahmed S. A closer look at substance use and suicide // American Journal of Psychiatry Residents' Journal. – 2018.

20. Lins de Holanda Coelho G. et al. Need for affect and attitudes toward drugs: The mediating role of values // Substance use & misuse. – 2018. – Т. 53. – №. 13. – С. 2232-2239.

21. Martin R. A. et al. Purpose in life predicts treatment outcome among adult cocaine abusers in treatment // Journal of substance abuse treatment. – 2011. – Т. 40. – №. 2. – С. 183-188.

22. Ramirez-Castillo D. et al. Frustration tolerance and personality traits in patients with substance use disorders // Frontiers in psychiatry. – 2019. – Т. 10. – С. 421.

23. Russo C. et al. The Resilient Recovery from Substance Addiction: The Role of Self-transcendence Values and Hope // Mediterranean Journal of Clinical Psychology. – 2021. – Т. 9. – №. 1.

©Каймакова В.А., 2021

© Григорьева А.А., 2021

УДК 159.922.7

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Камалова Ф.Ф., зам. директора по УВР,

МБОУ СОШ с.Карабашево Илишевский район РБ

Травля детей сверстниками («буллинг») – одна из наиболее распространенных проблем в образовательных организациях и детских коллективах, которая существенно увеличивает риск суицида среди подростков, приводит к эскалации агрессии и насилия в группе и в учреждении, снижению успеваемости, эмоциональным и невротическим проблемам.

В настоящее время проблеме исследования и профилактике буллинга уделяется большое внимание. И потому вопрос предупреждения ситуаций насилия в системе образования очень актуален, как во всем мире, так и в России. По данным ООН насилию в образовательной организации подвергается каждый десятый школьник в мире, и этот показатель ежегодно растет. В России ежегодно в среднем до 30% молодых людей в возрасте от 14 до 24 лет подвергаются насилию в той или иной форме. В группу повышенного риска по частоте буллинга попадают дети 11 -12 лет: 28% детей этого возраста, по меньшей мере, один раз подвергались обидам и унижениям за последние 12 месяцев. Обращает на себя внимание тот факт, что в России субъектов буллинга (обидчиков) в 2 раза больше, чем в среднем по европейским странам. Примерно пятая часть всех случаев насилия в отношении подростков и молодых людей совершается в системе образования.

В связи со сложившейся ситуацией на образовательные организации ложится ответственность за проработку и устранения проблемы буллинга. Это позволит сохранить психологическое здоровье учащихся и создание комфортной развивающей

образовательной среды, обеспечивающей высокое качество образования, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Данные мероприятия гарантируют охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся.

В современных условиях педагоги и психологи все чаще обращаются к вопросам толерантности и противостояния агрессии. Особенную актуальность эти вопросы приобретают в подростковом возрасте в силу его изначальной кризисности, отсутствия стабильности и чувства защищенности. Крайне актуальным становится вопрос о психологической безопасности образовательной среды и профилактики негативных явления.

Англоязычное слово «буллинг» (bullying) становится в последнее время общепринятым для обозначения школьной травли и обозначает травлю, повторяющуюся агрессию по отношению к определенному субъекту, включающую в себя принуждение и запугивание. Однако это явление имеет много «лиц». Так, моббинг, буллинг, хейзинг, кибермоббинг и кибербуллинг – англоязычные названия разновидностей этого опасного явления. И для того, чтобы определить направления профилактической работы, субъекты воздействия, необходимо дифференцировать вышеуказанные понятия.

Моббинг (англ. mob – толпа) – это форма психологического насилия в виде массовой травли человека в коллективе.

Школьный моббинг – это разновидность эмоционального насилия в школе, когда класс или большая часть класса ополчается на кого-то одного и начинает его травить с какой-либо целью. Тех, кто травит, называют мобберами, а тех, кого травят, — «жертвами».

Моббинг – это своего рода «психологический террор», включающий систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одних людей, направленное против других, в основном одного человека. Например, моббинг против «новичка».

Формы моббинга: насмешки над физическими недостатками, изоляция, отвержение, подраивание, толкание, высмеивание одежды и т.д.

Буллинг (англ. bullying, от bully — хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) — это систематическое, регулярно повторяющееся насилие, травля со стороны одного школьника или группы школьников в отношении отдельного школьника, который не может себя защитить.

Обидчиками могут быть и девочки-подростки, ибо буллинге зависит от пола, роста, национальности или предпочтений. Он просто есть и все, как элемент школьной жизни. Повод может быть самым разным. Поэтому пострадать от буллинга может любой ученик. При этом зачастую могут даже отсутствовать какие-либо конкретные основания для агрессии. Объектом буллинга чаще всего выбирают тех, кто отличается от других детей и не может себя защитить.

По сути, моббинг и буллинг схожие понятия — это травля. В то же время буллинг отличается от моббинга тем, что в роли преследователя выступает не весь класс, а конкретный ученик или группа учеников, которые имеют авторитет.

Хейзинг (англ. hazing) — неформальные ритуальные насильственные обряды, исполняемые при вступлении в определенную группу, и для дальнейшего поддержания иерархии в этой группе. В большей степени хейзинг характерен для закрытых (военизированных, спортивных, интернатных, и др.) учреждений.

Хейзинг – это неуставные отношения в коллективе, например, известная у нас «дедовщина».

Хейзинг встречается и в обычных образовательных учреждениях, особенно если при них есть общежития. Новичкам одноклассники или учащиеся более старших классов (курсов) навязывают унижающие достоинство различные действия, например, публично пройтись раздетым, вымыть пол в туалете зубной щеткой и т.д.

В последнее время к формам психологического давления, присущего традиционной травле, добавились возможности всемирной паутины — кибермоббинг и кибербуллинг.

Кибермоббинг и кибербуллинг – интернет-травля — это намеренные оскорбления, угрозы, сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации: компьютеров, мобильных телефонов, электронной почты, Интернета, социальных сетей, блогов, чатов и т.д.

Интернет-травля может осуществляться также через показ и отправление резких, грубых или жестоких текстовых сообщений, передразнивание жертвы в режиме онлайн, размещение в открытом доступе личной информации, фото или видео с целью причинения вреда или смущения жертвы; создание фальшивой учетной записи в социальных сетях, электронной почты, веб-страницы для преследования и издевательств над другими от имени жертвы и т.д.

Интернет-травля отличается от других видов насилия тем, что позволяет обидчику сохранить анонимность и вероятность быть непойманным.

Наиболее часто употребляемым в настоящее время понятием, обозначающим все указанные явления, выступает «буллинг». И сегодня буллинг – это социальное явление, без которого не строится ни один детский коллектив. В любом классе, группе есть лидер, «среднячки» и «слабое звено» – тот, кто становится объектом насмешек. Если ребенок по каким-то причинам выпадает из общей массы, рядом обязательно найдется тот, кто захочет самоутвердиться за его счет. В детском коллективе буллинг зачастую является результатом незанятости детей.

Предпосылками буллинга являются:

- зависть, желание унижить жертву ради удовлетворения своих амбиций, для развлечения, самоутверждения;
- желание подчинить, контролировать кого-то;
- виктимность жертвы (особенности личности и поведения индивида,

навлекающие на него агрессию со стороны других людей, такие как покорность, внушаемость, неумение постоять за себя, неосторожность, доверчивость, легкомыслие, недифференцированная общительность, а также психические расстройства).

Последствия буллинга могут быть различными: от не успешности в учебной деятельности и в жизни до самоубийства жертвы.

Кроме того, буллинг зачастую это скрытый процесс и для его предотвращения, разрешения конфликта и устранения последствий необходимо слаженное взаимодействие окружения ребенка и всех вовлеченных в образовательную деятельность лиц.

Для определения ситуации буллинга и его последствий необходимо собрать информацию и провести клиничко-психологическое обследование. Опрашиваются пострадавший, возможные участники издевательств над жертвой и свидетели. Тщательным образом проводится анализ полученной информации. В результате анализа проясняются следующие аспекты:

- тип агрессора:
 - Нигилист – чаще мальчик, чем девочка. Это логик по типу мышления. Патологическая безэмоциональность – его отличительная черта. Слышит только себя и считает только с собственным мнением. Придумывает для других язвительные и унижительные прозвища
 - Компенсатор – недостаток знаний и способностей к учению восполняет проявлением власти, ложью, грубостью. Любит измываться над слабыми и беззащитными. Нанесенные ему обиды помнит долго, всегда пытается взять реванш. Единственная возможность борьбы с таким буллером – завоевать поддержку коллектива. Как только он понимает, что жертву поддерживают другие, накал его агрессии снижается.
 - Комбинатор – жестокий подросток с развитым интеллектом. Ему нравится манипулировать другими, цинично сталкивая одноклассников между собой, оставаясь при этом в стороне. Искреннее общение с таким буллером в любой момент может обернуться внезапным и очень болезненным ударом.

- реальность буллинга;
- его длительность;
- характер (физический, психологический, смешанный);
- основные проявления;
- участники (инициаторы и исполнители);
- их мотивация;
- свидетели и их отношение к происходящему;
- поведение жертвы (пострадавшего);
- динамика происходящего;
- прочие важные для диагностики обстоятельства.

Первичная профилактика реализуется по 3 направлениям:

1. Создание условий недопущения буллинга.
2. Скорейшее и грамотное разобщение ребенка со стрессовыми воздействиями.
3. Укрепление защитных сил организма в противостоянии травле как для условно здоровых детей, так и для уже имеющих соматическую или психическую патологию.

На первом этапе следует признать наличие проблемы и осознать ее масштаб.

На втором – определить проблему (ее суть, серьезность, частоту возникновения, длительность, состояние жертвы, участников, свидетелей). Контролируются агрессивные намерения обидчиков и состояние жертвы. Вырабатывается план действий.

На третьем – реализуется выработанный план.

Вторичная профилактика сводится к своевременному выявлению у подростков патологических последствий буллинга и оказанию квалифицированной комплексной помощи.

Третичная профилактика предполагает реабилитацию детей и подростков с тяжелыми формами последствий травли. Острый психоз и суицидальное поведение – поводы для экстренной госпитализации. При выявлении признаков тяжелого душевного расстройства необходимо экстренно убеждать родителей проконсультировать ребенка у психиатра.

Если проявления буллинга вовремя не пресекаются, то со временем они становятся все более опасными. Реакция образовательного сообщества на случаи насилия – важный аспект в решении проблемы.

Одномоментно и навсегда искоренить проблему буллинга невозможно. Однако если ею будут вплотную и серьезно заниматься все участники образовательного процесса, то высока вероятность избежать многих конфликтов.

Ключевые слова, раскрывающие сущность профилактики буллинга: предохранение, предупреждение, предостережение, устранение и контроль. Профилактическая работа предполагает изменение социальной, семейной, личностной ситуации обучающегося путем применения специальных педагогических и воспитательных мер, способствующих улучшению качества его жизни и поведения.

Необходимо организовывать информационные часы, основными идеями которых будут темы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям. Педагоги-психологи должны проводить с детьми тренинги на сплочение коллектива, развитие терпимости, эмпатийного мышления по отношению к окружающим.

Объединение профилактических мероприятий в единую систему позволит создать в образовательной организации безопасное психологическое пространство. В основном меры сводятся к формированию определенных установок у каждого отдельного ученика, а также введению правил и норм, направленных против буллинга.

Предупреждение буллинга (моббинга) в образовательной среде требует комплексного, систематического подхода к рассмотрению данной проблемы и

реализации определенных профилактических мероприятий.

Буллинг (моббинг) – это сложноорганизованное явление, представленное целой совокупностью форм его проявления, что составляет основу для многоплановой разработки мероприятий. Знание основных личностных особенностей, возрастных характеристик участников буллинга (моббинга) позволяет выявить конкретные формы взаимодействия с ними, разработать тактику профилактической работы. Индивидуальная работа с учащимися должна быть организована на основании изученных особенностей поведения подростков в целом, их индивидуальных качеств и возможных психоповеденческих отклонений.

Профилактическая работа с данной проблемой должна начинаться с выявления причин и последствий буллинга (моббинга) в конкретной образовательной среде, так как они имеют четкую взаимосвязь и составляют совокупность асоциальных факторов девиации подростков. Самой распространенной причиной являются конфликтогенность в ученическом коллективе, а также отсутствие надлежащего контроля за ситуацией в группе со стороны педагога, в связи с чем подростки лишаются возможности развиваться физически и нравственно в психологически благоприятных условиях.

Реализация программы профилактики буллинга (моббинга) должна осуществляться группой специалистов, профилактическая деятельность которых разграничена и определена в соответствии со спецификой деятельности каждого из них.

В настоящее время проблема буллинга (моббинга) еще недостаточно проработана как отечественными исследователями, так и на законодательном уровне. Однако, данное явление существует в образовательной среде и требует разработки и реализации предупредительных мер. Необходим комплекс мероприятий, который будет направлен, прежде всего, на проработку системы отношений в детском коллективе, с учетом особенностей членов группы, на индивидуальную работу с каждым участником, а также на просвещение всех субъектов образовательных отношений (администрации, педагогического коллектива, родителей и учащихся) в рамках настоящей проблемы и в области разработки направлений профилактики буллинга (моббинга).

Главным принципом как в проведении профилактической работы в рамках проблемы буллинга (моббинга), так и в отношениях, в общении на разных уровнях должен стать «Не навреди!».

Очень точно отражает последствия буллинга (моббинга) данная притча:

К Учителю подходит ученик и говорит: «Учитель, мне очень тяжело живётся, потому что меня обижают люди. И я подолгу обижаюсь на людей. Что мне делать?» Учитель дал ему мешочек с гвоздями и сказал: «Каждый раз, когда ты будешь обижаться, ты должен забивать один гвоздь в стену».

В первый день в стену было вбито 26 гвоздей. На другой неделе мальчик научился

сдерживать свой гнев, и с каждым днём число забиваемых в стену гвоздей стало уменьшаться. Мальчик понял, что легче контролировать свой темперамент, чем вбивать гвозди. Наконец пришёл день, когда мальчик ни разу не потерял самообладания. Он рассказал об этом своему Учителю и тот сказал: «Каждый день, когда тебе удастся сдержаться, ты можешь вытащить из стены один гвоздь».

Шло время, и пришёл день, когда мальчик мог сообщить Учителю о том, что в стене не осталось ни одного гвоздя. Тогда Учитель взял его за руку и подвел к стене: «Ты неплохо справился, но ты видишь, сколько в стене дыр? Она уже никогда не будет такой как прежде. Когда говоришь человеку что-нибудь злое, у него остается такой же шрам, как и эти дыры. И не важно, сколько раз после этого ты извинишься - шрам останется. Словесный шрам такой же болезненный, как и физический».

«А что же мне делать с отверстиями в стене, которые остались после гвоздей?», - спрашивает ученик. Учитель ответил: «А вот с ними тебе придётся жить всю жизнь».

Феномен буллинга присутствует в повседневной жизни. Мы сталкиваемся с ним не только в образовательном учреждении, но и во взрослой жизни. Злоба, зависть, ненависть, раздражение всегда способствуют возникновению буллинговых ситуаций. Поэтому нам всем необходимо научиться противостоять моральному и физическому давлению, чтобы не оставалось «шрамов после гвоздей».

ЛИТЕРАТУРА

1. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников /Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епомяна. - М.: БЭСТ-принт, 2015. - 144 с.

2. Школа без насилия. Методическое пособие/Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: АНО «Цнпро», 2015. - 150 с.

3. Холодова Ю.Б. Профилактика буллинга в образовательном учреждении // Инновации в образовании и физической культуре: сб. науч. и метод. статей. - СПб: Свое издательство, 2016. - С. 31-38.

4. Курганский С.М. Профилактика буллинга [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://klepik.depon72.ru/?p=1348>

5. <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214740.pdf>

6. <http://mobbingu.net/articles/detail/49/#hcq=I1v4t6q>

7. <https://www.b17.ru/article/22384/>

© Камалова Ф.Ф., 2021

УДК 371

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ НАСТОЙЧИВОСТИ

Кара Эмрах, г. Газиантеп Турция

Биктагирова А.Р., к. п. н, доцент БГПУ им. Акмуллы, г.Уфа

Нурғалиева Г.Ф., педагог-психолог, МБОУ Школа № 49, г. Уфа

Оценка и развитие профессиональных компетенций учителей согласно ФГОС в системе основного и среднего общего образования на разных этапах его профессиональной деятельности является одним из важных направлений в процессе реализации.

Новые образовательные стандарты уделяют особое внимание нравственному воспитанию, осуществляя свою работу в рамках физического и умственного развития. Реализация вышеуказанных направлений требует от современного педагога определенного набора профессиональных компетенций. Для педагога профессиональная компетентность выражается в умении осуществлять педагогическую деятельность со стабильно высокими образовательными и воспитательными результатами обучающихся.

Говоря о профессионально важных личностных качествах педагогов с разным стажем преподавания, мы можем отметить, что профессионализм педагога в большей степени зависит от его личных качеств, а также от его знаний и практических навыков. Каждый педагог — это личность. Педагогическая техника никогда не заменит личности педагога и ее влияния на подопечного. Мы выделяем компетенции, характеризующие общую культуру (компетентность в области личностных качеств); мотивации учебной деятельности; методическую; готовность к сотрудничеству.

Мы рассмотрели особенности сформированности профессиональных компетенций учителей образовательных организаций, работающих в системе основного и среднего общего образования в форме инициативности. В современном обществе развитие и реализация инициативности личности становится одной из актуальных научно-практических проблем. Как качество личности инициативность являлась предметом изучения философии, педагогики, экономики и других областей знания, но рассматривалась, главным образом, в контексте изучения инициативы.

Проблема инициативности в отечественной психологии, изучалась в рамках психологии творчества [Богомолова, 2008; Богоявленская, 1983; Кулюткин, 1986; Лук, 1976; Матейко, 1970; Поддьяков, 2001; Пономарев, 1976, 1990; и др.], экономической психологии [Валитов, 1983; Тучак, 1993 и др.], психологии управления [Деркач, 1993; Климов, 1986; Щербина, 1998 и др.]. В процессе исследования динамических особенностей проявления инициативности выделены: широта, устойчивость, сверхнормативность, и другие характеристики, которые рассматриваются в контексте активности личности [Говоров, 1962; Голубева, 1983, 1993; Кадыров, 1990; Крупнов, 1984, 1993; 1999, 2002; Лейтес, 1977; Лобова, 1986].

С.Л. Рубинштейн, П.А. Рудик, А.Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, С.А. Петухов исследовали инициативность в рамках волевых процессов. С.Л. Рубинштейн определяет инициативность как умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне [Рубинштейн, 1973, 1997]; П.А. Рудик - как свойство иницилирующей личности, способность и умение активно осуществлять свою деятельность в, сферах: жизни; выходящих: за пределы

индивидуального и коллективного опыта, как способность человека к самостоятельным: волевым проявлениям, которые выражаются как в самостоятельной: постановке цели, так и в самостоятельной организации: самого действия, направленного на достижение; этих целей [Рудик, 1961].

Нами проведено исследование среди 60 педагогов в двух школах. В работе показатели профессиональных компетенций учителей измерялись с использованием методик «Бланковый тест – инициативность» А.И. Крупнова, «Бланковый тест – настойчивость» А.И. Крупнова.

Далее приведем сравнительные значения инициативности у педагогов в исследуемых группах: группа 1 (N=30), группа 2 (N=30). Группа 1 – педагоги со стажем (0-5 лет), 2 группа – со стажем (10 – 15 лет).

Таблица

Средние значения переменных инициативности в группах

Переменные	Средние значения	
	Гр. 1	Гр.2
Общественно-значимые цели	35,55	21,03
Интернальность	34,19	33,03
Личностные трудности	23,03	37,48

Так же представлены статистически значимые различия по критериям личностной трудности (23,03 и 37,48).

Его высокие показатели (гр.2) показывают трудности в процессе построении взаимоотношений, ограниченность взаимодействия с другими педагогами, обучающимися, отношение общества и окружающих к данной категории педагогов.

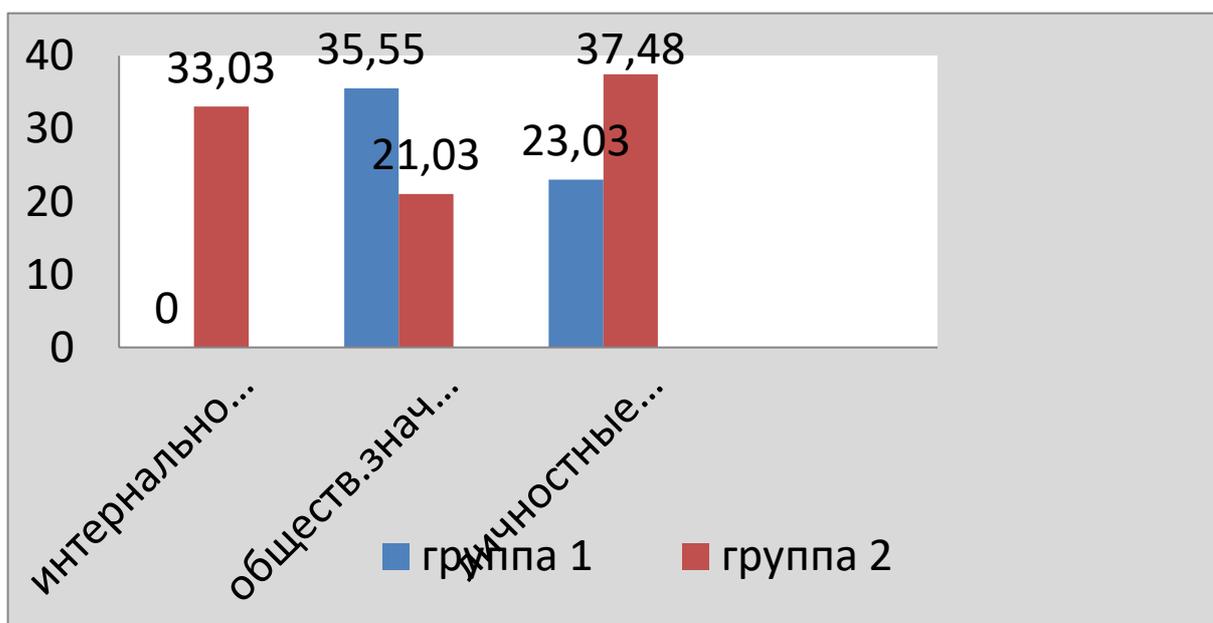


Рис. 1 Диаграмма результатов статистически значимых различий по критериям интернальность, общественно-значимые цели и личности трудности

В среднем наибольшее сходство присутствует между средними показателями гармоничных переменных инициативности по критериям социоцентричность (34,06 и

29,41 в группах 1, 2 соответственно), эгоцентричность (33,41 и 34,38), осмысленность (32,38 и 34,06), осведомленность (25,41 и 23,41).

Согласно нашим исследованиям, среди педагогов со стажем 10-15 лет (гр.2) наибольшую количественную выраженность имеют показатели личностно-значимых целей, эгоцентричности, осмысленности, субъектности, стеничности..., и личностных трудностей. Остальные переменные общественно-значимых целей, социоцентричности, осведомленности, аэнергичности, астеничности, операциональных трудностей на среднем уровне.

Следовательно, для педагогов в обеих группах характерно преобладание личностно-значимых целей, осознаваемым, результативным (особенно в субъектной сфере) качеством личности, связанными с активными динамическими характеристиками как внешней, так и внутренней.

Таким образом, сходство в проявлении инициативности у педагогов в обеих группах, скорей всего связано с тем, что у педагогов общие цели и задачи в учебном процессе, общие сроки выполнения учебного плана, накапливаемость оценок и аттестация обучающихся по окончании учебных четвертей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни - М.: Мысль, 1991, - 300 с.
2. Алексеева В. В. Психологические особенности инициативности старших школьников и студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: РУДН, 2011,- 22с.
3. Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 44-52.
4. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. -М., 1993.-78 с.
5. Крупнов А.И. О соотношении, различных черт характера // Психология образования. Материалы межвузовской- научно-практической конференции. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999 б. - С. 11 - 15.
5. Чернышенко И.Д. Воспитание у школьников инициативы, самостоятельности и ответственности в трудовой и общественной деятельности первичных коллективов // Чернышенко И.Д. Воспитание юного гражданина - труженика. -Л., 1990. - С. 114 - 129.
6. Шурухина Г. А. Индивидуально-типические особенности реализации инициативности студентов. Материалы Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы и - перспективы» 19-20 апреля 2011г., Москва, РУДН. - М.: 20116. - С. 106 -110.

© Кара Эмрах, 2021

© Биктагирова А.Р., 2021

© Нургалиева Г.Ф., 2021

УДК 159.99 : 37.013.77

ЦЕЛОСТНОСТЬ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СПО

*Кожемяко О.Н., тренер, МБФСУ "Спортивная школа "Снайпер", г. Юрга
Лукина Е.И., директор, МКОУ Детский дом №1 г. Гурьевска «Центр*

Целостность теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО определяется важным звеном в выборе системного и системно-деятельностного способов постановки (позиционируется практика выбора методологических идей и подходов) и решения задач научного поиска и научно-исследовательской деятельности педагогов, раскрывающих в многообразии типов развития личности и управления качеством развития личности способность системы образования определять и уточнять направленность и поливариативность выбора противоречий «хочу, могу, надо, есть». В идеологии классической и инновационной педагогики и психологии конструкт «хочу, могу, надо, есть» определяет практику развития личности через корректное уточнение представляемых условий развития, целостность и перспективность реализации составляющих в выделенном способе теоретизации опирается на согласованность и объективность, валидность и гибкость, достоверность и надежность, системность и практическую целесообразность научного поиска и научного познания в целом.

Для уточнения основ и практики доказательства справедливости формирования условий и технологий целостности теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО можно использовать:

- основы построения и детализации в профессиональной деятельности преподавателей училища олимпийского резерва спортивно-образовательной среды [1, 2, 5, 6] как технологии и способа оптимизации целостного развития и становления личности через спорт, образование и науку;

- направленность развития личности через целостность формируемых смыслов и идей продуктивного самовыражения и самоактуализации в контексте системы методологических подходов (адаптивно-продуктивного, репродуктивно-продуктивного, креативно-продуктивного), выделяющих через учет способностей и здоровья идею нормального распределения основой для создания нового знания в педагогике и психологии [3, 7], подчеркивающих значимость коррекции и контроля, уточнения и персонификации основ и направления развития и становления личности условием оптимизации и технологией самоорганизации продуктивности и успешности личности (в качестве примера определяется идея возрастосообразного становления и возрастосообразной деятельности в целом);

- приоритетность и целесообразность моделирования, разработки и практического применения методико-технологического обеспечения и мониторинга качества подготовки кадрового потенциала в сфере образования [4] как системы смыслов и конструктов самоорганизации уровня профессионализма личности в создаваемой среде и выполняемой деятельности.

Цель: определение моделей и психолого-педагогических условий обеспечения

целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО.

Модели обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО – идеализируемые нормы научного исследования, детерминирующие все составляющие научного познания и обобщения опыта теоретизации, разработки и использования системно-деятельностных технологий в процессе управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО.

Выделим классическую типологию моделей обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО:

- адаптивные модели обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО;

- конструктивно-деловые модели обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО;

- инновационно-перспективные модели обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО.

Психолого-педагогические условия обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО – совокупность согласованных моделей и конструктов оптимизации уровня продуктивности и успешности личности в иерархии выстраиваемых задач, доминирующих и предопределяющих в описательно-деятельностном уточнении обеспечение надлежащего качества и уровня результативности и перспективности процесса управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО.

Психолого-педагогические условия обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО:

- корректность и возрастосообразность обеспечения целостности основ и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО;

- научность и целесообразность использования продуктов и технологий теоретизации и реализации идей управления качеством преподавания социально-гуманитарных дисциплин в СПО;

- гибкость и вариативность разрабатываемого программного и методологического обеспечения теоретизируемого процесса;

- объективность и ценностно-смысловая достоверность переноса идей и

технологий постановки и решения проблем развития личности через основы социально-гуманитарных дисциплин в СПО (исключается подмена смыслов и замена технических дисциплин социально-гуманитарным знанием и одноименными предметами в СПО);

- включенность личности в систему непрерывного образования как гаранта будущей продуктивности и конкурентоспособности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, А.Н. Здоровьеформирующее мышление личности в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва / А.Н. Аксенова, Е.А. Чигишев, Е.А. Сидоренко // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: мат. VIII Межд.науч.-пр. конф. (Воронеж, 9 апр. 2020 г.). – Воронеж: Научная книга, 2020. С.503-506.

2. Аксенова, А.Н. Моделирование и реализация идей развития личности в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва / А.Н. Аксенова, Е.А. Чигишев, Е.А. Сидоренко // Качество высшего и среднего профессионального образования в рамках требований профессионального сообщества: матер. LXI межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск: СибГУТИ, 2020. С.358-361.

3. Балицкая, Н.В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С.130-142.

4. Морин, С.В. Методико-технологическое обеспечение и мониторинг качества подготовки кадрового потенциала в сфере образования / С.В. Морин, Г.А. Морица, О.А. Козырева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1 (58). С. 88-96.

5. Черных, Т.А. Философско-педагогические основы проектирования спортивно-образовательной среды училища олимпийского резерва / Т.А. Черных, Г.Е. Терёхина, А.В. Буцик // Качество высшего и среднего профессионального образования в рамках требований профессионального сообщества: матер. LXI межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск: СибГУТИ, 2020. С.473-476.

6. Чигишев, Е.А. Унификация условий и моделей продуктивности и успешности личности в структуре развития в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва / Е.А. Чигишев, В.А. Клементьева, И.И. Фатыхова // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. IX Междун. науч.-пр. конф. (Междуреченск, 15 апреля 2020 г.). – Междуреченск, 2020. С.352-1 – 352-6.

7. Юрьев, А.Б. Управление качеством продуктивного возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования / А.Б. Юрьев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3 (84). С.226-235.

© Кожемяко О.Н., 2021

© Лукина Е.И., 2021

Каракаш И.С., 2021

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ

ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОУ

Кондратьева Т.М., педагог-психолог,

Образовательный процесс в дошкольном учреждении направлен на развитие и воспитание детей. И мы, педагоги должны разработать такие способы организации деятельности дошкольников, которые смогут сформировать все необходимые знания, умения, навыки средством развития личностных качеств ребенка. В нашем детском саду уделяется большое внимание коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими различные отклонения в познавательной и речевой сфере, число которых увеличивается с каждым годом. Коррекцию речи осуществляет учитель-логопед, но, чтобы эта работа была более эффективной, к этому процессу подключается и педагог-психолог.

В настоящее время необходимым условием реализации ФГОС становится интегративный подход к коррекционно-образовательному процессу. Важно, чтобы специалисты ДОУ ориентировались на тесное сотрудничество друг с другом. Результативная работа по полноценному развитию личности ребенка, сохранению и укреплению его физического и психического здоровья, будет обеспечена только при тесном сотрудничестве и взаимодополняемости позиций учителя – логопеда и педагога-психолога в подходе к ребенку.

Учитель-логопед и педагог-психолог преследуют в своей работе разные задачи, но пути и способы их достижения достаточно часто оказываются общими. Важно учитывать, что всегда есть группа детей, в равной степени нуждающихся в помощи обоих специалистов. Любая педагогическая технология должна быть здоровьесберегающей и в условиях дошкольного учреждения позволять организовать процесс обучения и развития без ущерба для здоровья детей. Отмечено, что здоровьесберегающие технологии в детском саду – это комплекс методов, мероприятий и организованных условий в образовательной среде детского сада, реализуемых с целью сохранения, укрепления здоровья субъектов педагогического процесса, формирование у них ценностного отношения к здоровью, физической культуре.

Коррекционные здоровьесберегающие технологии включают в себя не только комплекс мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей, их физическое воспитание, но и всю жизнедеятельность ребенка; обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми. Мы стараемся так построить наше взаимодействие, чтобы ребенок сам захотел заниматься, не принуждаем его, а стремимся заинтересовать, увлечь и при этом не навредить его психологическому и физическому состоянию. В этом нам помогает игра. Не секрет, что именно игра – ведущая деятельность дошкольного возраста. Совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога нуждается в использовании игровых приемов в еще большей степени, нежели в

обычных воспитательных мероприятиях. Наличие речевого дефекта приводит к изменениям в психической сфере, а именно появлению таких черт, как повышенная раздражительность, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, апатичность. Игра, проводимая с коррекционной целью, помогает сохранять положительный воздействующий заряд на все стороны психофизического развития ребенка. Сохранить его здоровье. Каждое наше занятие включает игры, и чем они разнообразнее, тем лучше. Мы используем игры, способствующие успокоению и организации детей; преодолению замкнутости, неуверенности, игры на расслабление мышц лица, освобождению от мышечных зажимов, требующих общения и взаимодействия ребенка и взрослого.

Мы подбираем интересные картинки, игрушки, дидактические пособия, стихи и сказки, которые помогают сделать артикуляционную и общеукрепляющую гимнастику интереснее, занимательнее, при этом используя все компенсаторные возможности детского организма – зрительные и слуховые восприятия, тактильные и кинестетические ощущения. Используем психогимнастику и физминутки для снятия напряжения и создания веселого настроения, для тренировки мелкой мускулатуры пальцев, как гимнастику для артикуляционного аппарата используем сопряженную гимнастику – упражнения для пальцев и языка. В этом нам помогает пальчиковый театр, набор предметных картинок, использование песенок – потешек.

Релаксация необходима для баланса положительных и отрицательных эмоций, которая обеспечивает поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения. В своей работе мы используем специально подобранные упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма. Для работы используется спокойная классическая музыка, звуки природы.

Для психотерапевтической и развивающей работы широко используется сказкотерапия. Для этого можно использовать кукольный театр, ролевые игры, в которых дети перевоплощаются в разных сказочных героев.

Таким образом, каждая технология имеет оздоровительную направленность, и используется в комплексе. В итоге у ребенка формируется стойкая мотивация на здоровый образ жизни. А это в свою очередь залог успешного развития всех сфер личности, всех его свойств и качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жигалева, А.Н. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / А.Н. Жигалева // Воспитатель ДОУ – 2017. - №8. С. 13-20.
2. Каралашвили Е.А., Малахова Н., Савчук О.В. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ. Организация работы. Изд. Сфера 2007 год.
3. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст] / Н. К. Смирнов. – М.: Аркти, 2003. – 272 с.

© Кондратьева Т.М., 2021

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ И СКРЫТАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ В УСЛОВИЯХ НЕГАРАНТИРОВАННОСТИ

*Котенова О.А., магистрант
ФГБОУ ВО "БГПУ им. М. Акмуллы", г. Уфа
Чуйкова Т.С., к. пс. н., профессор
. ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», г. Уфа*

Говоря о проживании кризисных ситуаций под воздействием различных стрессоров, связанных с ненадежностью работы, наиболее остро встает вопрос о рассмотрении такого феномена как удовлетворенность жизнью [3]. Психологи в разное время обращались к изучению тех или иных видов удовлетворенности, но большей частью они касаются проблемы удовлетворенности трудом. На сегодняшний день верным спутником трудовых отношений в современной либеральной и глобальной экономике для большинства стран является неопределенность и необеспеченность гарантий сохранения работы для основной массы трудоспособного населения [2,7,8]. Но наряду с глобальным характером кризиса занятости в обществе, следует обратить внимание на индивидуальное переживание ненадежности работы для каждого отдельно взятого работника [4,6].

Наличие оплачиваемой работы влияет на позитивные аспекты функционирования человека: у мужчин оно ассоциируется с высоким уровнем личностного роста, у женщин — с самопринятием и компетентностью. В свою очередь, у психологически благополучных людей более сформирована профессиональная идентичность, выше стремление к карьерному росту и удовлетворенность достижениями [9,10]. Ситуация ненадежности работы и безработицы многими авторами рассматривается как проблемная и даже кризисная, которая влечет за собой устойчивое психоэмоциональное состояние тревожности [1].

Таким образом, мы предполагаем, что различия в восприятии жизненной ситуации в условиях негарантированной занятости и в условиях стабильной работы, вероятно, приводят к изменению в оценке собственного психологического благополучия и росту тревожности в его эмоциональной структуре. Согласно гипотезам и задачам исследования, мы выбрали и провели диагностические методики. Прежде чем перейти к полученным результатам, представим анализ выборки исследования. Исследованию подверглись 20 человек, в возрасте от 29 до 48 лет, в том числе 3 мужчин и 17 женщин. По сферам деятельности респонденты распределились следующим образом: сфера строительства и недвижимости – 20%, сфера бухгалтерии, финансов и банковского обслуживания – 35%, сфера торговли и продаж – 30%, сфера медицины/фармацевтики – 15%.

По результатам исследования по «Методике измерения ненадежности работы» (МИНР) мы определили, что 40% испытуемых оценивают свою работу, как достаточно

надежную, 45% - как относительно ненадежную и 15% - ненадежную. Таким образом, соотнося оценку своего будущего и настоящего в организации, большинство респондентов ощущают себя недостаточно уверенно и находятся полностью или частично в ситуации негарантированности [5].

Далее мы обратились к «Методике дифференцированной оценки состояний сниженной работоспособности» (ДОРС), предполагая, что ощущение себя в условиях ненадежности работы может приводить к снижению работоспособности. Согласно полученным результатам, индекс усталости (ИУ), или состояние истощения и дискоординации в протекании основных реализующих деятельность процессов, у 20% испытуемых находится на низком уровне, у 50% - на умеренном, у 20% - выраженный уровень, у 10% - высокий. Индекс монотонии (ИМ), или состояние сниженного сознательного контроля за исполнением деятельности, сопровождающееся переживанием скуки/сонливости и доминирующей мотивацией к смене деятельности, у 30% испытуемых находится на низком уровне, у 60% - на умеренном, у 10% - выраженный уровень, высокого уровня не наблюдается ни у одного из опрошенных. Индекс пресыщения (ИП), или состояние неприятия с выраженным желанием отказаться от работы, у 45% испытуемых находится на низком уровне, у 20% - на умеренном, у 15% - выраженный уровень, у 20% - высокий. Индекс стресса (ИС), или состояние повышенной мобилизации психологических и энергетических ресурсов с преобладанием мотивов самосохранения или психологической защиты у 15% испытуемых находится на низком уровне, у 50% - на умеренном, у 10% - выраженный уровень, у 25% - высокий. При этом, испытуемые со сниженным уровнем субъективного благополучия и оценкой своей работы недостаточно надежной имеют как минимум один показатель состояния сниженной работоспособности на выраженном или высоком уровне.

Согласно полученным результатам, по методике «Оксфордский опросник счастья» 7 испытуемых (35%) имеют высокий показатель субъективного благополучия, внутренней удовлетворенности; 10 испытуемых – средний уровень (50%) и 3 испытуемых – пониженный показатель, преобладание негативных эмоций над позитивными (15%).

По результатам «Интегративного теста тревожности» (ИТТ), 85% испытуемых имеют средний показатель общей ситуативной («здесь и сейчас», в текущем моменте) тревожности. При этом в структуре ситуативной тревожности у большинства испытуемых (65%) преобладает тревожная оценка перспективы. Однако, личностная тревожность на высоком уровне выражена лишь у 55% испытуемых, с преобладанием астенического компонента (60%).

В качестве метода математической обработки данных был применен метод ранговой корреляции Спирмена. В результате анализа было установлено, что существует статистически значимая ($p < 0.05$) прямая взаимосвязь между ощущением ненадежности работы и уровнем скрытой ситуативной тревожности с выраженным

состоянием эмоционального дискомфорта, и умеренная обратная взаимосвязь между ощущением ненадежности работы и уровнем субъективного психологического благополучия. Среди состояний сниженной работоспособности значимая прямая взаимосвязь была выявлена между состоянием стресса и ощущением ненадежности работы. Связи с остальными состояниями сниженной работоспособности оказались статистически незначимыми. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязи переживания ненадежности работы с психологическим благополучием, тревожностью и работоспособностью

параметры	субъект. благополучие	ситуат. тревожность	личност. тревожность	усталость	монотония	пресыщение	стресс
ощущение ненадежности работы	-0,442	0,618	0,362	0,243	0,201	0,390	0,527

Примечание: значимые корреляции выделены жирным шрифтом

Таким образом, наша гипотеза о существовании взаимосвязи между проживанием условий негарантированности и субъективным психологическим благополучием подтвердилась. Также обнаружены связи отдельных параметров тревожности и сниженного рабочего состояния с ощущением ненадежности работы. Однако, не все так однозначно и во многом зависит от индивидуальных личностных характеристик человека и внутренних ресурсов совладания в трудных жизненных ситуациях, что располагает к дальнейшему изучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.В., Дерманова И.Б. Семантический дифференциал жизненной ситуации // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 127—145.
2. Бурдые П. Негарантированность повсюду // Публицистика. Мнения. Комментарии. Аналитика. URL: <http://www.redflora.org/>
3. Галиахметова Л.И. Благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью: проблема взаимосвязи // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 3. С. 1114-1118.
4. Дёмин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса – Краснодар: КубГУ, 2004. 315 с.
5. Дёмин А.Н. Психологическое измерение ненадежности работы // Человек. Сообщество. Управление. 2008. №1. – с. 71–76.
6. Дёмин А.Н., Петрова И.А. Психологические эффекты угрозы потери работы// Психологический журнал, 2010, том 31, № 6, с. 38–49
7. Котенова О. А. Социально – психологический феномен негарантированной занятости в трудах российских и зарубежных авторов // Проблемы современных интеграционных процессов и поиск инновационных решений. Часть 2, 2020, с. 160-164.
8. Чуйкова Т.С. Сотникова Д.И. Как эффективно работать и полноценно жить в условиях негарантированной занятости: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 108 с.
9. Carr D. The fulfillment of career dreams at midlife: Does it matter for women’s mental health?

// Journal of Health and Social Behavior. 1997. Vol. 38 (4). P. 331—344.

10. Lindfors P., Berntsson L., Lundberg U. Total workload as related to psychological well-being and symptoms in full-time employed female and male white-collar workers // International Journal of Behavioral Medicine. 2006. Vol. 13 (2). P. 131—137.

© Котенова О.А., 2021

© Чуйкова Т.С., 2021

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

*Кочетовская А.Е., учитель русского языка и
литературы, г. Стерлитамак РБ*

В период дистанционного обучения учащиеся столкнулись с большими проблемами, которые влияют на качество обучения.

Давайте рассмотрим каждую более подробно и узнаем, есть ли решение. Проблема 1: отсутствие личного общения с преподавателем

Теперь не получится в любое удобное время найти преподавателя, чтобы он объяснил вам непонятную тему, проверил во внеурочное время выполненное задание и поставит соответствующую оценку. Все общение в строго регламентированное время, и уговорами повлиять на сроки выполнения не получится. Решение: придется приучить себя к дисциплине и фиксированию сложных моментов на бумаге. Потом, во время занятия можно задать интересующие вопросы и ничего не упустить.

Проблема 2: технические проблемы в ходе дистанционного обучения

Система образования не может в один миг решить вопрос связи преподавателя с целым классом по сети для проведения урока. А что, если один не слышит, а другой не видит? Нужно до автоматизма довести работу технических средств и программ, чего пока в школах не могут сделать. Для вуза перевести всех на дистанционное обучение также связано с огромными финансовыми затратами. Кроме оснащения всех преподавателей и студентов нужными техническими средствами и ПО нужно найти и подготовить специальные кадры, которые будут помогать решать проблемы технического характера в процессе обучения.

Решение: использовать уже готовые решения, популярные во всем мире. Можно взять успешный опыт онлайн-школ и курсов. Использовать опробованные средства: для проведения видео-конференций Skype, Zoom – здесь каждый участник может задавать свои вопросы и видеть собеседника; инструменты совместной работы над документами Google Classroom и Google Docs; платформы с готовым контентом для самостоятельной работы дома (типа Яндекс.Учебник, Учи.ру, ЯКласс, МЭШ, РЭШ, InternetUrok.ru). Не забывайте, у нас еще слишком мало опыта. Поэтому ошибки будут неизбежны.

Проблема 3: нет возможности развивать навыки живого общения (с преподавателями, учащимися, администрацией вуза)

Поиск друзей и знакомых по интересам, налаживание связей и полезных контактов, даже возможность списать или договориться насчет конспекта – всего этого теперь нет в дистанционном обучении. Эта же актуальная проблема ДО в РФ вызывает трудности для учителя при дистанционном обучении: отсутствие живого контакта не дает понимания, чем живет и дышит современная молодежь, чтобы развиваться в том же направлении.

Решение: теперь придется надеяться только на себя. А что до живого общения – придется искать его в других местах: кафе и кино, театрах и выставках.

Проблема 4: не все профессии можно освоить дистанционно

Сначала мы сталкиваемся с тем, что не любую профессиональную практику можно пройти дистанционно. Например, медицинскую, строительную, на производстве и т. д.

Но теперь перед нами стоит еще более сложная проблема: оказывается, что не каждую профессию в принципе можно освоить удаленно. Как делать вскрытие или осматривать место преступления по сети? Как лечить животных и делать уколы пациентам? Как проводить буровые работы и проводить археологические раскопки? Решение: для таких профессий чаще всего существует смешанная система обучения, когда часть занятий проходит дистанционно, а часть вживую. Поэтому не пугайтесь и смело учитесь удаленно.

Проблема 5: отсутствие самомотивации и самодисциплины

Не у всех достаточно силы воли и поддержания мотивации к обучению. Очень сложно заставить себя встать с дивана и приготовиться к уроку, ведь можно отключить камеру и звук, и никто не узнает-действительно ли вы занимаетесь делом или отвлекаетесь.

Решение: только сам школьник или студент может организовать свое обучение, если поймет всю необходимость и важность науки, которую проходит.

Проблема 6: студент не может сравнивать свои достижения с достижениями сокурсников

Речь идет не об оценках, а о работе на занятиях. Ответ у доски, навыки работы на семинарах, выступления на конференции и другое – все это позволяет оценить свои силы, навыки окружающих и, в итоге, стремиться к совершенству. А при ДО этого нет.

Решение: а вот это скорее плюс, ведь теперь вы можете свободно и объективно оценивать себя без оглядки на окружающих. Однако нет и показателей, куда расти. Можно попросить преподавателя составить список критериев, по которым вы могли бы развиваться дальше. Или в общем чате попросите одноклассников/сокурсников смело критиковать вас по существу. А еще обязательно узнайте все возможные способы обратной связи с преподавателем и правила общения с ним (удобное время и способ связи). Проблема 7: отстраненная оценка материала

При традиционном обучении есть шанс, что даже сухой и скучный материал

может увлечь, если преподаватель дает его с огоньком. Эмоциональная окраска и темперамент живой речи преподавателя могут «заразить» и учеников, облегчить понимание тяжелого материала.

Решение: смиритесь с тем, что информация – это всего лишь информация. Оценивайте ее критично, а не по эмоциональной окраске речи преподавателя. Впрочем, всегда можно найти автора книги по предмету, увлеченного своей сферой и так же увлеченно о ней рассказывающего. Проблема 8: преподавателю сложно оценить невербальные показатели усвоения и понимания материала

Непонятные взгляды, длительное молчание после подачи материала, задаваемые вопросы – по всему этому можно оценить степень понимания информации. При необходимости преподаватель может даже найти слабое место и пояснить его здесь и сейчас, приводя новые примеры, изменяя темп речи и даже способ подачи материала. ДО же ограничивается сухой подачей и контролем, потому что такой тесной связи с учениками нет.

Решение: все недовольства и непонятные моменты привыкайте озвучивать сразу же. Помните: преподаватель не умеет читать мысли и может даже не видеть вас. Помогите ему увидеть слабые места и устранить их.

Проблема 9: обезличивание преподавателя и студентов

Когда преподаватель видит перед собой ученика, он видит личность: со своими достоинствами и недостатками, проблемами и жизненной ситуацией, особенностями усвоения информации. Все это позволяет подходить к каждому индивидуально. И вот тут возникают основные сложности дистанционного обучения. При ДО учеников воспринимают как объектов, общую массу. Это создает определенные психологические проблемы в организации эффективного дистанционного обучения.

Решение: научитесь видеть здесь свои плюсы. Например, преподаватель не знает вас, а значит, и умышленно «валить» на экзамене тоже вряд ли кто-то будет. Отношение ко всем будет равное. А это создает более психологически спокойную среду для учащихся.

Проблема 10: соблазн самостоятельной учебы и плохого контроля выполнения домашнего задания

Отсутствие личного контакта и общения приводят к тому, что ученик перестает видеть смысл и ценность в самостоятельном выполнении работы. А преподаватель не имеет возможности проверять работу обучающихся достаточно качественно.

Решение: тут нужно просто созреть и понять, что учеба нужна в первую очередь вам, и только при самостоятельном обучении в голове отложатся нужные знания. Ну а если раз в год понадобится помощь на стороне, на знания это никак не повлияет.

Также следует сказать, что не у всех есть возможности учиться онлайн. И дело не только в деньгах, но и в отсутствии высококачественной связи во многих регионах России. Это делает ДО затрудненным или вовсе невозможным. Многие пугаются, что при ДО ученик остается один на один со своими проблемами. И пока система не

доведена до совершенства и автоматизма, скорее всего так будет. Но к счастью, школа, колледж или ВУЗ пытается помочь учащимся, находящимся в затруднительном положении, преподаватели заинтересованы в том, чтобы помочь детям в период карантина решить основные проблемы и трудности перехода на дистанционное обучение в учебных заведениях России без больших потерь.

Таким образом, при переходе на дистанционное обучение многие сталкиваются с рядом проблем, однако не стоит отчаиваться, при любом раскладе учиться — это лучше, чем этого не делать!

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение/Учебное пособие под ред. Е.С.Полат. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Интернет в гуманитарном образовании/Под ред.Е.С.Полат — М.,2000.
3. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России.Госкомвуз РФ — М., 1995
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е.С.Полат — М., 2000.
5. Полат Е.С., Петров А.е. Дистанционное обучение: каким ему быть? -Педагогика,№7, 1999.
- 6.Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - С.133.

© Кочетовская А.Е., 2021

УДК 159.9.07

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ

Кулик Д.А., педагог-психолог

ГБОУ СО «ЕШИ № 11» г. Екатеринбург РФ

*Церковникова Н.Г., к. п. н,
доцент РГППУ, г. Екатеринбург*

Социальное развитие подрастающего поколения проходит в условиях непростых социально-экономических изменений, характеризующихся как сменой динамических процессов в отраслевых структурах, так и большими социальными изменениями, происходящими за последние годы не только в нашем государстве, но и в мире в целом.

Одной из таких причин можно назвать наступившую пандемию (COVID-19), которая во многом перевернула представления многих людей о невозможности сохранения стабильности и равновесия, важности зоны комфорта, что произвело неизгладимый след на необходимость формирования новых установок в мировоззрении современного человека; характер социализации индивида в обществе, реализации потенциала самой личности.

Пандемия COVID-19 привела к значительным изменениям на рынке труда не только в отношении спроса и предложений, но и в области устойчивости

функционирования самих организаций. Многие предприятия прекратили свое существование, и люди были вынуждены искать новую работу. Изменились характер отношений работодателя и наемных работников, требования к профессиональным обязанностям, многим сотрудникам пришлось осваивать новые технологии и приспособляться к реалиям времени.

Развитие университета не может быть осуществлено иначе, чем через выстраивание инновационного процесса, освоения нововведений, адаптации педагогических технологий к нынешним реалиям и требованиям современного общества.

Сфере образования также пришлось адаптироваться в ответ на ограничения в условиях пандемии новой инфекции (COVID-19), и находить новые пути решения в ситуации неопределенности.

Многие образовательные организации стали вводить новые элементы в свою деятельность: индивидуальный неограниченный доступ к ЭБС, неограниченный доступ к ЭИОС, доступ к учебно-методическим материалам при дистанционном (смешанном) формате обучения.

Безусловно, инновационные процессы повлияли на изменение роли образования в обществе.

Ранее в процессе образования формировались знания, умения, навыки, социальные умения и готовность приспособления личности к жизненным обстоятельствам. Теперь образование ориентируется на создание новых педагогических технологий влияния на личность, при которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями. В процессе чего происходит саморазвитие и самосовершенствование, которое обеспечивает готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества.

За последние годы образовательные инновационные процессы пользуются огромной популярностью как в нашей стране, так и за рубежом.

Для полного и точного представления о специфике инновационных процессов, протекающих в современном российском образовательном пространстве, следует отметить, что в системе образования они представлены двумя направлениями: традиционным и развивающимся.

Для традиционных систем характерно стабильное функционирование, направленное на поддержание традиционных технологий классического и современного образования.

Для развивающихся систем характерен поисковый режим работы, поддержка нововведений в системе образования, разработка дизайна цифрового вуза – университета будущего.

В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в направлениях формирования нового содержания образования, разработки и внедрения новых педагогических технологий, разработки программного

методологического комплекса для внедрения ИКТ в процесс образования.

Государством, посредством поддержки нововведений создаются довольно интересные и доступные образовательные платформы, на рынок выходят новые общие веб-сервисы, разрабатываются новые стек технологии.

Стек технологии (от англ. stack – «стопка») – это набор технологий, на основе которых разрабатывается сайт или приложение.

Выбор конкретного стека зависит от архитектуры проекта, сложности и функциональности сайта, системных требований (выбора операционной системы и системы управления базами данных, практики использования веб-серверов и языка программирования). Пользователям должна предоставляться возможность работать с системой ЕЦП (единая цифровая платформа) в онлайн-режиме посредством использования браузера и мобильных клиентов, установленного на рабочих местах пользователей.

Важно учесть и то, что «информационные технологии никогда не заменят традиционный формат обучения, а будут дополнять, решать те проблемы, которые, возможно, имеются в системе традиционного обучения» (Министр просвещения Российской Федерации Сергей Сергеевич Кравцов). Однако с помощью информационных технологий можно будет по-другому, более интересно представить тот или иной учебный материал – исторические события, математические факты.

Создание системы управления мобильными устройствами и интеграция информационных систем вуза обеспечит поддержку модернизации высшего образования Российской Федерации; интеграцию в глобальную инфраструктуру мировых научно-образовательных сетей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-pokolenie-v-kontekste-prognozirovaniya-professionalnogo-buduschego> (дата обращения: 07.12.2021).

© Кулик Д.А., 2021

©Церковникова Н.Г., 2021

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ

Кулембетова Х.М., педагог-психолог

МАОУ СОШ №1 с. Акъяр Хайбуллинский район РБ

В жизни человека владение информацией имеет огромное значение. Инструментом общения в современном обществе является интернет, телефоны, планшет и компьютеры. Огромное количество людей просиживают свое время в виртуальной жизни. С появлением сети Интернет стал лучшим способом поиска

информации, делового общения, отдыха и т.д. Люди не могут себе представить и дня без общения в Интернете, зачастую предпочитая общение в нём любым другим видам развлечений. Нет необходимости личного общения, ведь можно, не выходя из дома. Впоследствии среди людей стала нарушаться живой обмен информации.

Зависимых от интернета в мире в четыре раза больше, чем наркозависимых. Открывать соответствующие клиники лечения начали в Европе, вслед за Азией и Америкой. В нашей стране таких учреждений не имеется. И эта проблема зависимость от интернета серьезной не воспринимается нашим обществом. Сильное увлечение интернетом разрушающе действует на еще неокрепшую психику ребенка. Исследования по этому направлению в нашей стране не проводились, так как зависимость от интернета является новым феноменом.

Американский психиатр, психофармаколог Айвен Голдберг автор термина «интернет-зависимость», в 1996 году дал подробное описание долгого пребывания в интернете. Профессор психологии, директор Центра зависимых от интернета Кимберли Янг считает, что каждый, кто имеет доступ к сети интернет, может стать интернет - зависимым.

Специалисты до сих пор не определились, сколько времени ребенок должен проводить за компьютером. Врачи рекомендуют ограничиваться 1 часом в день.

Интернет-зависимость обладает некоторыми психологическими симптомами: раздражительностью в отношениях с людьми, проявлении беспричинной агрессии, возбудимости, уходом от реальной жизни, наличие школьных конфликтов и проблем в семейных взаимоотношениях. Так же наблюдается физические симптомы: нарушение сна, ожирение, головные боли, изменение осанки (сутулость), наличие проблем со зрением.

Как влияет интернет на подрастающее поколение, мало изучено и какие последствия принесет, мы не знаем.

Интернет-зависимость имеет разновидности. Для подростков характерны 3 вида:

1. веб-серфинги (беспорядочные переходы с сайта на сайт).
2. пристрастие к виртуальному общению (знакомства на сайтах)
3. зависимость от онлайн-игр.

Механизм формирования зависимости – точно такой же, как в никотиновой и алкогольной зависимости. Главные факторы – наследственная склонность к формированию зависимостей, неблагополучная ситуация в семье, когда ребенку уделяется слишком мало времени. Люди, имеющие низкую самооценку, замкнутые с радостью уходят в виртуальную жизнь. И жизни без интернета они не представляют.

Почему наши школьники уделяют больше времени интернету? Почему у них преобладает желание общаться виртуально?

Мной и классными руководителями нашей школы было проведено с учениками 8а,8б,9а,9б,9в классов опросник В.А.Лоскутовой и шкала А.Жичкиной. В исследовании участвовали 87 учеников.

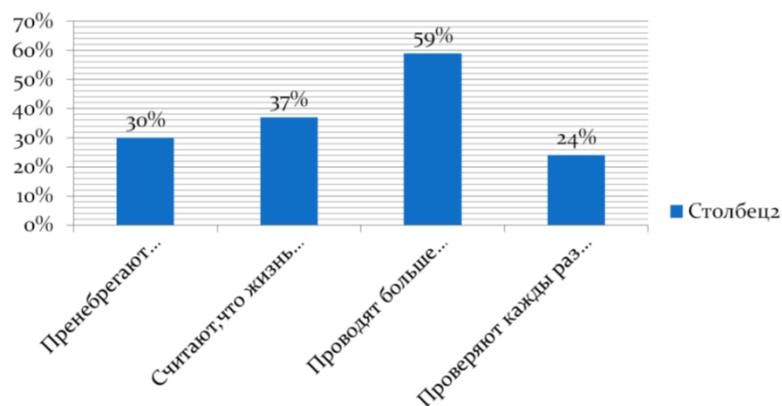


Рис 1 Результаты по опроснику В.А.Лоскутовой

В ходе работы по опроснику В.А. Лоскутовой 37% учеников ощущают, что жизнь без Интернета скучна, пуста и безрадостна, 59% замечают, что проводят онлайн больше времени, чем намеревались, 24% проверяют электронную почту или социальную сеть, раньше, чем сделать что-то другое, более необходимое и 30% пренебрегают домашними делами.

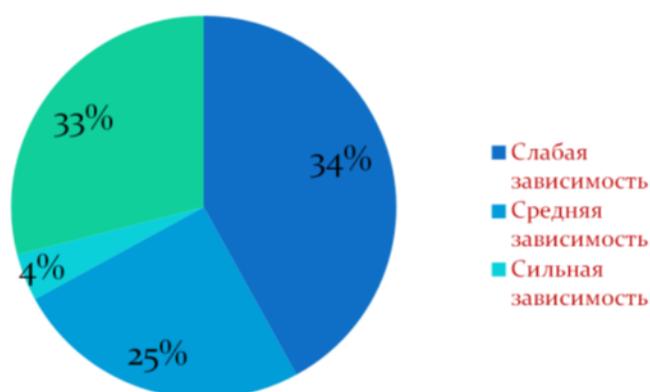


Рис 2. Результаты по шкале А.Жичкиной

По результатам исследования Шкалы Жичкиной из респондентов:

- 33% не имеют зависимости от Интернета,
- 34% слабая зависимость,
- 25% средняя,
- 4% сильная.

По целям исследования опрос показал, что чаще всего Интернет используется для общения, поиска новостей, развлечений, покупок. Отрадно, что 80% Интернет помогает в учебе. Но не стоит забывать, что все указанное происходит в виртуальном мире.

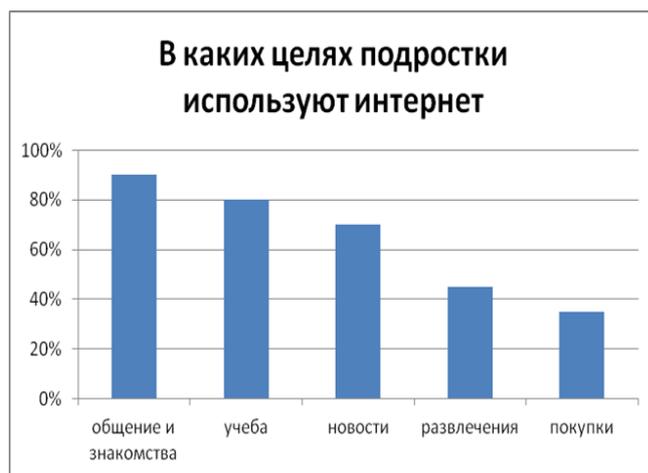


Рис 3. Результаты по шкале А.Жичкиной

Современные подростки значительно отличаются от подростков не только прошедшего столетия, но и последних десятилетий. Теперь они стали реже гулять, меньше общаться со сверстниками, предпочитая виртуальных друзей. Привычные возгласы мам «Опять на улицу собрался?!» сменились не меньшим по эмоциям «Опять в Интернете сидишь?!». Эту фразу слышим и мы, и наши сверстники.

Данные, полученные в результате исследования, позволяют утверждать, что большинство подростков (45%–55%) выявлена зависимость от интернета. Оно позволяет нам утверждать, что наша тема на сегодняшний день является актуальной проблемой современного мира.

Мы пришли к выводу, что Интернет является необходимым атрибутом современной жизни, лучшим способом поиска информации, делового общения, отдыха и т.д. Современный человек не может себе представить и дня без общения в Сети, зачастую предпочитая Интернет любым другим видам развлечений. Следовательно, Интернет является необходимостью, но следует помнить о правилах использования Интернета, чтобы не стать интернет - зависимыми.

1. Благодаря своим качествам: анонимности, доступности, невидимости, безопасности, легкости использования, Интернет оказывает неоценимую услугу людям, но в то же время может наносить отрицательное воздействие подросткам и молодежи, которые вместо социализации в реальном мире, находят возможность социализации в мире Интернета.

2. Виртуальная жизнь не всегда вреден для психологического здоровья. Иногда людям просто негде самовыразиться и проявить свои творческие способности, многие используют Интернет как источник информации. Но при неправильном использовании компьютера он может стать опасным и для физического здоровья: ухудшение зрения, искривление осанки, раздражительность и др.

3. Интернет – одно из лучших изобретение в мире. Но всему нужна своя определенная мера во времени и использовании по назначению. Необходимо

определился, что вы хотите от этого уникального средства коммуникации между людьми.

На наш взгляд, дальнейшая экспериментальная часть должна строиться на изучении особенностей эмоционально-волевой сферы, социального окружения, уровня воспитанности. Необходимо дальнейшее исследование влияние интернет-зависимости на подрастающее поколение.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.imago.spb.ru/soulbody/articles/article3-print.htm>
2. <http://flogiston.ru/>
3. <http://www.computeraddiction.com>
4. <http://www.rusmedserv.com/>
5. <http://www.cnews.ru/reviews/>

© Кулембетова Х.М., 2021

УДК: 37.015

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Кумарев Я. А., докторант
КарУ им. Е. А. Букетова,
г. Караганда Казахстан*

1. Введение

Критическое мышление формируется постепенно, оно является результатом ежедневного сотрудничества между преподавателями и студентами. Учитель должен помнить, что практически невозможно научить школьников критически мыслить с первого урока. Поэтому очень важно систематизировать и обобщить педагогические условия формирования критического мышления, которые стимулировали бы младших школьников к критическому мышлению и рациональному принятию решений на уроках иностранного языка.

Под педагогическими условиями мы понимаем систему обстоятельств, средств и мер, способствующих эффективности планирования, организации, осуществления исследования и мониторинг учебной деятельности учащихся начальных классов. Ведущие преподаватели считают, что педагогические условия активизируют учебную деятельность младших школьников, одновременно обеспечивая повышение эффективности преподавания, оптимизируя учебный процесс [1].

2. Материалы и методы

Требования общества к качеству общего среднего образования выпускников школ постоянно растут в связи с новыми социально-экономическими вызовами, стоящими сегодня перед нашей страной. Поэтому выдвигается требование о необходимости формирования у учащихся информационно-коммуникационной компетентности, благодаря которой они смогут выявлять и формулировать в

жизненной проблемной ситуации задачи, для решения которых возможно привлечение цифровых устройств и информационных технологий;

Таким образом, необходимо использовать эффективные ИКТ, способные предоставить всем участникам образовательного процесса (учителям, учащимся, родителям) возможность взаимодействовать друг с другом, эффективно используя существующую техническую базу учебного заведения, в том числе облачные технологии [1; 3].

Облачные технологии — это технологии, которые предоставляют пользователям Интернета доступ к компьютерным ресурсам сервера и использование программного обеспечения в качестве онлайн-сервиса [6]. Основная функция облачных технологий заключается в удовлетворении потребностей пользователей, которым необходима удаленная обработка данных. Таким образом, В.Ю.Быков отмечает: "Согласно этой концепции, благодаря специальному пользовательскому интерфейсу, поддерживаемому системным программным обеспечением сетевой конфигурации, в адаптивных информационно-коммуникационных сетях (ИКС) формируются виртуальные сети - объекты ИКТ. Такими объектами являются сетевые виртуальные платформы, являющиеся ситуационными компонентами логической сетевой инфраструктуры ИКС с временной открытой гибкой архитектурой, которые по своей структуре и времени существования отвечают персонализированным потребностям пользователя (индивидуального и группового), а их формирование и использование поддерживается ИКТ технологиями. [2, с.8].

В настоящее время наиболее популярными среди преподавателей в сегменте Интернета являются облачные сервисы таких корпораций, как Microsoft и Google. Они позволяют организовать быстрое внедрение технологий облачных вычислений в учебный процесс. Да, Microsoft предлагает ряд инструментов, основанных на совместном взаимодействии преподавателя и студента, а именно: система электронной почты, интерактивные календари, контакты в строке Outlook, веб-приложения и архивы OneDrive, система обмена мгновенными сообщениями Lync Online, мини-сайты и т. д.

Microsoft Office 365 может поддерживать как личное использование интерактивных онлайн-приложений, так и корпоративные десятки тысяч пользователей [8]. В свою очередь, Google предлагает современный инструмент для создания образовательных порталов - Google Apps for Education - для внедрения в образовательный процесс облачных технологий.

Google Apps — это набор облачных сервисов, которые помогают пользователям сервисов информационного пространства (преподавателям и студентам) продуктивно общаться независимо от местоположения и характера технических устройств. В соответствии со школьной практикой простые инструменты для настройки, использования и управления (электронная почта, календарь, онлайн

документы и интерактивные приложения) позволяют пользователям сосредоточиться на том, что действительно важно [7] для их взаимодействия в информационном образовательном пространстве.

Перспектива использования облачных технологий заключается в том, что они способствуют формированию виртуальных обучающих структур, которые могут не только предоставлять неограниченный доступ к ресурсам электронного обучения, но и служить открытой средой обучения как для детей, так и для взрослых [2]. Примерами использования облачных технологий в школе являются: использование Office 365, электронные журналы и дневники, онлайн-сервисы для учебного процесса, общения, тестирования, системы дистанционного обучения, библиотека, медиатека, хранилище файлов, общий диск, OneDrive), совместная работа, видеоконференции; - электронная почта со школьным доменом.

Google также предоставляет множество приложений и сервисов, помогающих студентам учиться, а преподавателям организовывать процесс обучения вместе с ними, в том числе: Google ArtProject - интерактивно представленные популярные музеи мира; Документы Google - онлайн-офис; Карты Google - набор карт; Сайты Google - бесплатный хостинг, использующий технологию wiki; - Google Translate - переводчик; YouTube - видеохостинг.

Таким образом, облачные технологии и созданное на их основе информационное образовательное пространство являются инновационной альтернативой традиционному образовательному процессу, обеспечивающему условия для индивидуального обучения, интерактивных занятий и группового обучения. Кроме того, облачная сеть позволяет учащиеся могут взаимодействовать с широким кругом участников, независимо от их местоположения.

3. Заключение

Таким образом, анализ преимуществ и перспектив использования облачных технологий в учебном процессе дает основание утверждать, что сетевое облако открывает беспрецедентные возможности как для студентов, так и для преподавателей при условии их готовности к открытому взаимодействию.

Использование элементов технологии развития критического мышления у учащихся начальных классов уроки иностранного языка должны основываться на системе психолого-педагогических и дидактических условий, включающих: учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся в способах организации их деятельности на уроках; гармонизацию эмоциональных и интеллектуальных факторов обучения; проблематизация содержания учебного материала; увязка учебной и внеклассной работы с иностранным или родным языком в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. С. 200–508.

2. Краснова М.И. Слушать и слышать, Ж. "Практика образования" 2005 г.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб, 2003
4. Руджэро В. Р. По ту сторону эмоций и чувств: руководство по критическому мышлению. М.: Флинта: Наука; 2006. 440 с.
5. Фогг Б. Дж. Модель поведения для убедительного дизайна. Продолжение убедительных '09 Трудов 4-й Международной конференции по технологиям убеждения. Статья № 40. 2009 г.
6. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке Текст.: Пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М.: Просвещение, 2004. - 175 е.: ил.
7. Загвязинский, В.И., Поташкин М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент Текст. (Программы экспериментов представлены Л.Ю. Довженко, М.В. Исуповым, М.В. Левитом). Методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2006. - 144 с.
8. Фостер, К.К. Вводные вопросы для активизации критического мышления Текст. //Перемена. 2004. № 4. С. 38-43.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования Текст. / М.А.Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.

© Кумарев Я. А., 2021

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Летягина Э.Р., социальный педагог
МАОУ СОШ №7 г. Туймазы РБ*

Что такое буллинг?

В современном мире на замену слова «травля», которое трудно назвать термином, пришло заимствованное из Англии слово буллинг. Буллинг-это агрессия, направленная на одного или нескольких человек и исходящая со стороны основной части коллектива и отдельных людей.

Основные проблемы, прежде всего в том, что абсолютно в каждой школе, есть хоть один класс, где можно наблюдать это явление. Примерно 16 % девочек и 17.5 % мальчиков во всех развитых странах мира два-три раза в месяц становятся жертвами буллинга, независимо от того 7 % девочек и 12 % мальчиков сами являются организатором травли-буллерами.

Можно выделить несколько особенностей буллинга:

1. Буллинг асимметричен- с одной стороны находится обидчик, имеющий власть в виде физической или психологической силы, с другой- пострадавший, который такой силы не имеет и нуждающийся в поддержке иных лиц.
2. Буллинг осуществляется намеренно, направлен на нанесение физических и душевных страданий человека, который выбран целью.
3. Буллинг подавляет у пострадавшего уверенность в себе, разрушает здоровье, самоуважение и человеческое достоинство.
4. Буллинг-это групповой процесс, включающий в себя не только обидчика и пострадавшего, но и свидетелей насилия, весь класс, где оно происходит.

5. Буллинг не может прекратиться сам: всегда требуется защита и помощь пострадавшим, обидчику и свидетелям.

При буллинге есть жертва, которая не в силах себя защитить. Он имеет всегда систематический характер. Буллинг не происходит, когда два участника с одинаковыми силами и возможностями часто спорят или борются, когда подзадоривание происходит в дружеской и игровой форме. Буллинг всегда имеет цель затравить жертву, вызвать страх, унижить, подчинить. В образовательных учреждениях буллинг встречается среди сверстников и часто происходит в отношении младших учеников со стороны старших.

В период травли буллеры могут прибегать к любым видам насилия, чтобы причинить боль объекту издевательств.

Школьный буллинг можно разделить на две формы:

Физический буллинг- толчки, щипки, подножки, укусы и другие нанесения телесных повреждений;

Сексуальный буллинг является подвидом физического (действия сексуального характера- облапывание, стаскивание одежды, расстегивание бюстгалтера).

Психологический буллинг-насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путем словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняют эмоциональная неуверенность. К этой форме относится:

-вербальный буллинг, где оружием служит голос (обзывания, дразнение, обидные слухи и другое);

-обидные жесты или действия (плевок);

-запугивание (использование агрессивного языка тела и интонации голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);

-изоляция (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом);

-вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-то украсть);

-повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабеж, прятанье личных вещей).

Последствия травли

Буллинг оставляет неизлечимый след в психике всех участников процесса. Жертва издевательств самая пострадавшая сторона и последствия зависят от того, насколько продолжительна была травля.

Во-первых, продолжительные школьные издеательства отражаются на собственном «Я» ребенка. Падает самооценка, он чувствует себя неуверенным. В дальнейшем такой ребенок пытается избегать отношений с другими людьми. Часто бывает и наоборот – другие дети избегают дружбы с жертвами буллинга, поскольку боятся, что сами в итоге станут жертвами, следуя поговорке «...Какой твой друг-такой

и ты». В результате этого дружеские отношения могут стать проблемой для жертвы, а отверженность в школе нередко переходят и на другие сферы социальных отношений. Такой ребенок и в дальнейшем может жить по «программе неудачника».

Во-вторых, попадание в роль жертвы является причиной низкого статуса в группе, проблемы с учебой и поведением. У таких ребят высок риск развития психических и поведенческих расстройств (невротические расстройства, депрессия, нарушение сна и аппетита)

В-третьих, у подростков школьное насилие вызывает нарушение развития личности. Длительный стресс порождает чувство безнадежности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для мыслей о суициде. Часть из них предпринимает попытку убить себя.

Категория наблюдателей или зрителей, которые видят издевательства, но поворачиваются спиной, невмешательство дорого обходится жертвам травли, но и оставляет отпечаток в душе наблюдателя: голос совести притупляется, человек становится черствым, равнодушным, неспособным к сочувствию и состраданию, чувства просто атрофируются.

Основная профилактика буллинга:

-важно, чтобы в школе были грамотные педагоги, которые заинтересованы в том, чтобы формировать у детей положительные качества;

-начинать профилактику буллинга надо с младших классов: в этот период в классе еще не сформировалась жесткая иерархия;

-важно совместно с классом в процессе диалога придумать правила поведения, записать их и повесить в классном кабинете, а при необходимости напоминать об их существовании;

-нужно стараться объединить школьников общим делом. В этом помогут конкурсы, соревнования, различные совместные мероприятия.

Основные направления профилактической работы в школе:

Организационная работа:

-Выработка плана работы службы психолого-педагогического сопровождения по профилактике буллинга.

-Выявление зон риска и усиление контроль за этими зонами, с привлечением дежурных учащихся.

-Создание школьной службы примирения

ЛИТЕРАТУРА

1. Дедовщина в школе или школьный буллинг.
http://www.academy.edu.by/files/29052013_Dedovchina%20v%20shole.pdf

2. Кравцова М.М. Дети-изгой. Психологическая работа с проблемой. - (Психология школе). - М.: Генезис, 2005.-111 с.

© Летягина Э.Р., 2021.

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Лукманова А.А., студент факультета
психологии БГПУ им. М. Акмуллы., г. Уфа*

*Фаттахова Г.Р., канд. психол. наук,
доцент БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа*

*Биктагирова А.Р., канд. психол. наук,
доцент БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа*

Зачастую, в современном обществе, поднимаются проблемы самопознания, самоорганизации и самореализации личности. Человек обращается к поиску новых внутренних возможностей для актуализации и развития своего потенциала в разных видах деятельности, ведущими из которых являются трудовая и учебная. В связи с этим можно объяснить актуальность выбранной проблематики данной научной статьи, отметив, что вопросы психологии саморегуляции, ресурсных возможностей личности и ее потенциал играют приоритетную роль в понимании самосознания личности в целом. Как отмечает В. И. Моросанова, «саморегуляция – есть совокупность интегративных психических процессов, которые обеспечивают самоорганизацию психической активности человека как субъекта действий, поведения, жизнедеятельности, а также целостность его индивидуальности» [4]. Несмотря на достаточную популярность и изученность данного вопроса, приоритетным и актуальным становится проблема его рассмотрения в русле возрастных изменений, в контексте психологических новообразований, а именно в подростковом возрасте. Поскольку озвученная проблема имеет широкие границы, в плане рассмотрения саморегуляции личности в целом, на всех этапах ее развития, исходя из этого суждения в нашей работе будет рассматриваться данный процесс в аспекте старшего школьного возраста. В данной работе будут рассмотрены основные особенности, психологические характеристики и новообразования подросткового возраста, определена роль саморегуляции личностного развития старших школьников.

На сегодняшний день, наиболее разработанными и широко рассмотренными положениями данного вопроса являются такие аспекты саморегуляции, которые рассматриваются в работах ведущих советских и зарубежных представителей психологической науки. Согласно точке зрения В. И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, «саморегуляция представляет из себя процессы создания и выдвижения субъектом целей активности, в том числе управление достижением этих целей» [4]. Процессы саморегуляции трактуются как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики. При этом стоит отметить работы в рамках ресурсного подхода таких авторов, как С. Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин, Б.Г.

Ананьев, Д. Канеман, В. Франкл, которые отмечали регулятивную функцию личностных ресурсов как основную, указывая на ее важность и главенствующую роль в гармоничном развитии личностного потенциала. Советский психолог Б. В. Зейгарник приводит свое определение понятия саморегуляции, рассматривая ее «как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением» [1]. Наиболее полную и развернутую дефиницию даёт В.Н. Марков, который определяет саморегуляцию с точки зрения ресурса, обеспечивающего эффективную работу системы «психического управления поведением и развитием личности», контролирующего и показывающего уровень управления внутренними и внешними личностными возможностями, которые выступают средством для достижения максимальной самореализации человека (Марков В.Н., 2010).

Таким образом о саморегуляции можно говорить, как об осознанной, управляемой многоуровневой системе, обеспечивающая психическое управление поведения человека, посредством деятельности направленной на постановку, поиск путей решения и достижение целей.

Несмотря на многогранность понимания и определения саморегуляции, необходимо подчеркнуть ее включённость в систему самосознания личности. Важно отметить структурность саморегуляции и выделить ее компоненты, которые отмечаются в ряде научных подходов, а именно, стоит рассмотреть системно-функциональный подход О. А. Конопкина [2]. Автор понимает под саморегуляцией «иерархически организованную систему», состоящую из 6 компонентов:

- принятая субъектом цель деятельности;
- субъектная модель ее значимых условий;
- программа собственно исполнительских действий;
- субъектная система критериев успешности деятельности;
- контроль и оценка реальных наличных результатов;
- решение о коррекции системы саморегуляции.

Благодаря такой структурированной форме саморегуляции, человеку не составляет труда управлять этим процессом, тем самым повышая эффективность своей деятельности и ее результативность.

Для более полного понимания и осознания процесса саморегуляции не обходимо рассмотреть не только его многокомпонентность, но и описать его в контексте самого компонента системы самосознания человека. С позиции Чесноковой И.И. самосознание есть единство трёх структур: самопознания (познавательная сфера), самоотношения (эмоционально-ценностный сфера), саморегуляция (волевая сфера) [5]. Автор отмечает, что самосознание является постоянным и непрерывным процессом, несводимым к единому стандартному результату, т.е. через самосознание человек накапливает знания о себе, о своём личностном «Я», смотрит и оценивает себя в различных ситуациях, строит стратегии решения вопросов, опираясь на уже полученный опыт, тем самым открывает в себе новые грани возможностей, и

результатом этого процесса является целостное формирование обобщенного образа «Я» (рис. 1). Важно отметить, что этот процесс длится столько, сколько живет человек, столько-сколько он развивает себя даже путём проб и ошибок.

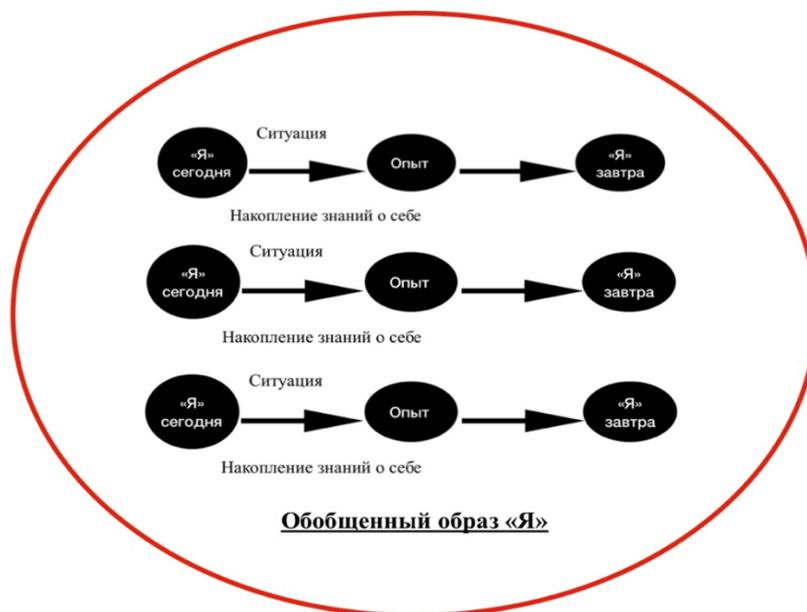


Рис.1 Формирование обобщенного образа «Я»

Также следует отметить, что И. И. Чеснокова подразумевает под саморегуляцией определенную поведенческую форму, включающую в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе и результаты самопознания. Таким образом, можно сказать, что процесс саморегуляции личности невозможен без двух других компонентов самосознания, и именно их взаимосвязь и взаимозависимость позволяет осуществлять целостный психический процесс (самосознание), результатом которого выступает полноценный образ «Я» [5, с. 134].

Начало формирования целостного и единого образа «Я», оценка своих возможностей, интересов, направленность на развитие профессиональных навыков-все это характерно для подросткового возраста. Именно поэтому, поднимая вопрос саморегуляции личности, мы обязаны рассмотреть его в рамках подросткового, а именно старшего школьного возраста. Развитие подросткового возраста выступает как многогранный процесс, включающий в себя свои цели, задачи, новообразования и т.д., именно поэтому данный возраст рассматривается с разных точек зрения, в различных концепциях зарубежных и отечественных психологов, таких как Ш. Бюлер, А. Валлон, Ж. Пиаже, Г.С. Салливен, Э. Эриксон, С. Холл, Э. Штерн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и др.

В своих научных трудах Э. Штерн рассматривал этот возраст как один из этапов формирования личности. По его мнению, переходный возраст характеризуется не

только особой направленностью стремлений, чувств и мыслей, но и особым образом действий («серьезная игра»), т. е. нечто среднее между детской игровой деятельностью и взрослыми ответственными поступками [6].

Э. Эриксон, как и Э. Штерн подчёркивает трудность и важность подросткового периода в жизни человека, главной задачей которого является целостное осознание себя и своего места в мире, в случае нерешенной данной задачи, автор говорит о формировании неуверенности в понимании собственного «Я», или же построении ложного представления о самом себе [7].

Таким образом можно сказать, что саморегуляция является главной возрастной задачей подросткового периода. Именно в этом возрасте деятельность становится осознанной, человек начинает оценивать свои возможности, строить планы на будущее и действовать в соответствии с поставленной целью.

Нельзя не отметить тот факт, что саморегуляция в подростковом возрасте оказывает значительное влияние на формирование некоторых личностных особенностей и характеристик. В исследовании И.В. Плахотниковой и В.И. Моросановой проверялась гипотеза о «регуляторной природе» таких личностных характеристик как ответственность, уверенность, рефлексивность, тревожность [4]. Такое качество личности как ответственность, по мнению авторов, связано с высоким уровнем планирования, программирования и оценивания результатов своей деятельности, что обеспечивает высокий уровень осознанной саморегуляции. В свою очередь, уверенность, как личностная особенность, предполагает разнообразие тактик, а также гибкость в выборе средств к достижению целей, их лабильность. Рефлексивность, считается одним из наиболее важных качеств личности. На основе этой характерологической особенности человек научается, обретает опыт и осознаёт деятельность. Рефлексия способствует более эффективной саморегуляции, позволяет человеку полностью оценить себя.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в данной статье была рассмотрена проблема влияния саморегуляции на личностные особенности старшего школьника. Нами были отмечены приоритетные авторские позиции в данном вопросе, рассмотрена структура саморегуляции личности, определены ее компоненты. Также нами были рассмотрены такие аспекты как самосознание личности в целом, роль самосознания и саморегуляции в подростковом возрасте, определены наиболее важные личностные особенности, формируемые при саморегуляции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биктагирова А.Р. Смыслообразующие ценности российской молодежи // Образование и духовная безопасность. 2019. № 2 (8). С. 48-55.
2. Гатиятуллин И.Ф., Биктагирова А.Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62–64.
3. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
4. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – М.:

Наука, 2010. – 519 с.

5. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

6. Штерн Э. Серьезная игра в юношеском возрасте / Э. Штерн // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 20-32.

© Лукманова А.А., 2021

© Фаттахова Г.Р., 2021

© Биктагирова А.Р., 2021

УДК 159.99 : 37.013.77

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Лысенко Е.А., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Беланова А.С., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Усольцев А.А., канд. техн. наук, доцент, СибГИУ, г. Новокузнецк

Возможности теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации определяются в структуре активного воспроизводства опыта реализации идей адаптивно-продуктивных, репродуктивно-продуктивных и креативно-продуктивных возможностей развития личности через спорт и непосредственно связанные виды деятельности.

В теории научного познания определяют основы методологии в контексте целостности и перспективности воспроизводства качественных решений задач и проблем развития [2, 5, 6]. Согласованность и целостность уточнения составляющих теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации в системе воспроизводимых решений могут быть раскрыты через продукты успешности личности в избранной плоскости возрастообразной и профессиональной деятельности [1].

Способность к повышению качества и коррекции составляющих организации педагогически обусловленных процессов может быть раскрыта через адаптивно-продуктивный тип рассмотрения и решения задач, в выделанной плоскости определяется профессиональная и педагогическая поддержка личности [3, 4, 5, 6, 7], фасилитация [8], хобби-терапия [4], научное донорство [4] и пр.

Теоретизация и управление качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации – процессы, раскрывающие уникальность построения теории управления развития личности в спортивной организации, уточнение и мониторинг составляющих в выделенной плоскости осуществляется через технологии гуманистической педагогики и основы разработки гуманистически целесообразных сред (спортивно-образовательная среда, физкультурно-спортивная среда, социально-спортивная среда и пр.).

Возможность описания и уточнения аспектов теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации может быть раскрыта через создаваемые модели и реализуемые в моделях технологии управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации.

Модели теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации – создаваемое знание или продукт научного осмысления и визуального представления того или иного способа построения процесса или решения проблем, связанных с тем или иным продуктом развития личности в контексте профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации.

Модели теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации:

- ученическая модель теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации;
- наставническая модель теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации;
- профессиональная модель теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации;
- инновационная модель теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации;
- подлинно научная модель теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации.

Данные модели могут быть в единстве или самостоятельно представлены в той или иной педагогической технологии, связанной с процессом управления качеством развития личности.

Технология теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации – продукт целостного решения задач гуманизации современного образования, определяющий приоритетность и существенность обновления качества развития личности в согласованном выборе оптимально детализируемых параметров «хочу, могу, надо, есть», точность, объективность, достоверность и гибкость выбора которых уточняются в целеполагании с выбором методов и средств решения проблем обобщения и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации.

Технология теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации позволяет алгоритмически точно и надежно достичь выделенных в целеполагании результатов, средства и методы определяются составляющими, гарантирующими успешное и

продуктивное решение задач и проблем развития личности в спорте.

Поливариативность и персонифицированная направленность развития личности в системе элементов теоретизации и управления качеством профессиональной и психологической поддержки личности в спортивной организации могут быть определены и скорректированы в реализации идей, смыслов и технологий в контексте различных показателей и критериев эффективности развития личности и системы непрерывного физкультурно-спортивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балицкая, Н.В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С.130-142.
2. Григоращ, Е.Е. Основы педагогической методологии в теоретизации и управлении качеством продуктивного развития личности: проблемы и перспективы / Е.Е. Григоращ, О.А. Угольников, А.С. Беланова // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 2 (36). С. 39-45.
3. Козырев, Н.А. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений / Н.А. Козырев, А.Б. Юрьев, Н.Н. Шibaева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1 (58). С. 70-78.
4. Коновалов, С.В. Педагогическая поддержка и научное донорство в адаптивно-продуктивном развитии личности в системе непрерывного образования / С.В. Коновалов, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 1. С. 94-107.
5. Лукина, Е.И. Управление качеством педагогической и профессиональной поддержки личности в условиях детского дома / Е.И. Лукина, Н.В. Балицкая // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 2 (36). С. 25-32.
6. Шibaева, Н.Н. Профессиональная поддержка педагогов в системе непрерывного образования как продукт гуманизации и здоровьесформирующего мышления / Н.Н. Шibaева, А.Б. Юрьев, О.А. Козырева // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 2. С.167-176.
7. Юрьев, А.Б. Профессиональная поддержка личности как метод и технология современного непрерывного образования / А.Б. Юрьев, А.Р. Фастыковский, Н.А. Козырев // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 2 (83). С.204-213.
8. Юрьев, А.Б. Фасилитация в деятельности научно-педагогических работников и руководителей учреждений системы непрерывного образования / А.Б. Юрьев, И.А. Шibaев, Н.А. Козырев // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2021. № 1 (58). С. 114-122.

© Лысенко Е.А., 2021

© Беланова А.С., 2021

© Усольцев А.А., 2021

УДК 376.3

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К КОМПЛЕКСНОМУ
ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ И
ТВОРЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУ
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «СОЗВЕЗДИЕ»» г.о. КРАСНОГОРСК
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

*Лямзин М. А., д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии
АНО ВО «ОУЭП», г. Москва;*

*Сюрин С. Н., педагог-психолог и социальный педагог высшей
квалификационной категории, председатель ТППК г. о. Красногорск,
Московской области, директор МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»», г.
о. Красногорск Московской области;*

*Сюрина О. В., заместитель директора
по организации деятельности ТППК МБОУ «Образовательный центр
«Созвездие»», заместитель председателя ТППК г. о. Красногорск,
учитель-дефектолог высшей квалификационной категории*

Актуальность темы статьи обусловлена современным этапом развития теории и практики отечественного инклюзивного образования, накопленным опытом реализации комплексного психолого-медико-социального сопровождения обучающихся с учётом особых образовательных потребностей (далее – ООП) детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (ОВЗ). В последние годы Минпросвещения России утверждены документы [1], направленные на формирование и совершенствование современного образовательного ландшафта для обучающихся с ООП. Благодаря реализации на практике Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и других нормативно-правовых актов, в образовательных организациях создаются благоприятные условия для применения междисциплинарного подхода к комплексному психолого-медико-социального сопровождению детей с ООП, а также творческому развитию их личности. Научные идеи и технология творческого развития обучающихся, разработанные профессором А. З. Рахимовым, применимы и сегодня к обучению и воспитанию детей с ООП. Ещё в середине 20-х гг. прошлого века Л. С. Выготский как дефектолог писал о том, что ребенок с нарушениями в развитии – такой же человек, поэтому «... принцип и психологический механизм воспитания здесь те же, что и нормального ребенка» [2,

104].

Под междисциплинарным подходом к комплексному психолого-медико-социального сопровождению обучающихся с ООП и их творческому развитию нами понимается совокупность теоретических положений и лучших практик, направленных на раскрытие индивидуальных способностей каждого ребенка и становление его личности в качестве полноценного члена российского общества. Опыт применения междисциплинарного подхода в процессе комплексного психолого-медико-социального сопровождения и творческого развития обучающихся с ООП в МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»» г. о. Красногорск Московской области (Центр) [3] показывает, что данный подход базируется на нескольких основных принципах. К ним относятся:

- принцип многофункциональности, при котором в ходе указанного вида сопровождения обучающихся с ООП реализуются функции социализации, воспитания, обучения, развития, коррекции, реабилитации, профессионально-трудовой адаптации, профессионального обучения и др.;

- принцип трансформируемости образовательной среды означает, что в процессе рассматриваемого вида сопровождения обучающихся с ООП создаются оптимальные условия для полноценного проживания каждым ребенком определенного этапа онтогенеза, формируются пространства для творческого развития детей посредством включения их в различные виды созидательной деятельности;

- принцип кооперации (сотрудничества) специалистов при осуществлении анализируемого вида сопровождения обучающихся с ООП означает нацеленность всех педагогических работников на достижение запланированных результатов работы с детьми;

- принцип сетевого взаимодействия сотрудников Центра с медицинскими организациями, образовательными организациями, реализующими адаптированные основные образовательные программы, центрами психолого-педагогической, медицинской, социальной помощи, работодателями и др.

Основной задачей деятельности Центра при комплексном психолого-медико-социальном сопровождении обучающихся с ООП и их творческом развитии на основе междисциплинарного подхода является реализация на практике структурно-функциональной модели инклюзии для обучающихся с разными вариантами дизонтогенеза (модель). Данная модель, разработанная специалистами Центра в 2005 г. для системы образования г. о. Красногорск, в настоящее время обеспечивает обучение и воспитание, развитие и социализацию, социально-трудовую адаптацию, присмотр и уход за детьми с ООП от рождения до 23 лет, а также получение ими профессионального обучения и (или) образования с учетом особенностей форм нарушений онтогенеза и последующее трудоустройство выпускников. При этом Центр является координирующим органом реализуемой модели. Его специалисты

анализируют существующую сеть инклюзивных дошкольных групп и школьных классов в образовательных организациях общего образования г. о. Красногорск, осуществляют работу по созданию специальных психолого-педагогических условий для получения образования обучающимися с ООП, расширяют репертуар вариативных и дифференцированных форм их воспитания и обучения.

Рассматриваемый вид сопровождения и творческое развитие детей с ООП на основе междисциплинарного подхода в действующей модели реализуется на уровнях: от 0 до 3-х лет; от 3-х до 16-ти лет; с 16-ти до 18-ти лет; с 18-ти до 23-х лет [4]. На каждом из них решаются задачи, направленные на преодоление обучающимися с ООП психофизических и личностных проблем, образовательных и других затруднений. Среди основных задач: квалифицированная психолого-педагогическая, дефектологическая и логопедическая диагностика; индивидуально направленная психолого-педагогическая коррекция; дифференцированное психолого-педагогическое и медико-реабилитационное сопровождение; организация досуговой и внеурочной деятельности.

Для решения задач в составе Центра, который с 1 сентября 2019 г. работает в современном многофункциональном здании, оборудованном на уровне передовых помогающих людям с ООП технологий и инноваций, функционируют 5 структурных подразделений: коррекционное; школьное; медико-реабилитационное; профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения; дифференцированного и вариативного образования детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). На 1 января с. г. различными видами помощи, сопровождения и развития обеспечено свыше 13 897 чел. Обучение по адаптированным основным образовательным программам начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (варианты 2.1, 2.2, 2.3, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 6.1, 6.2, 6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2 и 8.3) и обучение по программам для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (варианты 1, 2) на 1 июня с. г. в школьном отделении проводится в одну смену для 630 детей в 44 классах (с 1-го по 9-й). В отделении профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения учатся 62 обучающихся по профессиям повар, парикмахер, слесарь по ремонту транспортных средств, работник клининговой службы. В Центре реализуется более 50 творчески развивающих детей и коррекционных программ на основе апробированных и положительно зарекомендовавших себя образовательных технологиях.

Перспективное планирование развития Центра предполагает: открытие отделения стационарной медико-реабилитационной помощи детям с ООП, ТМНР и несовершеннолетним из зон боевых действий; формирование центра второго мнения для оказания экспертной, консультативной и медико-психологической помощи педагогам образовательных организаций и родителям детей Московской области; создание регионального (для жителей Московской области) ресурсного

консультативного центра по оказанию помощи детям с ООП [5].

Таким образом, практика применения междисциплинарного подхода в ходе комплексного психолого-медико-социального сопровождения и творческого развития обучающихся с ООП в МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»» г. о. Красногорск свидетельствует о его эффективности. Реализация данного подхода ставит перед педагогическими работниками проблему непрерывного повышения профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог - 2019. Коллективная монография / Под ред. В. В. Рубцова, Ю. М. Забродина, И. В. Дубровиной, Е. С. Романовой. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 297 с.
2. Выготский, Л. С. Основные проблемы дефектологии // Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Официальный сайт МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»». – URL: <http://center-psi.ru> (дата обращения: 25.11.2021).
4. Рачковская, Н. А. Социально-педагогическая профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних: Учебно-методическое пособие для социальных педагогов, работников социальной сферы, занимающихся вопросами социально-педагогической профилактики / Н. А. Рачковская, С. Н. Сюрин и др. – Москва: ООО «Авиакнига», 2015. – 192 с.
5. Сюрин, С. Н. Из опыта реализации структурно-функциональной модели современной образовательной среды для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования г. о. Красногорск // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – Москва, 2020. – № 5. – С. 140-148.

© Лямзин М.А., 2021

© Сюрин С.Н., 2021

© Сюрица О.В., 2021

УДК 371

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Максимова Г.Ф., учитель нач. кл.,

МАОУ СОШ №4 г. Туймазы

В каждом человеке – солнце. Только дайте ему светить.

Сократ

Психология на протяжении столетий являлась спутником педагогики, ведь в образовательном процессе просто необходимо учитывать психологические особенности учащихся. Педагогика и психология современного образования сегодня именно в этом и стремится, в связи с этим школа старается идти в ногу со временем. Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных [9, с.7]. Знания педагога в области психологии способны многократно повысить эффективность его деятельности. В том

же случае, если педагогика не будет опираться на психологические знания она станет просто набором педагогических рекомендаций, неспособным оказать педагогу существенную помощь в работе. Поэтому миссией современного образования становится обеспечение общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, вооружение их таким важным умением, как умение учиться. Это и является главной сутью новых образовательных стандартов. Учение сейчас рассматривается как процесс саморазвития личности. [5,с.8]

Как сказал Роджер Левин, «мы слишком часто даём детям ответы, которые надо выучить, а не ставим проблемы, которые надо решить».[2,с.34]

Для реализации поставленных перед учителем целей необходимо систематическое и системное использование современных технологий обучения. Другими словами, необходим технологический подход в обучении младших школьников.

В связи с этим,я решила провести исследовательскую работу и подробно её изучить. Перед своей работы я поставила цель: научить учащихся ставить перед собой учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, учитывая индивидуальные возможности работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, вывод.

Перед собой мы поставили задачи, которые отражены на этапе их реализации.

Объект исследования: учащиеся МАОУ СОШ №4 г. Туймазы

Гипотезой исследования:при использовании на уроках современных педагогических технологий и учитывая психолого-педагогические возможности может помочь вовлечь учащихся в познавательный поиск, в труд учения, творчества и самостоятельно добывать знания, развивать интерес к предмету.

Чтобы подтвердить или опровергнуть поставленную гипотезу мы решили определить следующие этапы работы и их реализации:

1. В своей педагогической практике использовать инновационные образовательные технологии; (сентябрь,2020г.) 2. Провести сравнительный анализ усвоения знания, умения и навыков нового материала; (октябрь2020г.) 3. На основе наблюдения раскрыть эффективность использования современных технологий;(октябрь 2020г.)

4. Создать видеоролики с целью внедрить собственный педагогический опыт через Интернет – ресурсы; (январь 2021г.)

Для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ полученных данных;
2. Наблюдение;
3. Опрос учащихся МАОУ СОШ №4 ,4 Ж класса;
- 4.Создание видеоролика;

5. Обобщение.

Исследования было начато в сентябре 2019 г. и закончено ноябрь 2021г.

База исследования: учащиеся МАОУ СОШ №4 г. Туймазы

На протяжении многих лет я использую в своей работе такую нетрадиционную форму обучения, как игра. Коммуникативно-мыслительные игры являются эффективным средством диагностики, систематизации и контроля теоретических знаний обучающихся.

Уроки русского языка – это уроки, которые не проходят без проблемных ситуаций. Проблемы чаще появляются на занятиях, когда учащиеся выполняют практическую работу. Например, проблемная ситуация на уроке – определить тему и цель урока или догадаться, какое задание им предстоит выполнить, чтобы добиться успеха.

Исследовательский метод обучения предполагает максимально самостоятельную деятельность учащихся по получению и усвоению знаний и умений. В курсе математики этот метод применяем в проектных и практических работах.

В своей практике я использую приемы и методы работы, позволяющие создавать личностно-ориентированную среду на уроках. Эта работа даёт положительную динамику и стабильно высокие результаты.

Интерактивные экскурсии чаще всего провожу на уроках окружающего мира. Эту форму работы мои ученики очень любят. Данный опыт оказался положительным и успешным.

Таким образом, использование современных образовательных технологий на любых уроках способствует не только формированию ключевых компетенций обучающихся, но и повышению качества образовательных результатов.

Я разработала анкету для учащихся 4 Ж класса, провела социологический опрос с целью узнать, в процессе обучения какие методы и приемы они считают продуктивным и интересным для эффективного усвоения нового материала.

Таблица 1

Результаты социологического опроса учащихся

Вопрос				
Нравится вам ходить в школу?	Да- 85%	Нет-10%	Иногда-5%	
Ваши любимые предметы?	Точные предметы- 56%	Естественные предметы-23%	Гуманитарные предметы- 21%	
Выберите, виды урока, которое вы больше предпочитаете:	Урок-путешествие- 37%	Урок-игра-45%	Урок-сказка- 4%	Урок – лекция - 1%
Какие формы организация вам нравится:	Групповое- 37%	Парами-45%	Фронтальное- 13%	Индивидуальное-5%

По результатам опроса было понятно, что в век кибернетики детям уже не нравятся традиционные уроки. Многие дети уже заметили, что современные уроки позволяют не только интересно, но и качество воспринимать новую информацию. Ребята, быстро запоминают материал, когда не только на слух, но и виртуально побывав, например, в космосе.

Для полного убеждения решила провести ещё и психолого-педагогический эксперимент в своём 4 Ж классе. Поделила класс на 2 группы с целью провести один и тот же урок, но в 1 группе с использованием инновационной технологии и учитывая их индивидуальные возможности, а во 2 группе в традиционном формате. По итогам самостоятельной работы выяснить, какой вид урока более эффективный и продуктивный.

Проанализировав работы детей у меня, сложилась определенная система оценки результативности реализации образовательных технологий. Применение каждой из них обладает разной степенью эффективности на различных уроках

При продуктивном обучении у первой половины учащихся класса, качество знаний составляет 79% и 54 % у второй половины учащихся, которые усвоили материал на репродуктивном уровне.

Таблица 2

Результаты проверки контроля знаний

Современный урок		Традиционный урок	
Отметки	Результаты	Отметки	Результаты
«5»	34%	«5»	23%
«4»	45%	«4»	31%
«3»	18%	«3»	17%
«2»	6%	«2»	14%

Традиционный подход к процессу обучения не позволяет создавать условия для качественного решения задач образования. Он строится по принципу «Делай, как я». В нём нет места мышлению, развитию. Поэтому в основу нового стандарта положен системно - деятельностный подход. Он подразумевает вовлечение каждого школьника в активную познавательную и творческую деятельность, позволяя тем самым ученика из пассивного объекта превратить в активный субъект познавательной деятельности

Это еще раз подтвердило, что самыми интересными уроками являются уроки с использованием универсальных образовательных ресурсов, то есть уроки, разработанные педагогом с учётом индивидуально психологических особенностей конкретного ученического коллектива и для конкретных учащихся. Но разнообразные приёмы, методы, технологии – это не самоцель. Важен результат.

А так же я выставила свое выступление и видео-уроки на сайт "Инфоурок.ру", где получила высокую оценку о подтверждении тому, что центральным моментом в организации обучения с целью формирования компетенций, необходимых школьнику

в современных условиях, является все – таки поиск и освоение таких технологий и форм обучения, в которых акцент ставится на самостоятельной и ответственной учебной деятельности учащихся [<https://disk.yandex.ru/d/loOuvpxb0K11HA>].

Внедрение современных образовательных технологий обучения способствуют повышению:

- качества образования;
- развитию социально – контекстных компетенций;
- формированию УУД.

Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным индивидуально развиваться дальше без помощи учителя. (Э. Хаббард) [4, с.132] Работая в таком направлении, мы сможем вырастить достойное самостоятельное поколение, которое всегда найдет выход из любой ситуации! Но этого можно добиться только в том случае, если будешь опираться на знания о психике и особенностях психологического развития человека, так как каждому ребенку нужен индивидуальный подход.

Мы с вами делаем погоду в классе, школе. Так давайте делать ее разумно, качественно и, по возможности, солнечно!

Таким образом, поставленная мною гипотеза о том, что при использовании на уроках современных педагогических технологий и учитывая психолого-педагогические возможности может помочь вовлечь учащихся в познавательный поиск, в труд учения, творчества и самостоятельно добывать знания, развивать интерес к предмету подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Алексеева, М.П. Метод телекоммуникационных проектов как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.- 2009. - №3.
- 2.Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентности оего подхода в образовании//На сайте: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
- 3.Довгопол, И. И., Ивкова, Т. А. Современные образовательные и педагогические технологии.- Симферополь: «Ариал»,2015.- 392с.
- 4.Ефремов, О. Ю. Педагогика. Учебное пособие. - СПб.: Питер,2010, - 352с.
- 5.Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования. // Эксперимент и инновации в школе. - 2009. - №2.
- 6.Иванов, Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. - М.: 2005.
- 7.Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - №5.
- 8.Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 301 с.
- 9.Педагогика и психология современного образования : монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 172 с.
10. <https://4brain.ru/pedagogika/psy.php> (дата обращения 1.11.2021)

© Максимова Г.Ф.,2021

ИЗОТЕРАПИЯ В ПСИХОДИДАКТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Малолеткова А.В., канд. психол. наук, доцент,

СФ БашГУ, г. Стерлитамак,

Абсалямова Г.Ю., магистрант

СФ БашГУ, г. Стерлитамак

Проблема воли, произвольной и волевой регуляции поведения и деятельности человека, давно занимает умы ученых и вызывает острые споры и дискуссии. Развитие воли длится на протяжении всей жизни человека. Однако именно в период дошкольного возраста начинают формироваться основные волевые качества личности: упорство и настойчивость, которое понимается в стремлении достичь необходимого, в том числе успеха в деятельности, вопреки имеющимся трудностям и неудачам; решительность, характеризующаяся как отсутствие излишних колебаний и сомнений при борьбе мотивов, быстрое принятие решений и смелое проведение их в жизнь; выдержка, то есть, отсутствие горячности в поведении при возникновении конфликта, устойчивое проявление способности подавлять импульсивные, малообдуманные эмоциональные реакции, не поддаваться искушению; а также самостоятельность, ответственность, дисциплинированность.

Одним из эффективных методов развития волевой сферы детей старшего дошкольного возраста является арт-терапия, а именно изотерапия. В изотерапии или как ее еще называют, «художественной терапии», предлагаются разнообразные занятия изобразительного и художественно-прикладного характера (рисунок, живопись, графика, скульптура) для того, чтобы выражать свои мысли, переживания, проблемы, внутренние противоречия, с одной стороны, и творческого самовыражения – с другой. Рисование природой заложено в жизнь и деятельность ребенка. Оно является частью его психического развития. Изотерапия «разгружает» нервную систему, успокаивает детскую психику, развивает мелкую моторику, а также позволяет узнать, о чем думает ребенок, чего боится, стесняется, и что его беспокоит. Изотерапия не имеет ограничений и каких-либо противопоказаний к участию ребенка в изотерапевтическом процессе, но при этом является результативным средством сближения детей, своеобразным мостом между детьми и педагогом.

Широкое распространение методов изотерапии связано теоретическими разработками и практическими исследованиями в области применения изотерапии отечественных исследователей (А.И. Копытин, Т.А. Добровольская, Л.Н. Комиссарова, А.А. Осипова, А.Г. Гришина, Л.Д. Лебедева, Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко).

Мы разработали программу по развитию волевой сферы старших дошкольников средствами изотерапии. При этом структура занятий, а также принципы организации деятельности детей были подчинены нормам психодидактики (науки, которая объединяет в себе методологию обучения и психологические знания, необходимые для

развития психологических качеств детей). Программа состоит из двадцати групповых занятий. Продолжительность каждого занятия составляет от 25–30 минут.

Программа предполагает три этапа работы:

I. Ориентировочный. Цель данного этапа заключается в знакомстве участников друг с другом и психологом, осознании правил работы в группе. Игры и упражнения данного этапа направлены на сплочение коллектива, формирование дружеских взаимоотношений.

II. Развивающий. На данном этапе продолжается работа по сплочению коллектива и улучшению взаимоотношений в группе. Дети учатся адекватно выражать свои чувства, справляться с гневом и агрессией, конструктивно решать конфликтные ситуации. Основная цель этапа – развитие саморегуляции поведения, самостоятельности, инициативы, волевых качеств. С этой целью используются различные игры с правилами, от детей требуется выдержка, дисциплина, инициатива и самостоятельность.

III. Закрепляющий (рефлексивно-оценочный) этап предполагает подведение итогов, формулирование выводов, получение обратной связи от участников занятий. Данный этап очень важен и для психолога – ведущего группы, т.к. позволяет оценить эффективность проделанной работы, наметить пути улучшения (при необходимости) программы.

Анализ результатов исследования на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы показывает существенное изменение в диагностируемых показателях у старших дошкольников экспериментальной группы. Если на этапе констатирующего эксперимента мы отмечали, в основном, низкий уровень, то на этапе контрольного эксперимента – средний и высокий. В целом, можно отметить, после реализации программы дошкольники стали более настойчивы в достижении целей, стала проявляться потребность в осознанном планировании деятельности, увеличилась способность выделять значимые условия достижения целей, продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, программы их действий стали более детализированными и развернутыми.

Отметим, что дошкольники научились контролировать свои эмоции и сдерживать поступки и действия. Исходя из результатов исследования, мы можем констатировать, что изотерапия является эффективным средством развития волевой сферы старших дошкольников.

Использование изотерапии в работе с детьми обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, доступные формы, облегчает процесс коммуникации для замкнутых и стеснительных детей; оно также дает возможность невербального контакта, способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит. В процессе работы создаются благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции, т.е. волевой сферы. Использование

метода изотерапии существенно повышает личную ценность ребенка, содействует формированию позитивной самооценки и повышению уверенности в себе.

В целях развития волевой сферы старших мы сформулировали психолого-педагогические рекомендации педагогам дошкольных образовательных организаций и родителям по развитию воли старших дошкольников. Приведенные ниже рекомендации помогут родителям и педагогам в реализации индивидуального и дифференцированного подхода к обучающимся, стимулировать развитие их волевых качеств и саморегуляции поведения.

1. Дети дошкольного возраста чрезвычайно восприимчивы к похвале. Поэтому необходимо отмечать их достижения, если они даже незначительны. Такая стратегия поведения способствует воодушевлению дошкольников, у них развивается вера в свои силы, стремление к самостоятельности и регуляции поведения. Здесь необходимо подчеркнуть, что дошкольники также восприимчивы к замечаниям, упрекам, порицаниям, поэтому воспитателям необходимо быть максимально тактичными.

2. Развитию саморегуляции детей дошкольного возраста способствуют игры с правилами. Такие игры могут организовать как воспитатели, так и родители дома.

3. Дома у ребенка должны быть организованы все необходимые условия для игры и занятий; следует организовать уголок с тетрадками и книжками. Одним из обязанностей ребенка может быть поддержка порядка своего уголка.

4. Воспитатель для развития саморегуляции поведения может использовать групповые формы работы, где у каждого ребенка своя определенная роль и функции. Таким образом, у детей формируется ответственность за свою работу, контроль качества выполнения своих обязанностей.

5. Самоконтроль поведения не будет развиваться, если проявления самостоятельности, дисциплины, инициативы будут подвержены критике со стороны взрослых.

Безусловно, список приведенных нами рекомендаций по развитию волевой сферы детей старшего дошкольного возраста может быть расширен, т.к. данная проблема достаточно многогранна и требует своего рассмотрения и изучения с разных сторон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Е.И. Рисуночные техники в работе с дошкольниками/ Е.И. Андреева// Вопросы педагогики. – 2021. – № 5-2. – С. 16-19.

2. Бегиева, Б.М. Развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста/ Б.М. Бегиева// Вопросы науки и образования. – 2021. – № 4 (129). – С. 34-36.

3. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 320 с.

4. Рахимов, А.З. Психодидактика творчества: Учеб. пособие: [Для студентов педвузов, психологов и педагогов] / А.З. Рахимов. - 2. изд., доп. - Уфа, 2002. - 281, [5] с. : ил.; 20 см.; ISBN 5-86477-169-4

5. Южакова, О.Б. Изотерапия как метод снижения страхов у детей дошкольного возраста/ О.Б. Южакова // Актуальные проблемы современности. – 2018. – № 3 (21). – С. 106-110.

© Малолеткова А.В., 2021

© Абсалямова Г.Ю., 2021

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ИХ ПУТИ РЕШЕНИЯ

*Масалимова Л.Ф., учитель
МАОУ СОШ № 2 им.А.М.Мирзагитова
с.Кандры Туймазинский район РБ*

Дистанционное обучение – очень сложный процесс, который основан на взаимодействии учителя и учащихся. Он вызывает массу психологических и материальных проблем.

В связи с эпидемиологической ситуацией, возникшей в стране и в мире, дистанционное обучение, казалось бы, является самой приемлемой и безопасной формой обучения. До появления Covid-2019 дистанционное обучение не имело такой актуальности и масштабности. И конечно, это требует детального изучения проблем с психологической стороны, связанных с переходом на такую форму обучения. Возникновение психологической сложности связано с тем, что родителям учащихся и педагогам пришлось в краткие сроки перестроиться на совсем другой формат обучения. Вся ответственность за получение образования возлагается на учащихся: выполнение контрольных работ, тестов, изучение тем. И, они должны иметь доступ к интернету в любой локации. На педагогов тоже возлагается сложная миссия, контроль процессом обучения возможен только с помощью средств связи, и этот процесс требует огромных временных и психологических затрат. А это может отрицательно сказаться на методиках обучения.

До пандемии удалённое обучение практически не изучалось углублённо с психологической стороны. Исследования, которые были ранее, они носили лишь поверхностный характер. Но ситуация, возникшая в 2020 году, потребовала более глубокого изучения проблем, возникших в процессе дистанционного обучения.

Удалённое обучения является полным аналогом очного обучения и единственно возможным методом обучения при карантине, болезни и прочих обстоятельствах; требует постоянного взаимодействия педагогов и учащихся через различные средства связи.

На успеваемость и интерес к учёбе отрицательно влияет отсутствие живого общения, дети теряют стимул.

Большую часть времени учащиеся тратят на получение знания монотонное чтение книг, просмотр видео-уроков, которые в обычное время мог заменить учитель. Получение инструкций к заданиям, ответов на сложные вопросы уже требует большего времени, и у учащихся появляется дискомфорт из-за отсутствия мгновенной обратной

связи, которому они привыкли.

Использование в живой речи вербальных и невербальных средств коммуникации, делают ее эмоциональной и доступной, а это все отсутствует у обезличенных сообщений через интернет.

Достоверность, честное и самостоятельное выполнение заданий, усвоение ими знаний практически невозможно определить только через средства связи. Проверка работ, ответов учеников требует от учителя огромных временных затрат. Конечно, всё это вызывает эмоциональное напряжение.

Отсутствие зрительных контактов, существования и общения в социуме, коммуникации, а также появление информационного дефицита вызывает психологический дискомфорт у школьников.

Поддержка и создание психологической поддержки и условий для школьников и педагогов крайне важна при удалённом взаимодействии. Причем это должно быть организовано регулярно.

Снять психологическое напряжение, стимулировать к учёбе у учащихся может помочь использование платформ, основанных на базе онлайн общения, таких как zoom, skype, так же онлайн-дискуссий, игр, кейсов.

Сложнее всего в удаленном формате ребятам даётся теория, поэтому нужно проводить больше практических занятий. Проведение групповых, обще-коллективных проектов способствуют пробуждению эмпатии и стимулированию развития эмоциональных связей. Такая работа должна быть основана на интеллектуальной поддержке и на помощи при разрешении, возникающих конфликтов.

Так же с некоторыми учащимися необходимо создать индивидуальный план работы, индивидуальный маршрут, благодаря которому ученик сможет контролировать темпы изучения и его этапы.

Возможность выполнения заданий в любое время на дистанте может привести к потере продуктивности и снижению успеваемости учащихся. Поэтому должно быть конкретное расписание, как для учащихся, так и для учителя при подготовке к урокам. Учащимся рекомендовано соблюдать правильный режим дня, вставать и ложиться в определённое время, правильно организовать время для выполнения домашних заданий и уделить время отдыху.

Для создания психологического комфорта необходимо наличие общих чатов: одноклассников и учителя, где ребята смогут общаться в любое время, получить ответы на возможные вопросы, иметь постоянную обратную связь.

Резкий переход с привычного формата обучения на дистанционный формат, обстановка в семье, неправильная организация уроков, состояние здоровья и взаимоотношения между субъектами образования - факторы возникновения психологических проблем.

С психологическими проблемами могут столкнуться все участники дистанционного обучения. Учителям, родителям, учащимся требуется постоянная

психологическая поддержка.

Рациональное использование времени и организации занятий, соблюдение режима дня, своевременный отдых, наличие личного времени и пространства, так же не быть всё время онлайн, а иметь возможность оффлайн общения и отложенного ответа на вопросы помогут преодолеть все психологические проблемы, возникающих при дистанционном обучении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. // Педагогическое образование в России-2013.- №4.
2. Фадеев Е.В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2017. - № 3 (64).

© Масалимова Л.Ф., 2021

УДК 37.08

КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ САМОМЕНЕДЖМЕНТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Медведева З.В., к. п. н, доцент ФГБОУ ВО МарГУ,
г. Йошкар-Ола Республика Марий Эл*

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме самоменеджмента учителя начальных классов позволил нам сделать вывод об отсутствии у современных исследователей четкого понимания рассматриваемых дефиниций, в связи с чем нами была предпринята попытка разработать данные критерии и уровни на основании уже имеющегося опыта.

Под критериями мы понимаем признаки, на основании которых можно оценить качественную сторону исследуемого объекта или изучаемого процесса. При этом важно отметить, что уровневый подход является основой исследования любого процесса развития, так как суть последнего заключается в переходе от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному [1]. Следовательно, для более четкого понимания процессов и явлений необходимо рассматривать эти два компонента (критерии и уровни) в совокупности.

Рассматривая понятие «самоменеджмент» с позиции технологического подхода, мы понимаем под самоменеджментом технологию самоорганизации человека, основанную на эффективном самоуправлении его ресурсами, позволяющую рационально использовать свое время в личных и общественных целях и достигать максимально положительных результатов в профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Процесс самоменеджмента также может пониматься как «круг правил», наглядно демонстрирующий связи между отдельными функциями самоменеджмента. Таким образом, искусство персонального менеджмента, управления собственной жизнедеятельностью (в том числе и в рамках педагогической профессиональной деятельности) может складываться из следующих семи блоков качеств: личная

организованность, способность правильно формулировать жизненные цели, знание техники личной работы, самодисциплина, самоорганизация личного здоровья, эмоционально-волевой потенциал, самоконтроль личной жизнедеятельности [5].

В перечне ключевых действий эффективного самоменеджера (вне зависимости от сферы деятельности) по мнению современных исследователей можно считать: уточнение поставленных заданий, последовательное выполнение установленных заданий, систематическая оценка своего продвижения, установка часовых интервалов, изучение возможностей развития своей карьеры, разумный риск, разъяснение целей подчиненным, поддержка равновесия между личной жизнью и работой, планирование развития своей карьеры, наличие общих целей с окружающими, рациональное использование времени, сил и ресурсов, эффективное делегирование полномочий, объективная оценка подчиненных [2, с.24].

Изучая проблемное поле педагогического самоменеджмента, обратимся к исследованию А.А. Ушакова, который выделяет следующие компетенции, являющиеся своеобразными критериями, обеспечивающими организацию самоменеджмента учителя (без выделения каких-либо уровней): готовность к сознательному профессиональному и личностному изменению, стремление к постоянному самосовершенствованию как признак творческой личности; способность определять цель и задачи собственного саморазвития, прогнозировать его предполагаемый результат и самостоятельно проектировать индивидуальную профессионально-развивающую траекторию; способность к самостоятельной реализации индивидуальной профессионально-развивающей траектории без постоянного внешнего контроля; владение методами объективной оценки и самоанализа результатов личностно-профессионального саморазвития; способность управлять процессом личностно-профессионального саморазвития на основе самоконтроля деятельности, самостоятельно корректировать свои действия по результатам саморазвития [6, с. 582].

В нашем исследовании при определении критериев и уровней самоменеджмента учителя начальных классов мы взяли за основу концепцию Т.В. Майдановой [3]. Исходя из представленных ею критериев, показателей и личностных качеств педагога нами были выделены три уровня развития самоменеджмента учителя начальных классов.

Педагогический самоменеджмент учителя, считает М.В. Гамзаева – это использование испытанных и инновационных методов работы в повседневной педагогической практике для того, чтобы оптимально и со смыслом организовать свое собственное время. Исходя из представленных критериев нами были выделены три уровня развития самоменеджмента учителя начальных классов: высокий, средний и низкий. Ниже представлена их содержательная характеристика.

Высокий уровень развития самоменеджмента учителя начальных классов предполагает: умение детально и качественно анализировать прошлый опыт развития,

давать объективную оценку настоящей ситуации при постановке реальных целей на будущее; планирование и эффективная оценка средств, ресурсов, возможностей, способов достижения поставленных задач; понимание и качественное осуществление всех функций и действий, необходимых для выполнения профессиональной деятельности; четкое знание правил и приемов организации личной работы и умение ими эффективно пользоваться; ориентированность контроля на результат: его конечная цель состоит в достижении общего результата; регулярное соблюдение распорядка дня, правильное питание, соблюдение режима работы и отдыха; формирование личных потребностей, направленных на повышение персональной эффективности.

Средний уровень развития самоменеджмента учителя начальных классов предполагает: умение анализировать прошлый опыт развития, давать оценку настоящей ситуации при постановке реальных целей на будущее; наличие небольших затруднений при планировании и оценке средств, ресурсов, возможностей, способов достижения поставленных задач; присутствие незначительных ошибок при осуществлении основных функций и действий, необходимых для выполнения профессиональной деятельности; знание правил и приемов организации личной работы, но при этом избирательное использование их на практике; понимание необходимости ориентирования контроля на результат; наличие желания соблюдать распорядок дня, правильное питание, режим работы и отдыха, однако не всегда реализация его на практике (в силу периодических затруднений при планировании времени); формирование личных потребностей, направленных на повышение персональной эффективности.

Низкий уровень развития самоменеджмента учителя начальных классов предполагает: неумение либо нежелание анализировать прошлый опыт развития, давать объективную оценку настоящей ситуации при постановке реальных целей на будущее; отсутствие планирования и оценки средств, ресурсов, возможностей, способов достижения поставленных задач; несоблюдение функций и действий, необходимых для выполнения профессиональной деятельности; игнорирование правил и приемов организации личной работы (в том числе из-за неумения либо нежелания ими пользоваться); отсутствие ориентированности контроля на результат; несоблюдение распорядка дня, правильного питания, режима работы и отдыха; несформированность личных потребностей, направленных на повышение персональной эффективности.

Для определения уровней самоменеджмента учителей начальных классов нами была разработана анкета «Оценка уровня самоменеджмента учителя начальных классов» [4], которая позволила нам не только зафиксировать имеющийся уровень самоменеджмента, но и на основе полученных результатов разработать рекомендации по качественному изменению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выделенные критерии и уровни

развития самоменеджмента учителя начальных классов являются важным индикатором оценки профессиональной компетентности специалиста, показывая на сколько эффективно он может справляться с решением как своих профессиональных, так и личностных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алипханова Ф.Н., Гамзаева М.В. Модель процесса формирования способности у будущих учителей к педагогическому самоменеджменту / Ф.Н. Алипханова, М.В. Гамзаева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2011. - №2 – С.80-86.
2. Крикун О.А. Самоменеджмент / О.А. Крикун. - Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 344 с.
3. Майданова Т.В. Показатели и критерии оценки проявления самоменеджмента бакалавров социальной работы / Т.В. Майданова // Педагогическое образование в России. – 2016. - №8. – С.52-58.
4. Медведева З.В. Анкета «Оценка уровня самоменеджмента учителя начальных классов» / З.В. Медведева. [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.surveymonkey.com/survey/d/O3B1Y1N3T6S9Z9R4Y> (дата обращения: 02.10.2021)
5. Овчинникова Л.В. Формирование приемов самоменеджмента у студентов профессионально-педагогического вуза / Овчинникова Л.В. // Электронный научный журнал «APRIORI. СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ». – 2013. - №1. - URL: <http://www.apriori-journal.ru/seria/1-2013/Ovchinnikova> (дата обращения: 1.10.2021).
6. Ушаков А.А. Самоменеджмент и тьюторское сопровождение процесса личностно-профессионального саморазвития педагога / А.А. Ушаков // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 2-3. - С. 580-584.

© Медведева З.В., 2021

УДК 159.9: 316.6.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Меланьина А.А., канд. психол. наук,
доцент ВГУ, г. Воронеж*

Проблема практической подготовки студентов-психологов в условиях вузовского образования до настоящего времени являлась актуальной в связи со спецификой применения технологий практического обучения в академической среде. Настоящие же реалии заставляют преподавателей вуза искать новые методические приемы и их теоретические основания, в том числе в области формирования у студентов-психологов таких профессионально-значимых качеств психолога в социальной сфере как коммуникативность, эмпатичность, организаторские способности, умение управлять вниманием аудитории, а также навыков использования технологий социально-психологической работы с группами.

Социально-психологический тренинг, являясь одним из основных методических приемов практики психолога в социальной сфере, занимает заслуженное место в образовательной программе подготовки будущих психологов. В условиях дистанционного обучения проведение практических занятий

оказывается особенно усложненной задачей для преподавателей психологии. Таким образом, необходимо обратиться к пониманию психологических механизмов, которые лежат в основе формирования в процессе социально-психологического тренинга необходимых качеств и навыков, чтобы разработать практические рекомендации по реализации учебных задач в дистанте.

Необходимо отметить, что классики-теоретики социально-психологического тренинга [2, 4] отмечают, что решающее значение в эффективности тренинговой работы имеет качество подготовки программы тренинга, а также качество организованного в ходе тренинга межличностного общения участников, в том числе роль ведущего в повышении этого качества. Данные положения остаются верными и для проведения социально-психологического тренинга в дистанционном формате. Необходимо отметить, что активно развивающиеся на данный момент дистанционные формы просвещения – вебинары, видеокурсы, видеотренинги, марафоны и т.п. – наглядно демонстрируют, что практическое образование в дистанте не только возможно, но и имеет ряд преимуществ, например, доступность, повторяемость и т.п., если, конечно, быть готовым к работе с ограничениями формата.

Естественно, проведение привычного социально-психологического тренинга онлайн оказывается невозможным, но при должной доработке программы мы получаем возможность формировать профессионально важные качества и навыки. Такая доработка предполагает выбор таких тренинговых упражнений, которые направлены в большей степени на самоанализ или коллегиальный анализ характеристик межличностного взаимодействия участников, или упражнений, которые позволяют отрабатывать коммуникативные навыки в парах или микрогруппах (современные технологии видеоконференции позволяют разбивать конференцию на «комнаты», в каждой из которых виртуально находятся только участники одной пары или микрогруппы и не мешают друг другу выполнять упражнения), но без использования непосредственного телесного контакта, дистанции или подручного материала, с которым должны взаимодействовать все участники микрогруппы. Современная практика социально-психологического тренинга предлагает нам такие упражнения в достаточном количестве [1].

Таким образом, сложности при переводе технологий социально-психологической работы с группой имеют чаще психологический характер и представляют собой индивидуальное психологическое сопротивление ведущего и участников тем изменениям, которые требуют, безусловно определенной адаптации, а также динамическое групповое сопротивление целостного группового субъекта, которое усиливается при угрозе разобщения, разделения, распада группы [3], а именно так и переживается группой дистанционный формат.

Тем не менее, процесс участия в дистанционном социально-психологическом тренинге имеет для будущих психологов важное значение. Опыт участия в такой

группе, ощущение продуктивности этого формата для развития ряда психологических характеристик (в зависимости от задач тренинга), а также опыт самостоятельного проведения вебинара или тренинговой работы онлайн, делают студентов более подготовленными (причем, как методически, так и психологически) к разнообразным формам работы, с которыми им по разным причинам придется столкнуться в их практике, что, безусловно, является одной из задач вузовского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безносков, С. П. Практикум по социально-психологическому тренингу/ С. П. Безносков. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 350 с.
2. Василенко М. В. Основы социально-психологического тренинга / М. В. Василенко. – Москва: Феникс, 2014. – 125 с.
3. Кенинг О. Введение в групповую динамику / О Кенинг, К. Шаттенхофер. – Москва : Институт консультирования и системных решений, 2014. – 176 с.
4. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва: МГУ, 1989. – 216 с.

© Меланьина А.А., 2021

УДК-159.9

ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Микрюкова Р.А., педагог-психолог
Южного филиала ГБУ РМСПИМЦ, г. Сибай РБ*

За последние годы возросло внимание к здоровью обучающихся. Здоровье является основой развития самостоятельной личности, которая имеет все условия для самореализации в семейной и трудовой сфере, испытывая чувства счастья и удовлетворения. Здоровье определяется как состояние полного физического, психического и социального благополучия. Согласно И.В. Дубровиной, психологическое здоровье — это психологический аспект психического здоровья, то есть совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации [1]. К сожалению, психологическое здоровье современных обучающихся подвергается все возрастающим угрозам со стороны: Интернет-ресурсов, призывающих к девиантному поведению; низкой двигательной активности; увеличению учебных нагрузок при сокращении уроков по повторению и закреплению пройденного материала; длительного дистанционного обучения, приводящего к переутомлению, стрессу и деструктивному поведению.

Основная задача психолога – способствовать укреплению психологического здоровья. Профилактика - совокупность мероприятий, направленных на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья обучающихся.

В своей работе при изучении эмоциональной сферы личности обучающихся г.Сибай в 2018–2021 гг. с использованием рисуночных методов диагностики («Дом. Дерево. Человек», «Автопортрет», «Кактус», «Несуществующее животное», «Моя семья») нами было отмечено, что большинство диагностируемых имеют меланхолический тип темперамента [2]. «Меланхолики» описываются в психологической литературе как имеющие «низкий уровень общительности, самооценки, уверенности в себе; высокий уровень эмпатии и сензитивности; высокий уровень пессимизма, тревожности, воображения, обидчивости, эмоциональной неустойчивости».

Основными методами профилактики психологического здоровья были выбраны арт-терапия [3], которая позволяет обучающимся творчески выразить себя, повысить самооценку и уверенность в себе, снизить тревожность, повысить навыки общения и позитивная психология.

Позитивная психология — это отрасль психологии, занимающаяся изучением позитивных аспектов человеческой жизни (например, счастье, благополучие и процветание). В упрощённом варианте она может быть описана словами ее создателя как академической области Мартина Селигмана: «научное исследование оптимального функционирования человека, нацеленное на выявление и усиление тех факторов, которые позволяют отдельным людям и сообществам благоденствовать» [4]. Исходя из результатов диагностики, нами был составлен алгоритм профилактической работы с обучающимися:

1. Использование шести игр по мозартике, автором которых является П.Э. Руссавская (г.Москва): «Витражи настроения», «Туманы», «Усадьба», «Городок», «Москва –чудо 17 века», «Космос» [4].
2. Использование метафорических ассоциативных карт (например, «Спектрокарты»).
3. Обсуждение восточных притч и сказок И.Семиной.
4. Решение ТРИЗовских задач.
5. Использование игры «Танграм»
6. Использование пальчиковых упражнений.
7. Изучение кайдзен – планирования.
8. Проведение занятий «Влияние гормонов счастья на здоровье».
9. Обсуждение мультфильма «Головоломка».
10. Заполнение таблицы с графами «За что я люблю себя...», «За что я ценю себя...», «За что я уважаю себя...», «За что я горжусь собой...» и т.д.
11. Упражнения «Я обладаю чувством достоинства...», «Мы вместе» и др.

Таким образом, в профилактической работе с обучающимися, имеющими меланхолический тип темперамента, целесообразно, по-нашему мнению, использовать методы арт-терапии и позитивно психологии, которые наиболее эффективно

позволяют сохранить, укрепить и развить психологическое здоровье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с.
2. Романова Е. С, Потемкина О.Графические методы в психологической диагностике. — М.: Аспект-Пресс, 2011. — 400 с.
3. Копытин А.И. Арт-терапия для детей и подростков /А.И. Копытин, Е.Е. Свисовская. – М.: Когнито- Центр, 2014. –197 с.
4. Левченко В.В. Позитивная психология: Учебное пособие / В.В. Левченко. — М.: ФЛИНТА, 2014. — 258 с.
5. Семина И. Большой подарок от Эльфики. Лучшие сказки о Судьбе, Любви и Жизни. —М.: АСТ, 2018. — 512 с.
6. Что такое мозартика?// Автономная некоммерческая организация "Развивающие и реабилитационные игровые программы "Мозартика": официальный сайт. – 2020. <http://www.unipublish.ru/Mozartika/2/>

© Микрюкова Р.А., 2021

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ТУВГУ

*Монгуш А. Ш., студент
ТувГУ КПИ им. А. А. Даржая,
г. Кызыл Республика Тыва*

Нашу жизнь в современном обществе невозможно представить без стресса. Каждому известно, что стресс в нынешнем мире касается всех людей без исключения, особенно молодежи, которая должна постоянно развиваться и совершенствоваться, конкурируя со сверстниками. Выбранная тема актуальна, так как сегодня именно высокая стрессоустойчивость и социальная адаптация позволяют молодежи успешно и качественно выполнять свои обязанности и формируют условия для поддержания их оптимального психологического состояния.

Стрессоустойчивость - психофизическое состояние человека, обеспечивающее оптимальную адаптацию к экстремальным условиям, позволяющее решать возложенные на него служебные и бытовые задачи без потерь (физических и психических), то есть находясь в состоянии психофизического равновесия» [1, с. 26].

Стрессоустойчивость как совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [2].

Целью данной работы является изучение стрессоустойчивости студентов, обучающихся в Тувинском государственном университете. С этой целью было проведено исследование. Использовано анкетирование (методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Рея) [3], статистическая

обработка данных.

В исследовании приняли участие 30 студентов, из них 15 женщин и 15 мужчин в возрасте 18-24 лет. Обработка результатов методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Рея позволила выявить количественное и %-е соотношение уровней низкой, пороговой и высокой стрессоустойчивости и социальной адаптации.

У девушки юношей преобладают высокий уровень (50%) стрессоустойчивости и социальной адаптации. У юношей на 20% высокий уровень стрессоустойчивости выше, чем у девушек. У девушек же на 13% пороговый уровень и на 17% низкий уровень стрессоустойчивости выше, чем у юношей.

Обработка и анализ данных по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации показали, что у 27% девушек и 20% юношей преобладает низкий уровень стрессоустойчивости, а у 33% девушек и 20% юношей преобладает пороговый уровень стрессоустойчивости.

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что у студенческой молодежи Тувы преобладающим является высокий уровень стрессоустойчивости и социальной адаптации. Также необходимо отметить, что девушки подвержены стрессу больше, чем юноши. Это объясняется тем, что девушки более чувствительны к негативным новостям в то время, как юноши более спокойно воспринимают их.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли, Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека.: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Москва : РГСУ, 2005. – С. 26.

2. Катунин, А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А.П. Катунин // Молодой ученый. – 2021. – №9. – С. 244.

3. Гулиева, Х.Б. Стрессоустойчивость личности: к вопросу о диагностической информативности методики Т. Холмса и Р. Page / Х.Б. Гулиева, О.А. Белобрыкина // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. №3-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-lichnosti-k-voprosu-o-diagnosticheskoy-informativnosti-metodiki-t-holmsa-i-r-page> (дата обращения: 30.11.2021).

©Монгуш А.Ш., 2021

УДК 371

СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНАЯ ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕНЕРА

*Монгуш Э.Э., студент
ТувГУ, КПИ им. А.А. Даржая,
г. Кызыл Республика Тыва*

Среди многих проблем спорта не перестает быть актуальной и вызывает большой интерес отношения спортсменов к тренеру. Зависит ли эффективность спортивной деятельности спортсмена от личностных качеств тренера? Окажет ли

влияние тренера на спортсменов, знание оценки, которую дают его подопечные? Всё выше сказанное подчеркивает необходимость решения данных вопросов, что обуславливает актуальности настоящего исследования. В нашей работе мы поставили перед собой задачу обобщить имеющиеся в теории и практике данные о психологическом портрете тренера по спортивному единоборству.

Объект исследования: Молодежная сборная юношей по вольной борьбе.

Предмет исследования: проведение методики социально-перцептивной оценки личностно-деятельностных особенностей тренера (Ю.Ханин, А. Стамбулов)

Цель работы: повышение эффективности деятельности тренера в спортивные единоборства – вольная борьба на основе диагностики оценки личностно-деятельностных показателей.

Задачи исследования:

1. Изучить оценку спортсменами личностных и профессиональных качеств тренера и определить оценку.

2. Выявить оценку взаимоотношений между тренером и его подопечными.

Было проанкетировано 25 человек, состоящих в юношеской сборной по вольной борьбе в возрасте от 16-24 лет по опроснику «социально-перцептивной оценки личностно-деятельностных особенностей тренера» (Ю.Ханин, А. Стамбулов). В среднем имеющий 6-7 лет спортивного стажа.

Опросник состоит из 24 утверждений. 8 из них, которые показывают гностические параметры, выделяющие уровень компетентности тренера, как специалиста с точки зрения спортсмена. Другие 8 утверждений – эмоциональный параметр, определяющий, насколько тренер симпатичен спортсмену, как личность. А остальные утверждения – поведенческий, показывающий то, как складывается реальное взаимодействие тренера и спортсмена.



Диаграмма №1, средняя оценка по гностическому параметру равна 5,88, то есть 73,5 %. Этот результат относится к повышенному показателю. Данный

результат также считается высшим среди всех показателей по трем параметрам. Полученный результат показывает нам, что тренер сборной владеет достаточными профессиональными знаниями и умениями, чтобы организовать деятельность свою и своих подопечных.

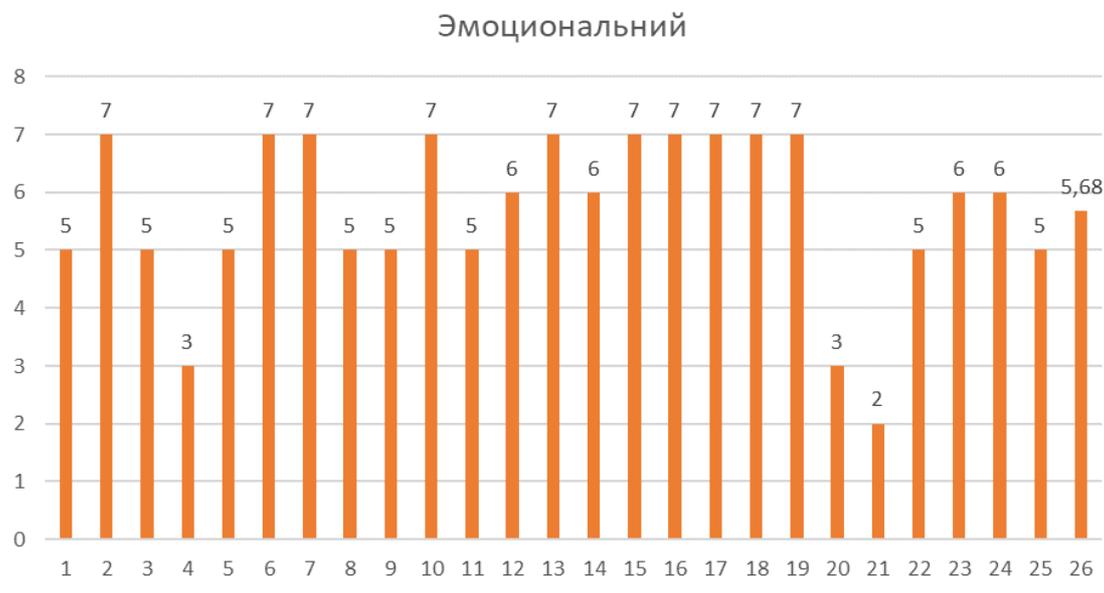
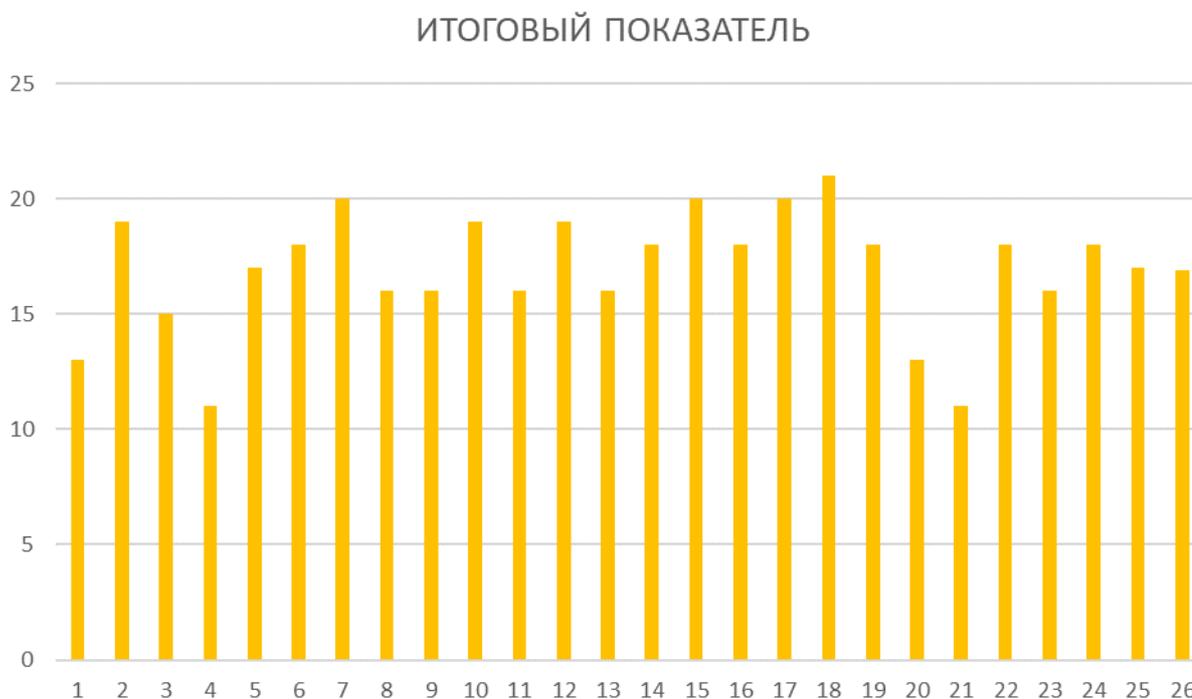


Диаграмма №2, средняя оценка по эмоциональному параметру равна 5,68, то есть 71 %. Этот результат тоже относится к повышенному показателю. Данный результат считается уже средним среди всех показателей по трем параметрам. Полученный результат показывает нам, что тренер сборной по мнению его подопечных владеет рядом качеств таких, как честность, доброта, внимательность к бедам, неравнодушие к проблемам своих учеников.



Диаграмма №3, средняя оценка по поведенческому параметру равна 5,48, то

есть 68,5 %. Этот результат тоже относится к повышенному показателю. Данный результат считается уже низким среди всех показателей по трем параметрам. Полученный результат показывает нам, что тренер сборной по мнению его подопечных оказывает достаточное влияние на психологическое, душевное состояние своих подопечных.



По диаграмме «Итоговых показателей» мы можем уже окончательно выяснить оценку деятельности тренера, по мнению спортсменов. По результату опроса, мы имеем своеобразный «портрет» тренера, нарисованный его командой. И можем подытожить тем, что с точки зрения психолого-педагогической характеристики тренера, наш – тренер владеет достаточно профессиональными качествами, позволяющие ему работать на высоком уровне. Строить с ними хорошие, дружеские отношения. Создавать такой социально-психологический климат, который способствует успешному формированию мотивации, готовность спортсменов преодолевать трудности и достигать высоких спортивных и не только результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фетискин, Н.П. Социально-перцептивная оценка личностно-деятельностных особенностей тренера (Ю.Ханин, А. Стамбулов) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп – Москва : 2002. – С.247-248

2. Ханин, Ю. Л. Социально-перцептивная оценка личностно-деятельностных особенностей тренера / Ю. Л. Ханин, Психология общения в спорте. Москва : ФиС, 1980, – С.172-180

© Монгуш Э.Э., 2021

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ И РАССТРОЙСТВА У ДЕТЕЙ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

*Муравцова М.В., аспирант
ТГУ им. Г. Р. Державина, г. Тамбов РФ*

Психосоматика - направление в медицине и психологии, изучающее роль психических факторов в возникновении функциональных расстройств организма, является ведущей психосоциальной проблемой современного общества. С глубокой древности врачи подходили с позиций единства души и тела (от греч. *psyche* - душа и *soma* - тело) к лечению больного. Сущностью болезни, по утверждению Гиппократов, являются дисгармонические отношения индивидуума и окружающего мира, поэтому лечить следует больного, а не его болезнь, исследуя и учитывая его индивидуальные особенности, включая речь, поведение и молчание. Таким образом, основные психосоматические расстройства имеют эндогенный характер и вызваны психосоциальной дезадаптацией, часто, спецификой семейного воспитания с распространенными негативными стилями. Функция родительства, издревле, подразумевала обеспечивать чувство безопасности ребенку при взаимодействии с внешним миром, освоении новых способов поведения и оказании помощи в жизненных ситуациях. Психологическая коррекция психосоматических расстройств реализуется при знании причинных факторов, подробного сбора анамнестических данных процесса развития личности ребёнка, чтобы понять, объяснить «откуда? и как?» возникла психотравмирующая ситуация. В одном случае ребёнок бурно выражает своё несогласие и этим показывает, что ему необходима помощь взрослому, но они «пытаются прививать самостоятельность», отказывают или наказывают «за лень», но самое страшное, если остаются равнодушны к его невербальному обращению о помощи. Ребёнок, продолжая искать выход, «закрывается, уходит в себя» или превращается в «эмоционального и двигательного монстра». Внешняя картина нарушения поведения часто скрывает безысходность положения ребёнка. Холодное и безучастное отношение родителей в современном обществе объясняется, рядом причин: не желанный ребёнок; рождение для «порядка», поскольку в семье должен быть ребёнок; рождение ребёнка для создания семьи с женатым мужчиной или как вторичная выгода, чтобы удержать при себе мужа. Помимо нарушения поведения, у части детей задерживается развитие речи на психогенной почве, которым они обращают на себя внимание родителей, так как уход за ними подменяет любовь. Далее, чтобы их пожалели и полюбили, дети начинают болеть, поскольку подавление истинных эмоций и потребностей влечёт за собой формирование хронической дисфункции внутренних органов. Психосоматические расстройства – это «зеркало», в котором человек может увидеть внутреннее состояние организма, «отражающее» его

душевные переживания, ход мыслей, точки зрения и действия на события в его жизни [3]. Кратко и ёмко утверждение И. Ялома, что человек не выбирает свою болезнь, а выбирает стресс, который сам выбирает болезнь. Следовательно, отношения души и физического тела подтверждают их сложную организацию, взаимовлияние и взаимозависимость, показывая обусловленность психосоматического заболевания, значимыми для человека психологическими факторами явного или скрытого характера. Перечислим факторы риска социального характера, способствующие развитию психосоматических расстройств у детей на основе модели, предложенной А.Б. Холмогоровой. К ним относятся различные формы семейного насилия; алкоголизация родителей, социально неблагополучные семьи с повсеместной занятостью родителей; социальное сиротство; нарушения семейных отношений, деструктивные стили воспитания, в целом, исключают или дезорганизующие процессы воспитания и обучения детей [2].

Таким образом, отсутствие свободной игровой деятельности в домашних условиях, педагогическая запущенность на фоне интенсификации обучающей деятельности с ограничением времени, необходимого для усвоения полученной детьми информации, загруженность различными видами дополнительной образовательной деятельности, катастрофически низкой двигательной активности, нерациональной организацией режима дня с уменьшением продолжительности прогулок, сна, нарушениями приёма пищи и технологии её приготовления, согласно возрастным норм, негативно влияет на психику ребенка [1]. В психосоматогенной семье, ребёнок и его заболевание, часто, играет роль стабилизатора в конфликте родителей, который являясь «вторичной выгодой» для одного из супругов, «спасает» её от разрушения, поэтому в генезе психосоматических расстройств одним из основных факторов является стиль семейного воспитания и общий фон семейных взаимоотношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Билецкая М.П. Семейная психотерапия детей с психосоматическими расстройствами / М.П. Билецкая (ЖКТ). - СПб.: Речь, 2010. - 192 с.
2. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и сомато-психические расстройства у детей. - Ф СПб., 2005. - 400с.
3. Сторроу Х. Психосоматика // Психологическая энциклопедия. - 2-е изд. / Под ред. Р. Корсила и А. Ауэрбаха. - М.; СПб., 2003. – 701с.

© Муравцова М.В., 2021

УДК 159.9

ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ СТОРОНЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Мусаллямова А.Ф., педагог – библиотекарь
МБОУ СОШ с.Карабашево,
Илшевский район, РБ.*

Дистанционное обучение в школах как вынужденную меру по борьбе с коронавирусной инфекцией впервые ввели в феврале 2020 года. Тогда новый формат

вызвал многочисленные споры среди всех участников образовательного процесса. Для одних оказалось сложным адаптироваться к удаленному обучению, другие с воодушевлением поддержали решение властей, обозначив дистанционное обучение эффективной альтернативой традиционного формата. С 6 по 30 апреля школы России, в том числе и наша, перешли на дистанционное обучение. Но не все участники процесса оказались готовы к вынужденным переменам. Справлялись, как могли. Жаль, что не все родители понимали, что лучше такое обучение, чем отсутствие образования вообще.

Я много лет работаю в сельской школе. Как учительница и мама старшеклассника, прекрасно понимаю и участь педагогов, и родителей учеников. Конечно, было очень сложно в короткие сроки перейти на онлайн – обучение. Не у всех детей были технические возможности учиться дома: у кого-то нет компьютера, у других – проблемы с Интернетом. У нас обучаются дети из трёх деревень. И в Ново – Куктово были семьи, у которых вообще нет компьютера и Интернета. Их немного, но они есть. И дежурные учителя на школьном автобусе ездили к ним домой, чтобы передать учебные материалы в «бумажных кейсах». Интернет работал с переменным успехом – тот же Zoom зависал из-за большого количества участников. Мы пробовали новые форматы, некоторые из них используем и сегодня.

Все мы прекрасно знаем, что главные задачи ребёнка – получить знания (их можно получить где угодно), научить себя учиться и научиться систематическим действиям (научиться управлять собой). По-моему, это был прекрасным опытом для них. Ведь умение управлять собой и своим обучением – это набор сложных навыков, и та среда, что тогда образовалась, была отличной возможностью проверить, а способны ли наши дети управлять собой.

Да, родителям приходилось больше заниматься с детьми, особенно младших классов. Но это была проблемой не только нашей школы, но и всей России. Но зато они лучше узнали своих детей, и поняли, наконец, почему у одного и того же учителя дети учатся по-разному. Те дети, которые прилагали усилия в школе, чтобы получить знания, и на удалёнке спокойно занимались. Попались так называемые «тепличные дети», излишне опекаемые родителями. Там и детям, и родителям «всё плохо». Впрочем, данной категории людей редко бывает комфортно. Некоторые люди умеют создавать проблемы другим на ровном месте.

Безусловно, дистанционное образование – очень противоречивая тема. Моё мнение, как педагога, о нём так же неоднозначно. У него, как и у любого другого нововведения, есть и положительные, и отрицательные стороны. Слушая мнения родителей, учеников и своих коллег, я собрала интересную информацию, которой хочу поделиться и с вами. На мой взгляд, к положительным сторонам дистанционного обучения можно отнести следующее:

- Когда ученик занимается дома, родители видят, как он самостоятельно выполняет задания. Теперь они в курсе знаний ребёнка, поэтому уже не возникает

вопрос о том, за что он получал в школе «2» или «5».

- Родители знают программу, по которой обучается их ребёнок, и понимают, какие знания ему давали в школе. Ведь теперь им самим нужно разобрать учебный материал и доходчиво объяснять ему. Поэтому им приходится больше времени проводить с детьми.

- По иронии судьбы, оказавшись на месте учителя, родители лучше понимают, что труд учителя очень важен и тяжёлый. И, вполне возможно, теперь будут проявлять к учителям чуть больше уважения.

- Когда ученик находится дома, его окружает привычная комфортная обстановка, поэтому меньше стресса, когда он не готов к уроку, его никто не будет вызывать к доске.

- Ученику приходится больше времени проводить у компьютера. А это – отличный способ освоить его на более высоком уровне, а не только играть на нём различные игры.

- Также помогает научиться школьнику быстро искать и находить информацию. Ведь время на выполнение задания ограничено, если не знаешь ответа, то нужно его быстро найти.

- В какой-то степени, такое обучение развивает у школьника самостоятельность и самоконтроль. Самостоятельно занимаясь, ребёнок находит свои слабые стороны. И после выполнения очередного теста, можно обратить внимание на свои ошибки и разобрать их.

А отрицательными сторонами дистанционного обучения являются следующие «погрешности»:

- Часто за детей задания выполняют родители. Это особенно наблюдается в младших классах. Поэтому такое обучение оказывается неэффективным.

- Учителям очень сложно проконтролировать процесс обучения. А это, в некотором смысле, стимулирует «откладывание на потом». Ученик может хитрить (сказать, что решает задачу, а сам играет в игру). Поэтому родители вынуждены контролировать весь процесс обучения, что служит источником стресса для них. И тогда возрастает конфликтность, ведь у них часто не хватает «нервов», когда ребёнок не хочет делать задания.

- При дистанционном обучении снижается уровень понимания нового материала. Ведь ученику приходится его изучать самостоятельно.

- Среди школьников повышается конкуренция. Многие хотят быть лучше всех. И поэтому здесь соревнуются уже мамы и папы, ведь дети просят их выполнять задания. Так накапливаются «завышенные оценки».

- По моим наблюдениям, часто бывают «неконтролируемые» ошибки, которые охотно используют дети (завис тест, выключился компьютер при его выполнении и т.д.).

- При дистанционном обучении постоянное сидение за компьютером очень

негативно влияет на здоровье и физическое развитие ребёнка. Потому что уроков физкультуры нет, и школьникам не хватает активности. Также дети не хотят постоянно сидеть дома, им нужна смена обстановки. Дома нет и переключения с урока на перемену.

- Я думаю, что дистанционное обучение больше подходит для старшеклассников и студентов. Потому что оно требует определённого уровня ответственности и силы воли, которые ещё слабо развиты в младшем возрасте. Ещё учащиеся начальных классов лишаются авторитетной фигуры первого учителя, что негативно влияет на их поведение.

И, наверное, это самое главное – школьники лишаются общения со своими сверстниками. А оно является ведущим для развития личности у подростков.

Таким образом, перечисляя положительные и негативные стороны дистанционного обучения, можно твёрдо сказать, что оно подходит далеко не всем детям. Во время самоизоляции оно является выходом из положения. Но в повседневной жизни лучше обойтись без него. Ведь контакт с живым человеком, обучение на примере всегда будет важнее, чем простая подача информации компьютером.

© Мусаллямова А.Ф., 2021

УДК 159

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Набиева Л.З., педагог-психолог,
ГБОУ СЛИ №2 г.Стерлитамак РБ*

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение.

Особенностью развития системы сопровождения является необходимость решения задач сопровождения ребенка в условиях модернизации образования, изменениях в его структуре и содержании. Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности обучающихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». Соответственно, сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении, но должна включать в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция,

восстановление.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Задачи психолого-педагогического сопровождения: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями; психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) обучающихся, родителей, педагогов.

Направления работ по психолого-педагогическому сопровождению:

- профилактика;
- психодиагностика (индивидуальная и групповая);
- коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и консультирование (индивидуальное и групповое): формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогов, родителей.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Педагог-психолог владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация).

Задачи психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования различны.

Дошкольное образование – ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе.

Начальное общее (образование начальная школа) – определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и умения учиться, развитие творческих способностей.

Основное общее образование (основная школа) – сопровождение перехода в основную школу, адаптации к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития,

помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

Среднее (полное) общее образование (старшая школа) – помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

Важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся является сохранение и укрепление здоровья детей.

Конкретными задачами работы в данном направлении являются: формирование установок на здоровый образ жизни; развитие навыков саморегуляции и управления стрессом; профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании.

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать обучающимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевых игры, моделирование ситуаций и т.д.).

Специфическим предметом психолого-педагогического сопровождения ребенка являются отношения ребенка с сообществом сверстников.

На сегодняшний день четко установлена связь между социально-эмоциональным благополучием ребенка в сообществе, учебном коллективе и его успешностью в учебной деятельности. Педагог-психолог призван решать особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением ребенка сообществом, например, из-за этнических различий, особенностей внешности и др. Разрешение подобных ситуаций требует, с одной стороны, работы с окружением ребенка по преодолению у сверстников негативных стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, как и с самим ребенком, по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои силы.

Психолого-педагогическое сопровождение перехода на профильное обучение в старшей школе включает в себя организацию всестороннего изучения индивидуальных и личностных особенностей выпускников основной школы, их интересов и склонностей.

В отношении содержания, старшеклассника необходимо поддержать в его профессиональном выборе, и обеспечить формирование самой способности к сознательному ответственному выбору. Предметом внимания должна стать не только способность к планированию учебной и профессиональной карьеры, но более

фундаментальная способность к проектированию собственного жизненного пути.

Психологическое просвещение и консультирование ориентировано на создание условий для активного присвоения и использования обучающимися социально – психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития, и направлено на обучение воспитанников навыкам самопознания, раскрытия и самоанализа, использования своих психологических особенностей и возможностей для успешного обучения и развития. А также для оказания психологической помощи и поддержки школьникам, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи (родителей) за воспитание детей. Однако, как свидетельствует практика, многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют низкую педагогическую и психологическую культуру. Работу с родителями следует рассматривать как важнейшую задачу, решаемую в системе психолого-педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов.

Выявление и поддержка одаренных детей видится важной целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в системе образования детей. Среди задач, которые необходимо решать в сопровождении одаренных детей, можно выделить следующие: разработка индивидуальных образовательных маршрутов; формирование адекватной самооценки; охрана и укрепление физического и психологического здоровья; профилактика неврозов; предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одаренных детей.

Для всех детей главной целью обучения и воспитания является обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности.

Создаваемая, таким образом образовательная среда способствует формированию у лицеистов знаний, умений и навыков, которые способствуют активному саморазвитию и самореализации личности обучающихся.

Задача педагога-психолога – создать такие условия, в которых ребенок смог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждения себя в мире. Показать альтернативные пути и научить ими пользоваться – в этом смысл профессиональной сопровождающей деятельности школьного психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- М.: Генезис, 2000.-298. (Практическая психология в образовании).

2. Истратова О.Н. Большая книга подросткового психолога /О.И.Истратова, Т.В.Эксакусто.-Изд.2-е. - Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 636, (1) с. : ил. – (Психологический практикум).

3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993.

4. Понамаренко Л.П., Белоусова Р.В. Основы психологии для старшеклассников: Пособие для педагога: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.–Ч. 2. Психология общения: 11 кл.- 192 с. – (Б-ка школьного психолога).

©Набиева Л.З., 2021

УДК 159.9

ДИАГНОСТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ У ПОКОЛЕНИЯ Z

*Некрасова А.С., преподаватель кафедры психологии
РГУ им. А.Н. Косыгина, г. Москва*

В последнее время всё чаще в научной литературе встречаются исследования, посвященные феномену мотивации. Вопрос психологической природы интеллектуальных способностей и мотивации у молодых людей с каждым годом остается одним из дискуссионных и, несомненно, требует теоретико-методологической проработки. Проблема изучения мотивационной сферы личности молодых людей является наиболее востребованной, т.к. переоценка значимости ценностных ориентаций, переосмысление своего места в социуме, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием. Актуально рассмотреть влияние мотивации на интеллектуальные способности поколения Z.

Внимание является одним из параметров интеллекта. Внимание – это такой психический познавательный процесс, который направлен на отражение каких-то определенных психических свойств, а также состояний объекта, обеспечивающий концентрированность сознания. [3] Главной особенностью произвольного внимания является – способность управления им сознательной целью. Произвольное внимания связано с волей субъекта, оно было наработано с помощью трудовых усилий. Поэтому данный вид внимания часто называется волевым, преднамеренным или активным. Благодаря основному свойству внимания, а, то есть устойчивости, любая деятельность, в том числе и учебная - будет успешной, но для однозначной успешности требуется развивать данное свойство.

Мотивация – это побуждение к какому-либо действию. Благодаря мотивации задается направленность, организация и активность человека. Не редко благодаря именно мотивации удовлетворяются потребности человека. Основанием для мотивации служат конкретные намерения или стимулы, которые заставляют человека действовать [2]. Их называют мотивами. Мотивы способствуют совершению поступков, а также личностной деятельности. В группе данными мотивами могут выступать: 1) эмоции и стремления; 2) интересы и потребности; 3) идеалы и цели [4].

Благодаря мотивации человек может начать менять собственное поведение и деятельность для того, чтобы добиться собственной цели, поэтому одним из главных становится вопрос о мотивации обучения студентов.

Для студентов мотивация является одним из способствующих улучшению процесса обучения факторов. Такие механизмы, с помощью которых зарождаются мотивационные состояния, которые проявляются в таких формах мотивации, как: мотив и потребности. Данные механизмы могут обеспечивать действенность только в определенном, конкретном случае, как только происходят какие-либо изменения в конкретном случае, то эти механизмы прекращают свое действие; С помощью этих механизмов осуществляется развитие и формирование мотивации как определенного и настоящего побуждения к действию. Данные механизмы имеют более общий характер и обеспечивают действенность человека в различных ситуациях и условиях; благодаря этим механизмам происходит возникновение мотивации в форме видоизменения стимулов внутренней и внешней среды, в которой существует тот или иной человек. Данные механизмы обладают общим положением [1].

Цель данного исследования: выявить взаимосвязь интеллектуальных способностей и мотивации поколения Z. Испытуемые отнесены к общей группе, а именно, молодые люди поколения «Z» (зет) или «зумеры», которые родились в промежуток 2000 – 2015 годов. Они носители постинновационной ментальности, то есть молодые люди, рожденные в 21 веке, имеют иные от других поколений установки, ценностные ориентации, сознание и восприятия. Данное поколение выходит за рамки норм всех предыдущих поколений, потому что для них не существует правил, шаблонов и ограничений, принципов и устойчивых взглядов.

За основу эмпирической базы исследования взяты результаты психологических исследований. Измерение уровня внимания, инертность мышления, эмоциональные компоненты мышления, скорость и точность восприятия проводилось на выборке студентов РГУ имени А. Н. Косыгина в возрасте от 18 до 20 лет, в количестве 30 человек.

В качестве методики для измерения внимания была взята методика КОТ (Краткий отборочный тест с ответами, В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик), которая предусматривает психодиагностику следующих параметров интеллекта: способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость и точность восприятия материала, грамотность, выбор оптимальной стратегии. В ходе исследования выявилось процентное соотношение испытуемых по уровню интеллектуальных способностей: 13% - низкий уровень развития умственных способностей, 33% - средний уровень развития умственных способностей, 54% - высокий уровень развития умственных способностей (см. Рис. 1):



Рис 1. Распределение выборки по уровню развития умственных способностей

По полученным данным можно сделать вывод, что у молодых людей преобладает низкий уровень развития умственных способностей, что может говорить об инертности мышления, переключаемости, ригидности в способе работы, общей заторможенности, замедлении ассоциативного процесса, можно предположить обнаружение клиповости мышления.

Для исследования и изучения мотивации у студентов мы использовали такую методику, как мотивационная структура личности Мильмана, состоящая из таких показателей, как: жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая активность, общественная полезность. [1]. В результате проведенной методики выявилось, что по средним значениям в учебной сфере молодые люди считают более удовлетворенными в настоящее время, такие состояния, как: общественная полезность, социальный статус и комфорт. На эти же состояния молодые люди затрачивают больше усилий нежели на такие состояния, как: общение, творческая активность, общая активность, поддержание жизнеобеспечения. Поэтому можно сказать, что поколению Z важнее всего иметь хороший социальный статус среди окружающих, чувствовать комфорт от обучения и быть общественно полезным.

На следующем этапе исследования мы провели корреляционный анализ данных, с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена по всей выборке испытуемых, показал значимую взаимосвязь между показателями интеллектуальных способностей и мотивационной сферы личности. Можно увидеть в таблице 1, значимые корреляции показателей.

Таблица 1

Статистически значимые показатели внимания и мотивации непараметрический коэффициент корреляции r Спирмена ($n=30$)

Показатели развития интеллектуальных способностей	Показатели мотивационной сферы личности	
	Общение в учебной сфере (реальное)	Творческая активность,
Скорость и	-- 0,335	0,195
Гибкое	0,026	0,377

По полученным данным видно, что чем больше у молодых людей общения в учебной сфере, которое не влияет на саму учебу, тем ниже скорость и точность восприятия новой информации. То есть чем больше знакомых, тем меньше уровень нормального восприятия учебной информации. Поэтому можно предположить, что желательнее всего молодым людям разделять учебу и общение для успешного усвоения учебного материала. Возможно, это говорит о том, что во время учебы молодежь, отвлекаясь на общение со сверстниками, теряет точность восприятия материала и скорость обработки информации. Также, положительная корреляция получилась с показателями творческой активности и гибкого мышления. Гибкое мышление подразумевает под собой способность человека к легкому поиску новых стратегий для решения задач, нахождение креативных методов, что подразумевает развитие творческой направленности личности и активизации потенциала.

Таким образом, была выявлена взаимосвязь интеллектуальных способностей и мотивации у поколения Z. В дальнейшем планируется исследование, направленное на выявление особенностей мотивационной сферы в межпоколенческом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004.
2. Волкова П.В. Взаимосвязь мотивации обучения и самооценки студентов-психологов ВГУЭС // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 6-1. С. 46-48.
3. Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 352 с
4. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 160-163.

© Некрасова А.С., 2021

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Нигматуллина Л.И., студент-магистр

БГПУ им.М. Акмуллы г. Уфа РБ

Фаттахова Г.Р., доцент,

к.пс.н, БГПУ им.М. Акмуллы г. Уфа РБ

Проблема жизнестойкости поднималась и до сих пор поднимается различными исследователями в науке. При этом, что интересно, понятие «жизнестойкость» может быть и не поднимается прямо, но в своих исследованиях авторы довольно часто акцентируют наше внимание на разных моментах зрелой, устойчивой к воздействиям личности. В современном мире, который постоянно развивается, требуются от людей такие качества как гибкость, коммуникабельность и жизнестойкость. Исследование жизнестойкости представляет собой огромный интерес в подростковом возрасте, так как именно жизнестойкость влияет на умение оценивать ситуации, способствует

активному и конструктивному преодолению трудностей.

Общество принимает различного рода меры по уменьшению количества девиантных подростков, но как отмечают некоторые авторы, такие как Т.А. Хайгуров или М.Е. Позднякова, за последнее время масштабы различных девиаций продолжает возрастать

Это девиации в сфере межполового отношения, рост уровня употребления наркотиков и алкоголя, увеличение уровня самоубийств, увеличение уровня преступности среди подростков и молодежи и так далее. В связи с этим возникает необходимость разработки и внедрения в практику новых технологий профилактики девиантного поведения в работе с детьми в области воспитания жизнестойкой личности, способной противостоять трудным жизненным ситуациям. Необходимы больше исследований жизнестойкости и формы работы по развитию жизнестойкости в подростковом возрасте.

В связи с этим, необходимо определить особенности развития жизнестойкости у девиантных подростков. Целью нашей работы является исследование особенностей жизнестойкости у подростков с девиантным поведением.

Раскроем основные понятия, используемые в нашем исследовании: «девиантное поведение», «жизнестойкость».

Змановская Е.В. определяет девиантное поведение как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией.

Виды девиантного поведения классифицируют по следующим направлениям: 1) Нормативное-правовой подход. В праве под отклоняющимся поведением понимается все, что противоречит принятым в настоящее время правовым нормам и запрещено под угрозой наказания. Ведущим критерием правовой оценки действий индивида является мера их общественной опасности. 2) Педагогический подход. Понятие "отклоняющееся поведение" в данном подходе часто отождествляется с понятием "дезадаптация". Отклоняющееся поведение школьника может носить характер как школьной, так и социальной дезадаптации. 3) Психологический подход. Змановская Е.В. классифицирует поведенческие отклонения, основываясь на таких ведущих критериях как вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения.

Что касается самого понятия «жизнестойкость», активным его изучением занимался зарубежный исследователь С. Мадди. По определению С. Мадди, жизнестойкость – система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска

Л.А. Александрова отмечает, что если рассматривать понятие жизнестойкости в рамках отечественной психологии, опираясь на психологическую теорию

деятельности и психологию способностей, то можно рассматривать её как способность человека к деятельности по преодолению жизненных трудностей и как результат развития и применения этой способности

В каждом возрастном периоде человека существуют некоторые внутренние ресурсы, которые позволяют справляться с трудностями, однако эти ресурсы могут остаться невостребованными, если своевременно не сфокусировать внимание на их выявлении и развитии. Фомина А.Н. отмечает, что возрастные изменения в проявлениях жизнестойкости связаны, в первую очередь, с социальными факторами: семейное воспитание, влияние положительных примеров жизнестойкости взрослых, научение владением своим характером. Также она указывает на то, что в подростковом возрасте возможны посттравматические срывы как реакция на кризисную ситуацию.

Как отмечают Фомина А.Н., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., жизнестойкость развивается в детстве и в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и позднее. Их развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. Принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей.

Мадди С. подчеркивает важность выраженности жизнестойкости для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в трудных жизненных ситуациях.

Таким образом, исходя из результатов нашего исследования, отметим, что различные ученые изучают понятие «жизнестойкости» в различных аспектах, в том числе в девиантном поведении. В их понимании жизнестойкость включает в себя способность подростка действовать, развивая свои способности, сохранять баланс, равновесие и обогащать себя и свое состояние, преодолевая различного рода трудности. Особенно важно обращать внимание на развитие жизнестойкости у детей в подростковом возрасте, так как именно в этом возрасте уже возможны различного рода срывы как реакция на какую-либо кризисную ситуацию. Подростковый возраст как один из самых чувствительных возрастов, положительно сказывается на развитии жизнестойкости у личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая энциклопедия/ Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2-е изд. 2006. 1096 с.
2. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1992. 843 с.
3. Александрова Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы науч. конф. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16– 21.
4. Рассказова Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 124–126.
5. Александрова Л.А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: Дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2004. 207 с.

6. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.
7. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 195 с.
8. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2.
9. Книжникова С.В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005. 191 с.
10. Дробинина Л.В. Взаимосвязь жизнестойкости, удовлетворённости жизнью и субъективного благополучия у жителей региона Сибири // Материалы докл. XIV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. М.: Издательский центр Факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007.

© Нигматуллина Л.И., 2021

© Фаттахова Г.Р., 2021

УДК 159.99

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Никитина З.С., педагог-психолог

МАОУ СОШ с. Бурибай Хайбуллинский район РБ

Проблема буллинга – современная, остросоциальная. На нее нельзя закрывать глаза, ведь детская жестокость порой переходит все допустимые границы. Что такое буллинг?

Буллинг – это один из видов насилия, предполагающий агрессивное преследование одного из членов коллектива со стороны другого или группой лиц.

В чем особенности современного буллинга? В первую очередь в том, что травля происходит в основном в интернете. Сейчас популярны и социальные сети, и различные мессенджеры, где под фальшивым профилем или ником можно написать любому человеку все, что угодно. Этим пользуются многие подростки, уверенные в собственной безнаказанности – что они не понесут ответственность за свои деяния. Школьники отправляют агрессивные или неприличные видео и фото, пишут оскорбительные комментарии.

И еще более страшный факт, что буллингу и издевательствам в современной школе может подвергнуться и учитель. Могут оскорблять, унижать учителя прямо во время урока.

Еще одно явление жестокого современного мира носит название скулшутинг (от англ. – schoolshooting)/Этот термин подразумевает под собой массовое убийство учащихся, произведенное либо учеником, либо кем-то из посторонних, проникших в школу.

Первый в России громкий случай вооруженного нападения подростка на педагога произошел в 2014г., когда ученик московской школы застрелил учителя географии и полицейского, прибывшего на место происшествия, а также взял в заложники одноклассников.

Случай в Казани 12 мая 2021 г. в гимназии №145, где погибли 9 человек: две учительницы и семь учеников, расстрелял бывший ученик, который на допросе сказал, что осознал себя богом.

Случаи страшные, случаи вопиющие. Но еще страшнее тот факт, что почти все те, кто совершал эти убийства, являлись жертвами травли, буллинга со стороны одноклассников. Доведенные до отчаяния подростки брались за оружие и расстреливали своих обидчиков.

Что заставляет детей быть такими жестокими и агрессивными по отношению к своим сверстникам?

Причин на самом деле много. Разделим их на группы:

- педагогические (микроклимат класса, школы). Не последнюю роль здесь играет позиция учителя. Ребенок с большей вероятностью подвергнется травле в той обстановке, где и сами педагоги позволяют себе насмешки и унижения в адрес учеников. Кроме того, учитель может занимать в ситуации буллинга стороннюю позицию, зная о проблеме, но не вмешиваясь в нее;

- психологические (личность агрессора, так называемого буллера, и жертвы):

- социальные (пропаганда и поощрение доминирующего агрессивного поведения в обществе: на телевидении, в интернете, компьютерных играх);

- семейные (недостаток родительской любви и внимания, физическая и вербальная агрессия со стороны родителей, чрезмерный контроль).

К мотивам буллинга можно отнести:

- зависть;

- месть (когда жертва травли сама становится буллером, стремясь наказать обидчиков за причиненные страдания);

- самоутверждение в коллективе;

- стремление быть в центре внимания, выглядеть «круто»;

- желание нейтрализовать соперника посредством его унижения.

Дети не всегда могут рассказать взрослым о своих проблемах в школе. Поэтому родителям важно вовремя распознать, что ребенок стал жертвой травли. Об этом могут свидетельствовать следующие признаки:

- ребенок негативно относится к школе, использует любую возможность, чтобы туда не ходить;

- возвращается из школы подавленный;

- часто плачет без очевидной причины;

- ничего не рассказывает об одноклассниках и школьной жизни;

- нарушение сна и аппетита;

- синяки и ссадины на лице или теле, порванная одежда.

В ситуации буллинга обычно принимают участие жертва, агрессор и наблюдатели, т.е. участники буллинга.

Повод для травли может быть совершенно любой. Чаще всего жертвами

становятся дети:

- с физическими недостатками или особенностями развития (сниженный слух или зрение, ДЦП и др.);
- неуверенность в себе, замкнутые, с повышенной тревожностью и низкой самооценкой;
- с особенностями внешности (веснушки, полнота/худоба и др.);
- с низким интеллектом и проблемами в учебе;
- «любимчики» учителей или, наоборот, изгои.

Объединяет всех жертв, невозможность противостоять обидчику, защитить себя, дать отпор.

Потенциальный буллер – это человек:

- с низкой самооценкой, которую он стремится поднять за счет унижения других;
- стремящейся быть в центре внимания любой ценой;
- агрессивный, жестокий, склонный к доминированию и манипулированию;
- чаще с проблемами в семейных и детско-родительских отношениях.

Агрессорами могут быть дети как из неблагополучных семей, так и из семей с высоким материальным положением.

Наблюдатели – самая большая категория участников школьного буллинга. Наблюдатели – это те люди, которые оказываются вовлечены в ситуацию травли. Здесь, как правило, три варианта развития событий.

1. Либо наблюдатель встает на защиту жертвы, сам оказываясь под ударом и рискуя стать новой жертвой.

2. Либо наблюдатель занимает пассивную позицию, никак не вмешиваясь в конфликт.

3. Третий вариант, когда наблюдатель активно поощряет агрессора и спустя какое-то время присоединяется к нему.

Что получает агрессор в ситуации травли? Опять же, ощущение собственной «крутости», безнаказанности, «всемогущества». В дальнейшем это приводит к еще большему развитию деструктивных, т.е. разрушающих личность качеств, девиантному поведению и как следствие – постановке на учет в Комиссию по делам несовершеннолетних и проблемам с полицией.

Наблюдатели буллинга получают стыд и чувство вины за то, что не помогли жертве, проявили слабость.

И, конечно, самая тяжелая психологическая травма наносится жертве буллинга. Даже через много лет, будучи уже взрослыми, жертвы помнят все свои болезненные переживания, связанные с травлей.

1. У жертвы травли начинают проявляться психосоматические расстройства: частые головные боли, проблемы со сном и аппетитом, могут обостриться хронические заболевания.

2. Плюс к этому – депрессивные расстройства, повышенная тревожность,

невротические проявления.

3. И самые серьезные реакции на буллинг – это попытка суицида или сулшутинг, когда ребенок больше не может терпеть насмешки и издевательства и решает отомстить обидчикам с применением взрывчатки или холодного оружия.

Что делать ребенку – жертве травли?

Если вас травят в школе, обзывают, портят одежду и вещи, обязательно расскажите об этом взрослому: родителям, учителю, старшему товарищу. Нужно помнить: попросить помощи – это не слабость, а решение взрослого человека, попавшего в беду. Не стоит бояться, что «будет хуже», если вы кому-то расскажите о том, что происходит. Будет действительно хуже, если вы останетесь один на один со своей проблемой. Всегда найдется тот, кто сильнее ваших обидчиков и сможет вас защитить.

Если вас травят в интернете, обязательно сохраняйте все переписки, видео, голосовые сообщения, чтобы в дальнейшем использовать их как доказательства совершаемого кибербуллинга.

Задача родителей – не просто защитить и поддержать ребёнка, столкнувшегося с ситуацией травли, но и научить его правильному, здоровому общению с окружающими людьми. В повседневной жизни очень трудно избежать столкновения со злом, жестокостью и агрессией. Ребёнок должен научиться говорить «нет», не поддаваться на провокации и манипуляции товарищей, знать, что в свои проблемы иногда правильнее посвятить взрослых, чем разбираться самостоятельно, и быть уверенным, что родные не отмахнутся от него, а помогут и поддержат в трудную минуту.

Уважаемы педагоги: вы не имеете права не знать, что происходит с Вашими подопечными, и закрывать глаза на агрессивные «выходки» подростков. Любая информация о проявлении насилия должна быть проверена и принята к вниманию. Кроме того, необходимо обращать на формирование группировок в классе и выделение «изгоев» и «белых ворон». Также просматривайте личные странички Ваших учеников в социальных сетях, обращайтесь внимание на посты и комментарии. Никто не призывает Вас нарушать внутреннее пространство и лезть в личную жизнь Ваших подопечных. Но предупредить, предотвратить насилие и агрессию и защитить слабых Вы обязаны. Организовывайте мероприятия по сплочению детского коллектива, совместные походы, экскурсии, выезды. Любое явление лучше предотвратить, чем устранять его последствия, и школьная травля – не исключение. Профилактика насилия в школе заключается в правильном отношении взрослых к этим проблемам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрессия детей и подростков /Под ред. Н.М.Платоновой.СПб. Речь, 2004. – 264 с.
2. С.В.Кривцова. «Буллинг в школе VS сплоченность неравнодушных» 2011. – 298 с.
3. Курбатова Т.Н. Психология агрессии //Агрессия/ Отв.ред. А.М.Ельцевич, СПб,: хамелеон, 2004. – 242 с.
4. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 2001. – 192 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Парамонова Л.А., педагог-психолог
МАДОУ Детский сад № 12 «Рябинушка»
г. Бирск РБ*

В последнее время специалисты различных сфер все чаще озабочены проблемой психологического здоровья подрастающего поколения. Проблема психического здоровья и его сохранения в современном обществе стоит очень остро. Эту задачу нам взрослым надо решать системно и сообща с ранних лет жизни дошкольника.

В последние годы двигательная активность детей дошкольного возраста понижается. Они длительно сидят при проведении с ними различных занятий. Все виды движения-одна из важнейших потребностей растущего организма, которая снижает нервное напряжение, ослабляет воздействие отрицательных эмоций.

Недостаточная мышечная активность замедляет психическое развитие ребенка. Дети, приходящие в первый класс, оказываются более подготовлены умственно, и менее психически. Болезненная ранимость и плаксивость, конфликтность и агрессивность, высокая тревожность-это только часть психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться педагогу. Но эти проблемы появляются у ребенка задолго до поступления в школу.

В наши дни уместно вспомнить феномен «засушенного сердца», открытый Л.С. Выготским. Под этим термином понимается черствость, обедненность или даже полное отсутствие чувств во взаимоотношениях людей. Сложность нынешней ситуации состоит именно в том, что помимо часто встречающихся недочетов в воспитании и образовании, «обесчувствованию» людей способствует сама современная жизнь, в которую напрямую включен ребенок.

Например, подолгу находясь у телевизора или компьютера, мальчики и девочки стали меньше взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. А ведь именно общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Поэтому дети и становятся более эгоистичными, эмоционально-изолированными, переутомленными и менее отзывчивыми к чувствам других. Кроме того, со стороны взрослых также не всегда встречается должное внимание к настроениям и переживаниям ребенка. Родители нередко бывают слишком заняты, чтобы тратить время на «детские» проблемы. Между тем, ростки негативных чувств и эмоций могут принести самые нежелательные плоды.

Причины психологических проблем, мешающих развитию личности ребенка:

-разлад в семейных отношениях (постоянная занятость родителей, неблагоприятная семейная обстановка), который провоцирует психофизическое напряжение.

- плохое воспитание (нарушения в сфере детско-родительских отношений, которое приводит к неуверенности ребенка в своих силах;
- медицинские факторы (родовые травмы и др.) которые приводят к различным нарушениям психического здоровья.

Основные критерии психологического здоровья:

- это адекватный возрасту уровень зрелости личностных сфер (познавательной, эмоциональной, волевой);
- способность к самоуправлению своим поведением (осознанное совершение поступков, ребенок должен осознавать, то, что он сделал;
- адаптивность в микросоциальных отношениях (умение общаться, устанавливать контакты);
- адекватность восприятия и реагирования.

Психологическое здоровье описывает личность в целом, имеет отношение к эмоциональной, мотивационной, познавательной и волевой сферам.

Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста — одно из важнейших направлений деятельности педагогов в детском саду. Ведь эмоции — это своеобразный калейдоскоп впечатлений и переживаний, с помощью которых ребенок взаимодействует с окружающим миром, одновременно познавая его.

Эмоциональная сфера при этом сама по себе стать совершенной не может. Ее необходимо внимательно изучать и бережно развивать. Делать это профессионально и грамотно.

Для обеспечения эмоционального благополучия детей необходимо:

- безусловное принятие каждого ребенка взрослыми для развития у него жизненно-важного чувства безопасности и уверенности в себе, в собственных силах;
- позитивно окружающей детей обстановки (создание доброжелательной, искренней, домашней атмосферы в группах);
- сотрудничество между взрослым и ребенком, получение дошкольниками помощи, поддержки и защиты при возникновении потребности в ней;
- гибкий личностно-ориентированный подход: отказ от любых «ярлыков», учет психических и личностных особенностей каждого ребенка, выражается, например, в дифференцированном подборе заданий и упражнений, а также индивидуального темпа их выполнения;
- тесное профилактическое сотрудничество педагога-психолога, воспитателей и других специалистов детского сада при планировании и организации взаимодействия с дошкольниками (в частности, при разработке индивидуальных образовательных маршрутов для детей с проблемами со здоровьем и развитием);
- создание условий для раскрытия личностной индивидуальности воспитанников, т. е. раннее выявление их творческих возможностей и способностей, своевременный мониторинг (периодическое отслеживание динамики), поощрение даже небольших достижений каждого ребенка и его стремления к самостоятельности;

-внимательное отношение и чуткая реакция на возникновение детской проблемы, тревоги и страхи;

-тактичное общение с ребенком для совместной «переработки» чрезмерно волнующих его впечатлений (часто негативных) с целью их постепенного уменьшения и преодоления, а также повышения самооценки;

-конфиденциальность информации об участниках психолого-педагогического взаимодействия;

-осуществление профилактической деятельности под девизом: «Не навреди!»

В нашем детском саду большое внимание также уделяется сохранению психического и социального благополучия детей в ходе образовательного процесса.

Задачи:

- Способствовать гармоничному развитию личности ребенка и принимать меры по оказанию различного вида психологической, коррекционной, консультативной помощи воспитанникам ДОО, их родителям и сотрудникам.

- Способствовать профилактике переутомления и напряжения дошкольников в ходе образовательного процесса ДОО.

- Содействовать охране прав личности ребенка в соответствии с «Конвенцией по охране прав ребенка»

Система работы по формированию психологического здоровья состоит из следующих этапов:

- Диагностика эмоциональной, коммуникативной, личностной сфер детей, наблюдение за воспитанниками и последующее определение их уровня психологического здоровья.

- Включение детей в еженедельные групповые занятия профилактической направленности.

- Проведение коррекционной работы с дошкольниками с привлечением родителей к индивидуальному и групповому консультированию.

В ДОО для развития психологического здоровья дошкольников разрабатываются и реализуются индивидуальные и подгрупповые коррекционные программы по следующим проблемам:

- снижение гиперактивности;

-снижение тревожности, снятие страхов;

-развитие коммуникативных навыков, коррекция застенчивости;

- коррекция агрессивности и конфликтности

Чтобы помочь ребенку сохранить его психическое здоровье, в своей работе ставим следующие задачи психологической поддержки детей:

- обучение положительному отношению к себе и принятию других людей;

- Обучение рефлексивным умениям (умение осознавать свои чувства, причины поведения)

-Формировать потребности в саморазвитии (умение находить в трудных

ситуациях силы внутри себя).

Работа по профилактике психоэмоционального благополучия проводится непосредственно педагогами ДОО в сотрудничестве с педагогом-психологом.

На развитие эмоциональной сферы дошкольников позитивно влияет создание в группах уголков психологической разгрузки («Дерево эмоций», уголок уединения), а также проводятся релаксационные упражнения под музыку.

На занятиях используются различные приемы и методы, упражнения, непосредственно формирующие навыки конструктивного общения, навыки снятия эмоционального напряжения, усталости и др., например, «Живые картинки», «Солнечный зайчик», «Дорисуй портрет».

Несложным играм учим не только детей, но и родителей. Ведь для каждого ребенка, только еще открывающего мир, важно, чтобы микроклимат в детском саду и семье был по возможности позитивным, устойчивым и стабильным. К сожалению, не все родители готовы к эмоциональному общению со своими детьми. Приходится учить их этому в ходе индивидуальных встреч и консультаций, направленных на активизацию творчества взрослых.

В развитии и коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы используем сказкотерапию, цветотерапию, релаксотерапию, куклотерапию, психогимнастику, а также применяем новые нестандартные игры на развитие эмоций, разные виды деятельности (беседы, рисование, танцевальные движения). Практика свидетельствует, что главное в деле обеспечения эмоционального благополучия ребенка-искренняя заинтересованность в успехе, а также единство взглядов родителей, воспитателей, специалистов. Поиск оптимальных путей достижения эмоционального благополучия дошкольников необходимо вести постоянно, применяя фантазию и творчество, находя свои варианты решений в ходе непосредственного общения и активного взаимодействия взрослых и детей.

Проблема оздоровления детей — это не проблема одного дня и одного человека, а целенаправленная и систематически спланированная работа всего коллектива образовательного учреждения.

Педагог является одним из главных звеньев в воспитании детей. Он может достаточно профессионально найти подход к каждому ребенку и сформировать в нем те качества, которые в дальнейшем послужат более благополучному и успешному формированию личностного развития ребенка, что приводит к формированию полноценного психологического здоровья детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.П., Чуткина Н.И. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков/под ред. Дубровиной М.В./ Москва, 2005 г.
2. Дружинин В.Н. Психическое здоровье детей. -Сфера, 2002.
3. Дубровина И.В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы.-Москва, 2000
4. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников-

Москва: Академия, 2003.

5. Никифоров Г.С. Психология здоровья.-Спб: Питер, 2003.

6. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников.-Москва, 2004.

7. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику.-Спб:Москва, 2002.

© Парамонова Л.А., 2021

УДК 159.9

ОТЛИЧИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

*Писарчук Т.М., аспирант кафедры психологии образования
СПб ГУ, Санкт-Петербург*

*Писарчук П.М., аспирант кафедры психологии образования
СПб ГУ, Санкт-Петербург*

*Демьянчук Р.В., профессор, д.и.н, кафедры психологии
образования СПб ГУ, Санкт-Петербург*

Введение

Когда большинство людей думают об одаренности, они, как правило, думают о ребенке, который обычно очень мотивирован и который достигает высокого уровня в школе. То есть существует распространенное мнение, что наши школы хорошо обеспечивают потребности одаренного ребенка. Однако, согласно докладу австралийского сената в 2001 году, одаренные дети действительно имеют особые потребности в системе образования, и для многих эти потребности не удовлетворяются. “В результате многие страдают от неуспеваемости, скуки, разочарования и психологических расстройств” (Содружество Австралии, 2001, 1.1). Одаренные дети из неблагополучных семей особенно подвержены риску значительного отставания в реализации своего потенциала.

Здесь “неблагоприятный фон” может означать многое, в зависимости от образовательного контекста. Это может относиться, например, к низкому социально-экономическому статусу, статусу культурного меньшинства, статусу беженца или иммигранта, сельским и изолированным общинам или системе правосудия в отношении несовершеннолетних. Здесь мы должны быть осторожны и деликатны, чтобы не интерпретировать “недостаток” в терминах модели дефицита. Скорее, нам нужно сосредоточиться на преимуществах социального или культурного контекста. Это не просто вопрос социальной и культурной осведомленности. Нам нужно быть социально и культурно опытными (*sensu Lindsey, Roberts, & CampbellJones, 2005*), чтобы видеть разнообразие как благо, уважать различия и взаимодействовать со знанием дела и с уважением с другими.

Одаренные студенты, которые недостаточно успевают

Для целей этого обсуждения невидимых одаренных студентов в качестве концептуальной основы принята Дифференцированная модель одаренности и таланта

Ганье (2008) (DMGT). Модель Ганье описывает динамическую взаимосвязь между высоким потенциалом и высокой производительностью. Он называет одаренность естественной способностью или склонностью, а талант - выдающимся мастерством или компетентностью. Дары преобразуются или не преобразуются, в зависимости от обстоятельств, в таланты в процессе развития талантов. Следовательно, важно отметить, что DMGT включает в себя одаренного студента, который недостаточно успевает. То есть принятие модели Ганье несет с собой ответственность за выявление не только высоких достижений, но и высокого потенциала у студентов. Это также означает, что будет принят соответствующий образовательный ответ, чтобы воплотить этот высокий потенциал в высокую производительность.

Вслед за Фанк-Вербло (2003) и Чаффи и Бейли (2006) давайте теперь определим одаренного ученика, который недостаточно учится, как ученика, успеваемость в школе которого значительно ниже некоторой меры его или ее высокого потенциала. Давайте также определим невидимого одаренного ученика как одаренного ученика, который недостаточно преуспевает, но чей измеренный потенциал значительно меньше его или ее фактического высокого потенциала, и эта низкая успеваемость отражается во всех показателях потенциала и достижений, используемых в контексте школы.

Здесь утверждается, что одаренные дети из неблагополучных семей особенно подвержены риску стать невидимыми одаренными учениками. Учителя обычно воспринимают этих учеников как средних учеников, и это, как правило, отражается на всех показателях их успеваемости в школе. Это, конечно, наводит на мысль, что "недостаточная успеваемость" на самом деле может быть неправильным термином, поскольку он возлагает бремя ответственности на учащегося, когда причина или, по крайней мере, ответственность лежит на системе образования (Funk-Werblo, 2003).

Несколько факторов могут способствовать развитию неуспеваемости одаренного ученика, и они связаны со школой, социальной средой, социальным и культурным контекстом, а также с проблемами, связанными с поиском идентичности (Ashman & Merrotsy, 2011). Во-первых, в школе одаренность может оставаться неопознанной, непризнанной; школьные обстоятельства, школьная структура и организация могут быть негибкими; обстановка в классе может быть жесткой; и может быть общая нехватка ресурсов. Во-вторых, ребенок может жить в среде, которая представляет собой антидарную позицию и антиинтеллектуальную атмосферу, с различными убеждениями и системами ценностей, пропитанными предрассудками. В-третьих, ребенку может не хватать культурного капитала (убеждений, ценностей и языка) или социального капитала (социальных отношений и сетей, социальных норм и ценностей и доверия), он может жить в бедности или в изоляции и может не иметь выбора. В-четвертых, ребенку может не хватать доверия, он может бояться неудачи, испытывать трудности в поисках самоидентификации, иметь низкую самооценку, быть подверженным дилемме вынужденного выбора или иметь психопатологию. Две из этих концепций, в частности, низкая самооценку и дилемма вынужденного

выбора, по-видимому, постоянно присутствуют у одаренных учащихся, которые недостаточно успевают.

Низкая самооффективность

Самооффективность тесно связана со способностью планировать и достигать желаемых результатов. Если мы считаем, что не можем достичь желаемого результата в результате действий, у нас мало или вообще нет мотивации действовать или продолжать действовать, столкнувшись с трудностями. Следовательно, самооффективность влияет на выбор задачи, количество приложенных усилий, уровень настойчивости в выполнении задачи и то, что фактически достигнуто. Поэтому, согласно Бандуре (2003), студенты с низкой самооффективностью будут сопротивляться участию в обучении, потому что они верят, что, как бы они ни старались, у них ничего не получится. Одаренные студенты из неблагополучных семей особенно подвержены риску низкой самооффективности.

Дилемма Вынужденного Выбора

Второй из ключевых элементов, который в наибольшей степени влияет на развитие талантов, — это дилемма вынужденного выбора. Дилемма вынужденного выбора описывается Гроссом (1989, 1998, 2004) как выбор, который часто приходится делать одаренным молодым людям, между тем, чтобы преуспеть в области таланта, который не ценится культурой сверстников, и быть принятым этой культурой сверстников. Если существует первичная потребность в формировании или поддержании отношений со сверстниками по возрасту, интеллектуальный потенциал или интересы будут замаскированы, чтобы человек мог соответствовать системе ценностей, которая может заметно расходиться с их асинхронным развитием. Из-за дилеммы вынужденного выбора многие одаренные дети из неблагополучных семей будут сознательно или неосознанно поддерживать свой статус “невидимых одаренных учеников”.

Невидимые Одаренные Студенты

Учитывая, что низкая успеваемость невидимых одаренных учащихся отражается во всех показателях способностей и достижений, используемых в школьном контексте, включая наиболее часто используемые инструменты для выявления одаренных учащихся, их идентификация является важной проблемой. В типичных школьных контекстах эти учащиеся не идентифицируются как одаренные; на самом деле, они даже не идентифицируются как неуспевающие. Более того, даже в так называемых “культурно справедливых” тестах способностей (например, см. Naglieri & Ford, 2003; Шаунесси, Карнес и Кобб, 2004), такие как Стандартные прогрессивные матрицы невербального Ворона (RSPM; Ворон, Ворон и Корт, 2000) и тест невербальных способностей Наглиери (NNAT; Наглиери, 1997), невидимый одаренный ученик, как правило, будет работать на уровне, аналогичном их уровню достижений в школе (Чаффи и Бейли, 2006; Мерроцы, 2006). Некоторые могут усомниться в том, существуют ли такие одаренные студенты. Однако иногда эти ученики “дают

представление о своем академическом потенциале, вызывая у учителей внутреннее чувство, что эти дети могут дать больше” (Чаффи, 2002, стр.2). Такие интуитивные ощущения подсказали некоторым исследователям, что динамическая оценка или динамическое тестирование могут предложить, по крайней мере в некоторой степени, средство выявления потенциала невидимого одаренного ученика (ср. Sternberg & Grigorenko, 2002). Конечно, необходимо использовать очень осторожные методы. То, что, по-видимому, требуется, — это сначала предположение о существовании невидимых одаренных учеников, а затем попытка устранить предполагаемые причины неуспеваемости, чтобы ребенок мог работать на уровне, более близком к их когнитивным способностям (Merrotsy, 2006).

ЛИТЕРАТУРА

1. Колисниченко, Н. В. Влияние социальной ситуации развития ребенка младшего школьного возраста на его лингвистические способности // Журнал прикладной психологии. - М., 2003. - с.26-27.
2. Лукаш, Елена Юрьевна. Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и в США // Вопросы психологии. - М., 2004. - №4. - С. 22-30.
3. Психологические особенности человека: В 2 т./ А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев; ЛГУ им. А.А. Жданова. - Л.: ЛГУ, 1960 - Т. 2: Способности
4. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика/ Л.А. Редуш. - Киев: Вища школа, 1997.
5. Тарасова, Кира Владимировна. Онтогенез музыкальных способностей; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. - М.: Педагогика, 1988.
6. Поиграем - помечтаем: Вообрази себе. - М.: Эйдос, 1994.
7. Айзенк, Ганс Юрген. Проверьте свои способности. - СПб.: Лань; СПб.: Союз, 1996.
8. Как определить и развить способности ребенка. - СПб.: РЕСПЕКС, 1996.
9. Одаренные дети: Перевод с английского/ Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М.Слущкого; - М.: Прогресс, 1991.
10. Способности и склонности: комплексные исследования/ Под ред. Э.А. Голубевой. - М.: Педагогика, 1989.
11. Развитие и диагностика способностей/ Отв.ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков; АН СССР, Ин-т психологии. - М.: Наука, 1991.
12. Психология общих способностей/ Дружинин. - СПб.: Питер Ком, 1999.
13. Одаренность: дар или испытание/ В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. - М.: Знание, 1990.
14. Винокурова, Н.К. Магия интеллекта или книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых/ Н.К. Винокурова, Н.К. Винокурова. - М.: "Эйдос", 1994.
15. Познавательные процессы и способности в обучении/ Под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Просвещение, 1990.
16. Мейснер, Тони. Вундеркинды. Реализованные и нереализованные способности. - М.: КРОН-Пресс, 1998.
17. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр./ Отв.ред. С.З. Гончаров. - Свердловск: СИПИ, 1990.
18. Мнемические способности: развитие и диагностика/ В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. - М.: Педагогика, 1990.
19. Видинеев, Николай Васильевич. Природа интеллектуальных способностей человека. - М.: Мысль, 1989.

20. Кадыров Б. Р. Способности и склонности: Психофизиол. исслед. - Ташкент: Фан, 1990.
21. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие для вузов. - М.: Логос, 1996.
22. Бине А. Измерение умственных способностей. - СПб.: Союз, 1999.
23. Винокурова Н. К. Лучшие тесты на развитие творческих способностей. - М.: АСТ-Пресс, 1999.
24. Способности и деятельность: Межвузовский сборник научных трудов/ Ярослав. гос. пед. ин-т им. К.Д. Ушинского; [Редкол.: Н.П.Воронин (отв.ред.) и др.]. - Ярославль: Ярославский педагогический институт, 1989.
25. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности/ [В.Н. Дружинин, Е.А. Миронов, А.В. Карпов и др.]; Под ред. В.Д. Шадрикова. - Саратов: Саратовский университет, 1989.
26. Лук, А.Н. Психология творчества; Акад. наук СССР; Отв. ред. В.А. Лекторский; Академия наук СССР. - М.: Наука, 1978. - 128 с.
27. Психология общих способностей/ В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2000.
28. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка. - М.: Академия, 2002. - 143, [1] с.
29. Шумакова Н. Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей/ Вопросы психологии. - М., 2004. - №2. - С. 119-127.
30. II Международная конференция по проблемам одаренности/ Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. - М., 2004. - №3. - С. 120-121
31. Лукаш Е.Ю. Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и в США/ Вопросы психологии. - М., 2004. - №4. - С. 22-30.
32. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я/ А. Миллер. - 2-е издание. - М.: Академический проект, 2003.
33. Лосева, Алла Аскольдовна. Психологическая диагностика одаренности. - М.: Академический проект: Трикта, 2004.
34. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Академия, 1996.
35. Экспедиция в гениальность. Психобиологическая природа гениальной и одаренной личности: (Патографические описания жизни и творчества великих людей)/ Г.П. Колупаев, В.М. Клюжев, Н.Д. Лакосина, Г.П. Журавлев; Сост. и общ. ред. В.М. Свининникова, Ю.Л. Кириллова. - М.: Новь, 1999.
36. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.И. Савенков. - М.: Академия, 2000.
37. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учебное пособие для студ. пед. вузов/ Н.С. Лейтес. - М.: Академия, 2000.
38. Кулагина И.Ю. Личность школьника. От задержки психического развития до одаренности: Учебное пособие для студ. и преподавателей/ И.Ю. Кулагина. - М.: Сфера, 1999.
39. Психология одаренности: от теории к практике/ Под ред. Д.В. Ушакова. - М.: ПЕР СЭ, 2000.

©Писарчук. Т.М., 2021

© Писарчук П.М., 2021

© Демьянчук Р.В., 2021

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СКУЛШУТИНГ

*Погребная С. К., канд. психол. наук, доцент
ГБОУ ИРО Краснодарского края, г. Краснодар*

Одной из самых актуальных проблем проявления деструктивного поведения подростков и молодёжи является скулшутинг, который представляет собой массовый расстрел людей на территории образовательной организации. Зачастую нападающих на образовательные организации называют «колумбайнеры» в честь старшеклассников школы «Колумбайн» городка Литтлтон американского штата Колорадо Эрика Харриса и Дилана Клиболда, которые 20 апреля 1999 г. расстреляли 13 своих соучеников, после чего застрелились в школьной библиотеке. Наличие своеобразной идеологии, ритуальность, подражание, огромное число последователей и сочувствующих в Интернет-сообществах характеризуют данное явление как молодёжную криминальную субкультуру экстремистского характера. В то же время скулшутинг сильно отличается от других криминальных субкультур, экстремистских идеологий и актов терроризма, что заставляет его рассматривать как отдельный социально-психологический и криминальный феномен.

Скулшутеры не имеют корыстных мотивов, не выдвигают какие-то условия, они не выбирают конкретные мишени для совершения убийства. Для скулшутера нет будущего, так как массовое убийство планируется им как одноразовая акция, которая подводит итог всей его жизни и завершается апофеозом смерти. Предполагается самоубийство, либо готовность погибнуть от рук сотрудников правоохранительных органов. При этом очевидно, что смерть носит символический характер, таким образом скулшутер самовыражается в максимальной степени и заявляет о себе как можно большему количеству людей. Поэтому акт скулшутинга тщательно готовится, ведь он должен стать как можно более известным, резонансным случаем. По сути, акт скулшутинга является продуманной до мелочей постановкой начиная с выбора специфической одежды (черные длинные плащи, тяжелые ботинки, тактические перчатки, кепки и футболки с надписью на английском языке «Натуральный отбор» и «Гнев»), выбора маршрута, попытки или завершённого суицида.

Существует концепция, объясняющая поведение скулшутеров наличием серьёзных психологических проблем, пограничных психиатрических заболеваний. Согласно данной теории, выделяют три типа скулшутеров: психопаты, психотики и травматикки. У психопатического стрелка отсутствуют эмпатия, эмоциональная связь с другими людьми, он получает удовольствие, причиняя боль другим. Психотический тип личности характеризуется навязчивыми идеями о собственном отличии от других, чувством изоляции от общества, изгнания из социальной среды. Травматикки пережили эмоциональное, физическое или сексуальное насилие [3]. Данная концепция не больше

объясняет скулшутинг, чем приверженность молодых людей к компьютерным играм – «стрелялкам». Можно с уверенностью сказать, что все скулшутры продвинутые пользователи «шутеров», но только вот не все игроки в Doom потенциальные скулшутеры. Представляется сомнительным, что человек, не имеющий психических отклонений, находящийся в полном психологическом и социальном здоровье может совершить акт массового убийства. Поэтому наличие неврозов, расстройств личности, т.е. психопатий того или иного характера при исследовании личности скулшутера наверняка будут установлены. Причиной их появления могут быть самые различные факторы - от особенностей воспитания в семье до различных психотравм. Но психические отклонения скулшутеров не сопровождаются отсутствием тестирования реальности, в основном они признаются вменяемыми на момент совершения преступления.

Другой теорией, объясняющей поведение скулшутеров, является концепция аффекта, т. е. эмоционального состояния, которое интенсивно дезорганизует психику и поведение [2]. Аффект является кратковременным неуправляемым эмоциональным состоянием, обусловленным нарушением контроля импульсов, после приступа наступает частичная или полная амнезия. Но в своем большинстве выжившие скулшутеры дают полные и достоверные показания со всеми деталями происходившего расстрела. Аффект всегда возникает как эмоциональная реакция в ответ на уже сложившуюся ситуацию, соответственно есть вероятность возникновения аффекта в процессе совершения преступления, если что-то пошло не по плану. Но аффект нельзя считать причиной самого этого поступка, который является запланированным и тщательно подготовленным. Предположение, что это поведение скулшутеров вызвано кумулятивным аффектом, т.е. аффектом, вызванным длительной психотравмирующей ситуацией, тоже не находит веских подтверждений фактами их биографии. Ошибочно считать, что скулшутеры это замкнутые одиночки-психопаты, напротив, они имеют широкие социальные онлайн связи.

Обоснованным представляется рассматривать причины скулшутинга как совокупность факторов влияния самой субкультуры «колумбайнеров», которая аккумулирована в Интернет-сообществах, личностных и возрастных особенностях скулшутера, ряда социальных факторов. К личностным особенностям, которые создают психологический риск вовлечения подростка в скулшутинг относят: агрессивность; одержимость стремлением «победить»; вспыльчивый и нетерпимый характер и склад ума, снижающий адаптивность; недостаток способности испытывать страх, слабость тормозящих механизмов; стойкое желание занимать доминирующее положение; презрение и пренебрежение по отношению к тем, кто воспринимается как слабый; нарциссические черты; эгоцентричность. К психологическим рискам подросткового возраста относится реакция имитации, т.е. стремление находить себе кумиров и подражать им. К социальным факторам, прежде всего, относятся ситуации травли, игнорирования среди сверстников и отсутствие привязанностей к близким

людям. Мотив мести за полученные унижения и издевательства часто всего звучит у скулшутеров, но нельзя не учитывать, что это является самым «справедливым оправданием» подобных действий. По результатам исследования личности скулшутеров в США 93% злоумышленников демонстрировали то или иное девиантное поведение незадолго до совершения преступления [1]. Это даёт оптимистический прогноз предотвращения скулшутинга через выявление обучающихся с определенными маркерами поведения.

Маркеры вовлечения подростков в скулшутинг можно условно разделить на следующие группы: психоэмоциональные изменения, изменения поведения, изменения способов общения, регистрация в деструктивных группах виртуальных соцсетей с трансляцией деструктивного контента, приобретение оружия и взрывчатых веществ, использование деструктивной символики во внешнем виде.

Психоэмоциональные изменения характеризуются повышением возбудимости, грубости, агрессии, депрессии, снижением эмпатии, утраты прежнего эмоционального контакта с близкими людьми. Резкие и внезапные поведенческие изменения могут проявляться в отказе от обучения, участия в мероприятиях, секциях, пропусках занятий по неуважительным причинам, появлением навязчивых движений, отказа от речевого общения, избегании зрительного контакта; ведения тетради или записной книжки, в которую записываются имена других людей с агрессивными высказываниями в их адрес; в росте интереса к сценам насилия, стремлении к «играм» с легковоспламеняющимися и взрывоопасными веществами, ножами, подражанию стереотипам брутального поведения. Изменения способов общения проявляется в учащении конфликтов с учителями, сверстниками, родителями, стремлении показать свое «бесстрашие» окружающим, стремлении быть в центре внимания любой ценой или, наоборот, нелюдимости, отчужденности; использовании в речи новых выражений, слов, терминов, сленга. Иногда разговорная манера производит впечатление «заезженной пластинки» из-за повторяющихся текстов («Я – бог», «все люди это биомусор» и т.д.). Не должно остаться без внимания регистрация подростка в деструктивных группах виртуальных соцсетей и трансляция деструктивного контента: выкладывание медиапродукции экстремистского характера, оружия, «лайки» террористических актов. Использование деструктивной символики во внешнем виде проявляется в появлении одежды с агрессивными надписями и изображениями, смене обуви на военизированную.

Знание психологических рисков и маркеров вовлечения подростков в скулшутинг создают условия для организации своевременной профилактической работы в условиях образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, А. Ю. Скулшутинг в России: что имеет значение? / А. Ю. Карпова, Н. Г. Максимова // Власть. – 2021. – № 1. – С.93 – 107.
2. Книжникова С. В. Амок: актуальность изучения нападений в школах, причины,

возможности первичной профилактики / С. В. Книжникова // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. - № 1. – С. 152–168.

3. Суходольская, Ю. В. Скулшутинг как самостоятельный криминологический феномен / Ю. В. Суходольская // Вестник Университета прокуратуры Российской Федерации. – 2020. – № 3(77). – С. 117–120.

© Погребная С.К., 2021

УДК 316.6

КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ

*Позняк К.В. Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь*

Результаты многочисленных экспериментов, проведенных за последние десятилетия, показали, что люди часто нарушают правила логики и вероятности, прибегая к простым эвристическим принципам принятия решений. Это может быть весьма эффективно в условиях временных ограничений, отсутствия или избытка информации, в типичных, повторяющихся условиях, однако нередко приводит к когнитивным искажениям и неоптимальным решениям с точки зрения ожидаемых выгод.

Под когнитивными искажениями понимаются систематические отклонения в поведении, восприятии и мышлении, предсказуемо возникающие в одних и тех же ситуациях [1]. Различные исследовательские подходы к их изучению акцентируют своё внимание на многообразных аспектах, являющихся причинами происхождения рассматриваемого феномена, среди которых также выделяется фактор различия в культурной среде.

Возможно, наиболее плодотворной областью кросс-культурных исследований в данном контексте является оценка вероятностей. В ходе их проведения было обнаружено, что суждения жителей Юго-Восточной Азии были больше подвержены эффекту самоуверенности в отношении оценки вероятностей, чем суждения британцев [2]. Кроме того, вероятности в числовых выражениях у первых были более экстремальными и менее реалистичными, чем у вторых. Так, респонденты из Азии чересчур часто использовали ответ «уверен на 100%», в то время как британцы задействовали его сравнительно точнее и реже. Вслед за этим было исследовано лингвистическое выражение вероятности и вероятностного мышления в китайском и английском языках и обнаружено, что китайская лексика для описания вероятностей была весьма ограничена, а китайские студенты в сравнении с британскими демонстрировали менее вероятностное мышление в азартных играх [4].

Еще одна область, в которой были обнаружены неожиданные культурные различия – предпочтение риска. Согласно стереотипным представлениям, американцы являются более предприимчивыми и склонными к риску, чем китайцы. Однако серия исследований Hsee & Weber показала, что дело обстоит ровно наоборот: китайцы более

склонны идти на риск в принятии экономических решений. Столкнувшись с выбором между надежным вариантом (например, гарантированным выигрышем 400\$) и рискованным вариантом (получением 2000\$ в случае выпадения орла или получением 0\$ в случае выпадения решки), китайцы более, чем американцы, были склонны к выбору рискованной альтернативы [5].

Исследователи предложили «гипотезу подушки», чтобы объяснить этот противоречивый феномен. Согласно ей, китайцы в силу своего коллективистского общества создают и поддерживают очень большие социальные сети и используют их в качестве подушки безопасности на случай финансовых проблем. Следовательно, они могут брать на себя большие экономические риски, чем представители более индивидуалистической культуры, в такой стране как, скажем, США.

Гипотеза предсказывает, что социальные сети могут действовать в качестве подушки безопасности только в ситуациях, когда принимаются рискованные финансовые решения, однако они не могут защитить от неудач в других ситуациях риска (например, при принятии решений в академической или медицинской сферах), что впоследствии было проверено и подтверждено. Hsee & Weber показали: культурные различия в предпочтении риска были статистически опосредованы более высоким качеством и большим размером социальных сетей китайских респондентов. Хотя «гипотеза подушки» и может объяснить обнаруженные различия, необходимы дополнительные исследования для получения схожих результатов в других коллективистских культурах [3; 5].

Таким образом, результаты кросс-культурных исследований в области когнитивных искажений расходятся с общепринятыми культурными стереотипами, а также с устойчивыми межкультурными различиями в самооценке, согласно которым: а) показатели самооценки у азиатов значительно ниже, чем у жителей Запада, б) первые реже вторых обладают ощущением контролируемости многообразных ситуаций.

В то же время произведенные открытия являются весьма важными, поскольку демонстрируют, что отличность социокультурных переменных может объяснить существующие различия в проявлении когнитивных

ЛИТЕРАТУРА

1. Канеман, Д. Думай медленно решай быстро / Д. Канеман. – Москва : АСТ, 2014. – 610 с.
2. Koehler, D. Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making / D. Koehler, N. Harvey. – Oxford : Blackwell Publishing, 2004. – 684 P.
3. Weber, E. U. Cross-national differences in risk preference and lay predictions / E. U. Weber, C. K. Hsee // Journal of Behavioral Decision Making. – 1999. – Vol. 12, № 2. – P. 165–179.
4. Lau, L. Y. Chinese and English speakers' linguistic expression of probability and probabilistic thinking / L. Y. Lau, R. Ranyard // Journal of Cross Cultural Psychology. – 1999. – № 30. – P. 411–421.
5. Weber, E. U. Models and mosaics: Investigating cross-cultural differences in risk perception and risk preference / E. U. Weber, C. K. Hsee // Psychonomic Bulletin & Review. – 1999. – Vol. 6, № 4. – P. 611–617.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ, МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЗРАСТОСООБРАЗНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Попова М.Г., преподаватель СибГИУ, г. Новокузнецк

Логинова Н.В., преподаватель СибГИУ, г. Новокузнецк

Пелих О.С., учитель, МБОУ СОШ №67, г. Новокузнецк

Способность использования основ педагогического и профессионального моделирования в работе педагога системы непрерывного образования определяют направленность создания нового знания, не исключение и определяемые перспективы использования проектной деятельности в продуктивной, возрастосообразной деятельности обучающегося в системе непрерывного образования.

Проблемы использования проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося определяются в согласованном понимании качества усвоения и использования научного знания для целостного решения противоречий развития личности в общества и общества с личностью, в выделенной практике можно определить и использовать следующие компоненты научного познания:

- успешность личности [1, 6, 10] определяется в качестве механизма управления направленности развития личности;

- культура и ценностно-смысловые [1-10] перспективы использования проектной деятельности раскрывают универсальные и персонифицированные модели решения проблем возрастосообразной и профессиональной деятельности;

- профессионализм и продуктивность решения проблем [1, 3, 4, 5, 6] будут выделены в качестве идей и конструктов самоорганизации уровня включенности личности в социальные и профессиональные отношения.

Модели проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося – создаваемые в различных аспектах теоретизации идеальные способы уточнения, изучения и коррекции контроля качества использования проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося.

Модели проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося позволяют уточнить и корректно представить тот или иной процесс, непосредственно связанный с изменениями в обществе и личностном восприятии возможностей использования проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося.

Модели проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося:

- адаптивно-целевая или гуманистически целесообразная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося;

- перспективно-мотивационная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося;

- ценностно-смысловая модель проектной деятельности в возрастосообразном

развитии обучающегося;

- функционально-профессиональная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося;

- тактико-мобилизационная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося;

- инновационная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося;

- профессиональная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося;

- сциентическая или наукосообразная модель проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося.

К моделям проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося относят и составляющие теоретизации процесса выбора проектной деятельности в качестве альтернативы организуемого классического обучения. В таком понимании значимы основы и продукты моделирования и организации технологий проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося.

Технология проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося – система модифицируемых и вариативно используемых средств и методов возрастосообразной деятельности, раскрывающих целостность смыслов и целей корректного и согласованного с выделенными проблемами использования проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося.

Технология проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося гарантирует уникальное решение задач в вариативной модели теоретизации основ управления качеством продуктивного становления личности.

Совокупность составляющих технологизации проектной деятельности в возрастосообразном развитии обучающегося определяет будущее проектной деятельности и развития личности в контексте социально и профессионально значимых продуктов развития общества.

Необходимость согласованного использования методов, форм, средств и технологий проектной деятельности в системе непрерывного образования уточняется через систему положений (моделей), объединяемых в теории педагогики в педагогические условия, а качественные дидактические решения задач оптимального коллективного и персонифицированного использования определяются в программное и программно-методическое сопровождение теоретизируемого педагогического процесса.

В реализации идей управления достижениями личности в возрастосообразной и профессиональной деятельности механизмами управления будут согласованные циклические решения задач уточнения проблем, моделей и технологий оценки качества продуктивного становления личности и ее успешности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балицкая, Н.В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С.130-142.
2. Кожемякина, Е.В. Приоритеты и идеи возрастосообразной педагогики в средней школе / Е.В. Кожемякина // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.234-237.
3. Мачнева, М.А. Направленность и идеология продуктивного становления личности в учебной и внеучебной деятельности обучающихся в СОШ / М.А. Мачнева // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.264-267.
4. Муравьева, М.И. Основы формирования профессионализма учителя в подготовке будущих учителей при прохождении педагогической практики / М.И. Муравьева, Н.В. Логинова, Е.В. Лапыгина // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье : сб. научн. стат. Вып. 5. Омск. Кельце. Пловдив. – Омск : КАН, 2020. С.225-230.
5. Осипова, С.В. Популяризация продуктивной деятельности личности в СОШ как социально-образовательная проблема / С.В. Осипова // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.296-301.
6. Паршуткина, Е.А. Теоретизация успешности и продуктивности личности в структуре использования проектной деятельности в СОШ / Е.А. Паршуткина // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.313-317.
7. Пелих, О.С. Модели и направленность воспитательной работы со старшеклассниками в СОШ / О.С. Пелих // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.321-324.
8. Пелих, О.С. Некоторые идеи и проблемы возрастосообразной педагогики в работе с обучающимися и родителями в СОШ / О.С. Пелих // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.317-320.
9. Пелих, О.С. Профорентация в работе со старшеклассниками СОШ: проблемы и решения / О.С. Пелих // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения: тр. Всеросс. научн. конфер.– Новокузнецк : СибГИУ, 2021. – Вып. 25. – Ч. VI. Гуманитарные науки. С.325-328.
10. Пелих, О.С. Универсальность общекультурного развития личности в системе непрерывного образования / О.С. Пелих, Е.В. Савичева, Т.В. Демидова // Омские научные чтения – 2020: матер. IV Всеросс. научн. конфер. (Омск, 30 ноября – 5 декабря 2020 г.). – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. С.1231-1235.

© М.Г. Попова, 2021

© Н.В. Логинова, 2021

© О.С. Пелих, 2021

ОСНОВЫ И ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РАБОТЕ СО СПОРТСМЕНАМИ И ТРЕНЕРАМИ

*Пугачева Н.П., тренер,
СибГИУ, г. Новокузнецк*

*Атякшева И.И., заместитель директора,
МБОУ СОШ №26, г. Новокузнецк*

*Кошелев А.А., преподаватель,
СибГИУ, г. Новокузнецк*

Психологические и дидактические возможности изучения и реализации идей профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами являются сравнительно новым направлением научного исследования, определяющего основы интегративного использования психологии развития, конфликтологии, психодидактики и медиации одним из стратегически целесообразных инструментов развития современной культуры личности.

Основы и теории профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами определяются психолого-педагогическими конструктами, раскрывающими целостность формируемых профессионально значимых качеств и трудовых функций в среде и деятельности, точность и воспроизводимость цикла теоретизации и коррекции успешных решений, в которых могут быть представлены в классической и инновационной моделях современного выбора. Идеология постановки и теоретизации проблем развития личности в системе непрерывного образования выделяет профессионализм и культуру деятельности [3, 6, 7] системно-смысловыми условиями оптимизации качества развития личности в гуманистически целесообразной среде [1, 2, 4, 9] и возрастосообразной деятельности [5]. Направленность реализации создаваемых продуктов моделирования (мыслетворчества), в том числе и технологий профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами, рассматривается в контексте идей управления [3, 8], гуманизации [1, 2], обеспечения гибкости и продуктивности решения задач развития личности [3, 5, 9], формирования потребности в самостоятельности и культуре [5, 7]. Надежность выстраиваемых идей, моделей и теорий профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами может быть уточнена через системное согласование наукообусловленного выбора методов исследования и технологий мониторинга качества решений проблем профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами.

Основы профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами могут быть выделены нами и уточнены в структуре адаптивно-продуктивного и функционально-трудового подходов. Адаптивно-продуктивный подход определяет направленность корректного решения задач развития личности и системы взаимоотношений в рамках действующей идеологии воспитания и развития (нормы

ценностно-смыслового обогащения внутреннего мира личности в структуре доминирующей культуры) и морально-нравственных отношений, характеризующих уровень развития личности и общества с позиции гуманизма и социальных ценностей формируемого опыта возрастосообразной и профессиональной деятельности. Функционально-трудовой подход отражает направленность решения задач развития в контексте трудовых функций и возможностей формирования профессионализма личности (в нашей задаче выделен аспект профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами).

Теории профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами представляют собой законченные в смысловом и конструктивно-целевом, деятельностно-практическом и организационно-мотивационном, системно-функциональном и технологическом решении задач модели сопоставления, сравнения и уточнения реализуемых практик выбора «хочу, могу, надо, есть» или «хочу, могу, делаю, получаю», позволяющих скорректировать интересы и возможности целостного понимания условий и направленности развития личности в возрастосообразной и профессиональной деятельности, от качества которых зависит и психоэмоциональный комфорт, и продуктивность решений проблем, определяющих все составляющие развития личности и общества.

Профессиональная медиация в работе со спортсменами и тренерами может быть раскрыта и уточнена через классические конструкты научного поиска и трансляции идей продуктивного выбора, направления и составляющие процесса формирования решений и психологического и программного сопровождения развития личности в спортивно-образовательной среде физкультурно-спортивной организации. Для обеспечения надежности решений выделяемых задач теоретизации и технологизации идей профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами можно определить психолого-педагогические условия повышения уровня эффективности управления развитием личности в контексте использования технологий контроля и мониторинга профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами.

Психолого-педагогические условия повышения уровня эффективности управления развитием личности в контексте использования технологий контроля и мониторинга профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами – совокупность опытно-экспериментальных способов и моделей теоретизации и коррекции качества управления развитием личности в контексте использования технологий контроля и мониторинга профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами:

- повышение уровня общей культуры, психологической культуры и медиативной культуры личности в системе непрерывного образования и профессионально-трудовых отношений;

- обеспечение надлежащего качества методического и методологического сопровождения процесса целостного развития личности в возрастосообразной и

профессиональной деятельности в спортивно-образовательной среде физкультурно-спортивной организации;

- стимулирование активности и контроль качества развития личности в спортивно-образовательной среде физкультурно-спортивной организации;

- инновационное уточнение и системное решение задач повышения уровня эффективности управления развитием личности в контексте использования технологий контроля и мониторинга профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами;

- включенность личности в систему непрерывного образования как гаранта целостности развития и самоактуализации.

Основы и теории профессиональной медиации в работе со спортсменами и тренерами должны быть заложены в систему изучаемых дисциплин будущих педагогов и тренеров, инструкторов-методистов и руководителей структурных подразделений системы непрерывного образования, физической культуры и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атякшева, И.И. Доступная образовательная среда и педагогическая поддержка обучающегося: теории и решения / Атякшева И.И., Литвинцева Т.В., Кель Т.А. // Вестник Кемеровского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 104-110.

2. Балицкая, Н.В. Педагогическая поддержка в системе непрерывного образования как основа адаптивно-продуктивного развития личности / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 5 (80). С.145-154.

3. Балицкая, Н.В. Теоретизация успешности продуктивного становления личности в системе непрерывного образования / Н.В. Балицкая, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С.130-142.

4. Кобзарь, Т.К. Педагогические конструкты и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования / Т.К. Кобзарь, Н.А. Козырев, Е.В. Митькина // Вестник Кемеровского гос. университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 111-118.

5. Козырева, О.А. Теоретизация идей продуктивного возрастосообразного становления личности в системе непрерывного образования / О.А. Козырева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2020. № 3 (56). С. 58-66.

6. Коновалов, С.В. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования / С.В. Коновалов, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Бизнес.Образование.Право.2019.№ 2. С.334-343.

7. Кошелев, А.А. Проблемы и перспективы формирования культуры самостоятельной работы обучающегося образовательной организации / А.А. Кошелев, А.А. Быкова, О.А. Козырева // Вестник РМАТ. 2020. № 4. С.104-108.

8. Фирсова, О.И. Управление качеством профессионального становления личности в спортивной организации / О.И. Фирсова, Е.Г. Оршанская, А.В. Макаров // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3 (84). С.216-225.

© Пугачева Н.П., 2021

© Атякшева И.И., 2021

© Кошелев А.А., 2021

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Пусенкова Г.А., ст. преподаватель кафедры английского языка
естественных факультетов факультета социокультурных коммуникаций
Белорусского государственного университета, г. Минск Беларусь*

Целесообразность изучения дистанционного обучения и его психолого-педагогических аспектов вызвана необходимостью, продиктованной реальными условиями развития глобальной картины мира: информатизации, цифровизации, лавинообразным избыточным ростом современных технологий, непредвиденными потенциальными угрозами как в отдельно взятых регионах (политическая нестабильность, нехватка природных ресурсов, природные катаклизмы и т.д.), так и в глобальном масштабе (пандемия COVID-19, вызванная распространением коронавируса SARS-CoV-2, вероятное появление новых возбудителей в будущем, твиндемии и т.д.). Перечисленные и иные тенденции могут быть триггерами появления точек нестабильности и нарушения непрерывности функционирования всех мировых систем, включая систему образования. Учитывая вышеизложенное, автор предполагает, что в системе образования ведущей формой обучения уже в ближайшей перспективе будет дистанционное обучение. Дальнейшему распространению и укреплению дистанционного обучения как вероятной и предпочтительной формы организации учебного процесса в ближайшем будущем будет способствовать появление новых цивилизационных вызовов. Исследования свидетельствуют о том, что дистанционное обучение может быть не менее эффективным, а в некоторых аспектах даже эффективнее, чем обучение в традиционном формате. Однако для того, чтобы достичь необходимых результатов в онлайн среде, все основные участники образовательного процесса (образовательные организации, преподаватели, обучающиеся) должны преодолеть ряд вызовов и проблем, неизбежно возникающих в процессе трансформации.

Проблема дистанционного обучения с позиции психолого-педагогических особенностей и характеристик обучения, психологических особенностей информационных технологий, влияния сети Интернет на обучающегося и т.д. изучалась многими исследователями (Л.Н. Бабанин, Н.А. Багдасарова, И.В. Богданов, И.Н. Васильева, М.В. Вислобокова, А.Е. Войскунский, С.А. Маталыга, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова, О.В. Смыслова Е.В. Чмыхова и др.) [1-2]. Анализ литературы по проблеме показал, что в настоящее время данная проблема является ещё малоизученной и находится на стадии становления, практически отсутствуют научные исследования, касающиеся психологических условий организации дистанционного обучения.

Одним из главных преимуществ дистанционного обучения является «...акцент на самостоятельном стиле работы», в то время как к некоторым недостаткам можно отнести «недостаток живого общения и эмоционального контакта между педагогом и

обучающимися, между обучающимися; недостаточная согласованность процесса работы с компьютерной программой с законами психологической деятельности человека» [3, с.8].

Чтобы обучение было успешным, необходимо вызвать положительное отношение обучаемого к содержанию и процессу обучения, которое формируется в процессе общения, через которое происходит обмен духовными ценностями с участниками образовательного процесса. Неуловимая атмосфера теплоты и поддержки, недоступная технике складывается посредством непосредственного человеческого общения, что обеспечивает благоприятный психологический климат для совместной работы, что в свою очередь стимулирует мотивацию к обучению. Кроме этого, отношение обучаемого к предмету во многом определяется его отношением к преподавателю, который его преподает. Чем лучше налажен психологический контакт обучающегося с преподавателем, тем выше вероятность создания благоприятной обучающей среды и вовлеченности обучающихся в процесс обучения.

Существенные отличия дистанционной формы обучения от традиционной, классно-урочной формы заключаются в следующем: при дистанционном обучении необходима иная система управления процессом обучения с помощью средств нелинейного структурирования материала, актуальной становится потребность в оптимизации учебного материала, диагностики и коррекции знаний, организации обратной связи и т.п.; возрастает необходимость переосмысления и адаптации вербальных методов, мультимедиа и графических средств к изменившимся условиям для стимуляции познавательных процессов и обеспечения высокого уровня наглядности [4].

В условиях информационно-образовательной среды обучающийся вынужден проектировать собственную познавательную деятельность посредством самообразования. Это сложный многоплановый процесс, включающий в себя сенсорные, интеллектуальные функции и многообразные проявления свойств и качеств личности. Необходимо учитывать активность учения как преобразовательного отношения субъекта к различным уровням обучения, к наличию индивидуальных знаний, потребностей и мотивов познавательных интересов.

Эффективность процесса дистанционного обучения возможна только в том случае, если созданы необходимые для этого условия, а именно – психологическая поддержка обучающихся, оказание помощи обучающимся в выработке индивидуального стиля, ориентированного на эффективное усвоение знаний при виртуальном обучении. Выделяют следующие задачи психологической поддержки дистанционного обучения: изучение среды, изучение личностных особенностей, изучение уровня развития психических свойств и качеств, изучение особенностей межличностных отношений участников дистанционного обучения; обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, основывающегося на психологических особенностях обучающихся, преодоление часто доминирующего

авторитарного стиля при традиционном преподавании.

В рамках педагогической психологии представляют интерес задачи группового и индивидуального дистанционного обучения, разработки и применения обучающих программ, оценки возможности переноса знаний и навыков, получаемых в виртуальной среде (например, в играх) в реальную жизнь. Амбивалентный и до конца неясный эффект на результат дистанционного обучения могут оказывать психологические механизмы воздействия информатизации на психику.

Исходя из описанных психологических аспектов дистанционного обучения, которое предусматривает обучение в среде Интернет и функционирование человека в виртуальной среде в целом можно отметить, что обучение в этом пространстве несет как широчайшие возможности, так и достаточно серьезные ограничения, связанные с уже зафиксированными рисками (Интернет - и компьютерная зависимости, малая доступность невербальных средств общения, стресс вследствие утраты информации при сбоях оборудования или программного обеспечения и сети, психопатология, анонимность, мошенничество, несанкционированный доступ к данным, в том числе, «воровство личности», кибер-буллинг и т.п.). Использование психолого-педагогических возможностей средств обучения в виртуальной среде выводит как педагогику, так и психологию на новый уровень понимания опосредования мыслительной, творческой, коммуникативной и исполнительской учебной и обучающей деятельности. Применение дистанционного обучения помогает обучающимся приобрести навыки самостоятельной работы, создает комфортные условия для творчества, повышает творческий и интеллектуальный потенциал обучающегося за счет самоорганизации, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения, создает благоприятные условия для учета индивидуальных особенностей творческого самовыражения в процессе усвоения знаний, для развития личности обучающегося. В то же время Интернет-пространство характеризуется спецификой, которая может составить потенциальные угрозы, как для результативности процесса обучения, так и для жизни обучающегося в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарова Н. А. Психологические аспекты дистанционного образования / Н. А. Багдасарова, Е. В. Чмыхова, И. В. Богданов // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 5 – С. 78-90.
2. Балашова Ю.В. Когнитивные и личностные особенности студентов очного и дистанционного обучения: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Балашова Юлия Владимировна. – М., 2001. – 180 с.
3. . Пусенкова, Г. А. Дистанционное обучение и его дидактический потенциал/ Л. В. Хведченя, Г. А. Пусенкова // *Адукацыя і выхаванне*. – 2021. – № 7. – С. 3-9.
4. Насибуллов, Р. Р. Развитие дистанционной формы обучения будущих учителей (конец XX — начало XXI вв.) : монография / Р. Р. Насибуллов ; под общ. ред. А. Н. Хузиахметова. — Казань : Хэтер, 2013. — 176 с.

© Пусенкова Г.А., 2021

СИСТЕМА РАБОТЫ В ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ПОДХОДЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ И В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА

Путинцева Н.В., социальный педагог,

ГБУ «Городской психолого-педагогический центр

Департамента образования и науки города Москвы», г. Москва

Концепция восстановительного правосудия (и шире - восстановительного подхода) – это система теоретических представлений и набор способов, процедур и приемов работы, используемых в ситуации преступления, конфликта, в обстоятельствах эскалации взаимонепонимания, отчуждения и напряженности в отношениях между людьми и всплеска насилия. Восстановительный подход в разрешении конфликтов и криминальных ситуаций с помощью ведущего восстановительных программ помогает реализовать важные для общества ценности: исцеление жертв преступлений, заглаживание вреда силами обидчиков, участие в этом процессе ближайшего социального окружения, уважительное взаимодействие. Ключевое положение, на котором базируется восстановительная концепция, - это восстановление субъектности: делегирование людям разрешать собственные проблемные ситуации/конфликты. Здесь же отметим принципы восстановительного подхода:

- добровольность участия в восстановительных программах;
- передача ответственности за разрешение конфликта/ситуации участникам;
- акцент на восстановление отношений и заглаживание вреда;
- вовлечение позитивных ресурсов социального окружения;
- конфиденциальность процесса;
- забота о будущем.

Поэтому как для профилактики травли, так и в качестве меры по работе с выявленными ситуациями травли предлагаем использование концепции и технологии восстановительного правосудия (восстановительного подхода в образовании), которое изначально работает с неравновесными конфликтами и правонарушениями, где есть обидчик и жертва, и где ставится вопрос осознания обидчиком последствий своих действий по отношению к жертве, заглаживания обидчиком причиненного жертве вреда и составления плана действий обидчика по недопущению повторения подобного в будущем. Кроме того, как показывают многочисленные исследования, буллинг (травля) – это не только ситуация причинения зла обидчиком жертве, это проблемная ситуация в коллективе в целом (в классе, в группе), где все ответственные за происходящее. В рамках восстановительного подхода разработаны технологии, позволяющие работать не только с обидчиком и жертвой, но и с более широким классом ситуаций. Благодаря использованию восстановительных программ разрешается не только локальная проблема, но и группа берет на себя ответственность за случившееся и за предотвращение подобного в будущем. Для работы со школьной

травлей важно понимать, что «группа» включает в себя зачастую не только несовершеннолетних, но и педагогов, и родителей. Технологии восстановительного подхода (медиация, круг сообщества, семейная конференция), реализованные на практике, способствуют профилактике деструктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса и формированию у учащихся позитивной общности с просоциальными нормами поведения.

Восстановительная программа «Круг сообщества» – это особая форма организации диалога, способствующая созданию атмосферы, которая позволяет перейти от взаимных претензий и обид к объединению, взаимопониманию и совместной работе над улучшением своей жизни. Во время проведения круга все участники актуальной/конфликтной ситуации привлекаются к обсуждению проблемы, имеют равное право голоса, что обеспечивает их активное участие в принятии решения и, соответственно, разделении ответственности за его выполнение. Круги ориентированы на наши ценности и ресурсы. Когда мы одиноки, наш взгляд на мир ограничен. Мы не видим бесчисленных возможностей, нам кажется, что у нас их очень мало или нет совсем. В процессе круга звучат различные точки зрения, что содействует творческому подходу в решении проблем. «Круги заключаются не в представлении или указывании на правильное или неправильное, или в постановке отличного спектакля. Их роль не в том, чтобы выдать «нужный ответ» и уж точно не заставить других принять нашу точку зрения. Их цель даже не заставить человека измениться. Все вышесказанное – это методы манипулирования ситуацией, чтобы задействовать контроль для ее изменения. Напротив, Круги стремятся дойти до сути нашего существования, исследуя наши сердца, душу и наше представление о правде, и вновь открыть наши жизненные ценности, которые помогают нам понять, какими мы хотим быть» [1]. Технология «Круг сообщества» в 2018 году была включена в реестр практик с доказанной эффективностью Федерации психологов образования России [2].

Важно при формировании детского коллектива, чтобы родители и педагоги, начиная с детского сада, могли обмениваться мнениями о том, каким они хотят видеть детский коллектив и что сами готовы делать для того, чтобы их желания были реализованы. Многие образовательные организации Москвы в сентябре родительское собрание в детском саду, в первых и пятых классах школы проводят в формате круга сообщества и рассматривают это как профилактику конфликтных ситуаций, в том числе буллинга.

Затем с обучающимися с третьего класса проводится классный час в формате круга сообщества. Как правило, на такой круг уходит два урока. Такие встречи способствуют развитию у обучающихся навыков конструктивного общения, ответственности за свои слова и поступки. Меняется атмосфера в классе в сторону сотрудничества и поддержки друг друга, что благотворно влияет на освоение учебной программы. Подросткам нравится такое общение, где голос каждого важен и услышан, где они сами размышляют о том, что они хотят и что сами готовы для этого делать.

Чтобы закрепить положительные изменения, произошедшие во время проведения круга с обучающимися, с ними затем обязательно с участием классного руководителя проводится цикл занятий «Учусь общаться» (минимум 5 занятий по 45 минут). Данные занятия направлены на развитие у учащихся навыков конструктивного взаимодействия друг с другом, коммуникативных и рефлексивных способностей и позитивной Я-концепции. В этом процессе ключевой фигурой является классный руководитель, который должен быть заинтересован в изменении ситуации в классе, так как имеет наибольшее влияние на формирование мировоззрения обучающихся и взаимоотношений между ними.

По мере необходимости также возможно проведение восстановительной медиации между участниками образовательного процесса. Участвуя в восстановительных программах, ученики учатся:

- уважительно слушать и говорить, выстраивать конструктивный диалог, договариваться;
- брать ответственность за свои слова и поступки;
- управлять своими чувствами и понимать чувства других;
- внятно и уверенно высказываться о том, что его волнует;
- рефлексировать своё поведение по отношению к окружающим;
- конструктивно разрешать конфликты;
- сотрудничать при постановке коллективных задач и их реализации.

Развитие перечисленных выше социальных навыков способствует осознанному и счастливому проживанию жизни обучающихся, где нет места буллингу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пранис К., Стюарт Б., Уедж М. Круги примирения: от преступления к сообществу / пер. с англ. под ред. Р.Р. Максудова, Л.М. Карнозовой, Н.В. Путинцевой. – Москва: Центр «Судебно-правовая реформа», 2009. С. 81-82. - URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2014/11/Pea%D1%81emaking-%D0%A1ircles-From-Crime-to-Community.pdf> (дата обращения: 10.11.2021).

2. Коновалов А.Ю., Путинцева Н.В. Круг сообщества / Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. – М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. С. 191-195.

URL: https://psyjournals.ru/files/98422/pppt_catalog_2018.pdf (дата обращения: 10.11.2021).

© Путинцева Н.В., 2021

УДК 37.032

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

*Рачковская Н.А., доктор пед. наук,
профессор ГБОУ ВО МО «МГОУ», г. Москва,*

*Сюрин С.Н., директор МБОУ
«Образовательный центр «Созвездие»», г. Красногорск,*

Одной из фундаментальных междисциплинарных категорий является категория социального развития человека, которая подразумевает становление индивида как полноценного члена общества, развитие и укрепление всех аспектов его социальности. Социальное развитие ребенка происходит в процессе обретения им социокультурного опыта, интериоризации общечеловеческих ценностей, формирования социальных навыков, развития социально ценных личностных качеств, подготовки к выполнению важнейших социальных ролей. Высокий уровень социального развития обеспечивает эффективное взаимодействие ребенка с социальной средой, его социальную активность, способствует самоопределению и саморазвитию личности.

На сегодняшний день не существует универсальной схемы социального развития, «справедливой» для всех людей, поскольку этот процесс предопределен индивидуальными особенностями человека и конкретными обстоятельствами его жизни. Так, дети, живущие в домах-интернатах, в условиях длительного ограничения своих социальных потребностей, проявляют специфические черты социального развития: аномальное чувство привязанности, недостаточную сформированность коммуникативных навыков и представлений о социальных ролях, а также другие особенности, которые обычно нивелируются, если ребенок попадает в семью.

Социальное развитие, являясь составляющей целостного процесса человеческого развития, органично переплетено с другими его направлениями, в частности, с биологическим развитием. Тому подтверждением являются результаты исследований, осуществленных в области психогенетики, доказывающие, что биологическая природа человека может существенно предопределять особенности его социального развития. Учеными выявлен и исследован особый тип «неуязвимых детей» (К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин и др.), которые способны дистанцироваться от деструктивного влияния внешних обстоятельств, выстраивая конструктивную стратегию собственного социального развития.

Таким образом, социальное развитие ребенка является сложным процессом, который в определенной степени обусловлен генетической матрицей. Вместе с тем, установлено, что дети проблемных родителей, имеющие, например, агрессивные поведенческие девиации, при наличии соответствующего психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации значительно улучшают свое поведение.

Издавна в общественном сознании существуют устоявшиеся представления о норме социального развития ребенка, а также о культурно детерминированных ее

вариантах, поскольку каждая культура и субкультура транслирует молодым поколениям особые убеждения, ценности и смыслы. Фиксировать и изучать все богатство и разнообразие социального развития ребенка позволяет культурологический подход, в рамках которого широко применяются методы кросскультурного исследования и этнографический метод.

Данные методы ориентированы, прежде всего, на поиск различий, чем на констатацию сходства, показывая, что человеческое развитие подвержено сильному влиянию культурного контекста. Антрополог М. Мид, используя указанные методы, попыталась ответить на вопрос, являются ли маскулинные и фемининные роли универсальными. В европейской культуре маскулинную роль обычно соотносят с такими характеристиками, как независимость, настойчивость и доминантность, а от представителей женского пола ожидают проявления заботливости и чуткости. М. Мид сравнила половые роли, принятые людьми из трех племенных сообществ на острове Новая Гвинея. Представители племени тчамбули демонстрировали паттерны полоролевого развития, прямо противоположные западным стандартам: мужчины были пассивными, эмоционально зависимыми и чувствительными, в то время как женщины - доминантными, независимыми и настойчивыми. В племени арапеш как мужчин, так и женщин с детства учили исполнять роли, которые мы бы назвали фемининными: все представители племени сотрудничали друг с другом, были неагрессивными и чуткими к нуждам друг друга. И наоборот, как мужчинам, так и женщинам из племени мундугуморов с детства прививались агрессивность к окружающим, по западным стандартам - маскулинный паттерн поведения. Таким образом, М. Мид доказала, что маскулинные и фемининные роли культурно обусловлены [8, с. 56].

Философами и психологами современности определены следующие приоритетные направления социального развития ребенка.

Всестороннее развитие личности. До недавнего времени в рамках технократической парадигмы господствовало достаточно упрощенное представление о личности, когда она мыслилась как биосоциальный феномен, а смысл сопровождения ее развития виделся в нивелировке биологического и культивировании социального. «Ребенок от рождения является не просто биологическим, а человеческим существом, по природе своей способным к социальному развитию. Развитие ребенка – это не простой переход от несоциального к социальному, ряд последовательных ступеней социальности» [7, с. 10], - указывается в одной из брошюр семидесятых годов прошлого века.

Гуманистическая парадигма постепенно дистанцируется от такого редуцированного представления о человеческой личности, выявляя в ней все богатство и разнообразие способностей, возможностей, талантов, ресурсов и потенциалов. Такой подход отражает популярная сегодня полюсно-полевая концепция личности, которая представляет человека как сложный био-социо-природно-психо-

культуро-этно-космический феномен, когда на протяжении всей жизни человека энергия концентрируется на каждом из полюсов, постепенно смещаясь от одного к другому. Человеческая природа обладает обширным спектром потребностей, с неизбежностью требующих реализации: физических, материальных, социальных, национальных, культурных, духовных, нравственных, повседневно-бытовых и других, поэтому образ и качество человеческой жизни изначально очень разнообразны.

Всестороннее развитие личности — это реальная возможность развития всех способностей, талантов и дарований определенной личности, а не развитие в одном человеке всего того, что вообще могут иметь люди и что является достоянием общества в целом. Следовательно, задача общества по отношению к подрастающему поколению не только в том, чтобы сформировать гармонично развитого члена общества, необходимо еще раскрыть в ребенке его индивидуальные качества и свойства, развить их полно, что принесет пользу обществу и удовлетворение самому человеку.

Таким образом, всестороннее развитие личности — это движение человека к самореализации как личности; стремление активно, творчески и полномерно проживать жизнь, а не просто пребывать в ней. Богатое по разносторонности бытие каждого ребенка является важнейшей предпосылкой развития общества с соответствующей ему богатейшей цивилизацией, культурой.

В случае, если сущностная потребность личности - в полной мере развивать все свои способности - не находит удовлетворения или блокируется, подменяясь развитием каком-либо одной стороны, то актуализируются деструктивные процессы, векторы которых могут быть направлены как на самого человека, так и на окружающих.

Постоянно растущие в мире агрессия, насилие и жестокость, побудили мыслителей современности, а также широкие массы общественности обратиться к проблеме человеческой деструктивности. Каковы бы ни были различия в понимании сущности деструктивных появлений человека, зачастую их соотносят с дисгармоничностью бытия, которая выражается в односторонности человеческого существования. Эта односторонность связана с постоянным подавлением и игнорированием внутреннего мира человека, атрофией его эмоциональный проявлений, примитивностью чувств в условиях ориентации цивилизации на технократизм и рациональность. Это противоречит природе человека, который, по меткому выражению Н.А.Бердяева, является существом «многоэтажным».

Другой причиной всплеска деструктивных проявлений личности является сложившаяся в обществе особая ценностно-смысловая ситуация, которая вызвана глубинными трансформациями аксиосферы и характеризуется духовно-нравственным кризисом. В результате чего современный человек имеет размытую систему ценностей, которая не позволяет ему выработать устойчивый иммунитет к деструктивным

тенденциям. Все это определяет следующее приоритетное направление социального развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. Перечитаем Макаренко? // Комсомольская правда, 20.10.1989. - С. 6.
2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Т.3. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 798 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1968. - 553 с.
4. Флейк-Хобсон К. и др. Развитие ребенка и его отношений с окружающим миром. - М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. - 512 с.
5. Фукуяма Ф. Великий разрыв. - М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. - 474 с.
6. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге - М.: Высшая школа, 1993. - 190 с.
7. Хрипкова А.Г. Биологическое и социальное в развитии, формировании и воспитании человека. - М.: Знание, 1970. - 30 с.
8. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер. - 6-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 976 с.

© Рачковская Н.А., 2021

© Сюрин С.Н., 2021

© Сюрица О.В., 2021

УДК 159.9.072; 316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Ручко Л.С., канд. психол. наук, доцент
ОГБОУ ДПО «Костромской областной
институт развития образования,
г. Кострома*

Происходящие в стране и мире потрясения, связанные с экономическим кризисом, политической дестабилизацией, тотальной цифровизацией и ухудшением эпидемиологической ситуации, вызывают усиление социальной напряженности. В таких непростых условиях формируется личность современного ребенка, укрепляются черты его характера, ценности, морально-этические нормы поведения и ценностно-смысловые основы деятельности. Для нивелирования социальных угроз, способных оказать негативное влияние на подрастающее поколение, со стороны государства и общества актуализируются задачи воспитания и социальной профилактики для образовательных организаций. Вместе с тем, специалистам системы образования сегодня особенно важно представлять особенности сознания и поведения обучающихся, их эмоции, настроения, взгляды, отношения к окружающей действительности.

Для анализа социальной напряженности в среде обучающихся образовательных организаций в марте-апреле 2021 года в Костромской области было проведено исследование при участии специалистов Комитета по делам молодежи и

Костромского областного института развития образования. Основным методом сбора информации являлся анкетный опрос, разработанный на основе феноменологии социальной напряженности.

В научных публикациях социальная напряженность представляется как неотъемлемая характеристика социальных систем, отражающая их состояние, вмещающее потенциальный конфликт, который может быть актуализирован при определенных условиях. Так, П.И. Куконков определяет социальную напряженность как «состояние индивидов и социальных групп, их неудовлетворенность существующим положением, отношение к происходящему и к другим индивидам и группам» [3, с. 184]. Е.В. Тучков в определении дает перечень возможных факторов социальной напряженности: «интегральный социальный феномен, формирующийся на основе высокой неудовлетворенности людей своим социальным, экономическим и политическим положением, характеризующий динамику особого состояния части общества и функционирующий под воздействием как доминирующих тенденций развития общества, так и особых условий и обстоятельств» [4, с. 34]. Изучение социальной напряженности дает возможность выявлять потенциальные социальные возмущения на стадии их зарождения и получать данные для выработки грамотных управленческих решений по стабилизации социальной ситуации.

Участие в опросе приняли 7777 человек, из них 5574 респондента (71,7%) – женского пола, 2203 мужского пола (28,3%), две возрастные группы: 12-17 лет (4025 участников); 18-28 лет (792 участника). Респонденты в возрастной группе от 12 до 17 лет являются обучающимися общеобразовательных организаций (2684 человека), организаций среднего профессионального образования (1243 человека) и высшего образования (98 человек). В возрастной группе 18-28 лет большинство представителей работают (625 человек, из них 203 человека совмещают обучение с работой), 156 респондентов являются студентами и 11 человек не учатся и не работают. Разделение на возрастные группы достаточно условно, определяется достижением совершеннолетия.

Данные, полученные в ходе изучения информационной включенности в общественную жизнь государства, свидетельствуют о том, что подрастающее поколение преимущественно (43,4% опрошенных) выбирает социальные сети в качестве главного источника информации, а затем результаты в исследуемых группах разнятся: 32,8% детей в возрасте до 18 лет отдают предпочтение информации, получаемой от друзей и родственников, в то время как 27% молодых людей выбирают телевидение и 19% мессенджеры. Это может быть связано с увеличением потребности к объему получаемой информации в ходе взросления и снижения доверия к объективности информации, получаемой в непосредственном общении. Вместе с тем, остается проблемным вопрос о роли социальных сетей в управлении социальными группами и усилении социального напряжения.

Усугубляющим фактором выступает значительное время нахождения в сети

«Интернет» обучающихся до 18 лет: 246 человек (6%) – менее 1 часа, 1364 (34%) – от 1 до 3 часов, 1489 (37%) – от 4 до 7 часов и 926 человек (23%) - более 7 часов в день. При этом, детей интересует развлекательная (15%), развивающая и обучающая информация (15%), а самым значимым является общение с друзьями (23%). Опрашиваемых возраста от 18 до 28 лет интересует развлекательная информация (15%), отмечается интерес к профессиональной информации (5%). Выявлена средняя заинтересованность обучающихся в отслеживании развития событий экономической, социокультурной, политической жизни (52% делают это ситуационно). Регулярно осуществляют новостной мониторинг 25% детей и 21% молодежи. Настороженность вызывает факт преимущественно отрицательных оценок развития текущих событий (38,4% - «скорее отрицательно» и 17,2% - «отрицательно»). У представителей старшей возрастной группы отрицательное отношение к развитию данных событий выражено более ярко (20,96%), нежели у 12-17 летних (13,37%). В обеих возрастных группах организован процесс выборочного просмотра интересующих их событий экономической, социокультурной, политической жизни страны в социальных сетях (группа от 12 до 17 лет) и телевизионных программах (группа от 18 до 28 лет).

Исследование персональной напряженности позволяет говорить о достаточной удовлетворенности респондентов собственной жизнью (84% детей и 75% молодежи оценивают положительно). В обеих возрастных группах большинство респондентов указали на то, что целеустремленность, активность и вера в себя являются основными факторами, влияющими на удовлетворенность собственной жизнью (34% детей и 31% учащейся молодежи). С возрастом усиливается значение материального благосостояния (с 10% до 20%), условий жизни (с 12% до 23%), разрушается мнение о зависимости собственного благополучия от друзей, близких, государства (с 15% до 7-10%). Большинство респондентов отмечают, что за последние шесть месяцев их самочувствие отличалось небольшим беспокойством (27%), его отсутствием (32%), оптимизмом (21%), незначительная часть (6%) испытывали страх, отчаяние. Позитивное самоощущение, по мнению респондентов, активно поддерживается семейным благополучием, дружескими связями, уверенностью в своем здоровье, размеренностью жизненных событий.

Среди актуальных социальных проблем респонденты выделяют материальные проблемы (69% детей и 99% молодежи) и проблемы трудоустройства (65% детей и 91% молодежи). Проблемы досуга и самореализации, качественного образования для обеих социальных групп находятся на третьем месте по значимости. В обеих возрастных группах преступность вызывает наименьшее опасение. Выражая обеспокоенность по отношению к объективным проблемам сегодняшнего времени, опрашиваемые отмечают готовность обращаться в правоохранительные органы (37%), органы местной власти (19,3%), общественные организации в случае возникновения трудных ситуаций (13%). С увеличением возраста доверие к органам

местного самоуправления снижается в среднем на 6%.

Четверть обучающихся в возрасте до 18 лет (28%) дальнейшее позитивное развитие социальной ситуации связывают с улучшением внешней и внутренней политики государства, а обучающаяся молодежь - с экономическим благополучием граждан (38%). В целом, наиболее острым остается вопрос трудоустройства, получения достойной заработной платы, повышения экономического благосостояния граждан, сохранение их здоровья.

Таким образом, опрос показал, что обучающимся небезразличны происходящие политические и экономические процессы, они ощущают напряженность в обществе и собственное беспокойство, но при этом смотрят на ситуацию достаточно оптимистично, верят в благоприятное будущее страны. Социальную напряженность снижают условия, предоставляющие возможность быть услышанными, проявить свои таланты и способности, получить качественное образование, интересную и значимую профессию, достойную заработную плату. Важными для детей и молодежи остаются благополучие родных и близких, поддержка друзей, нивелирующие остро воспринимаемые условия жизни и обстоятельства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Г.В., Фролов В.А. Методология и методика измерения социальной напряженности // Социологические исследования. - 2021. - № 3. - С. 50-64.
2. Киселев В.И. Социальная напряженность как социально-философская категория (постановка проблемы) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2013. - № 160. - С. 167.
3. Куконков П.И. Социальные напряжения и структурные конфликты в регионах России: некоторые исследовательские подходы // Вестник Нижегородского университета им.Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2004. - №1(3). - С.183-189
4. Тучков Е.В. Социальная напряженность в регионах центра России: механизмы диагностики и регулирования: дис. ... канд. социол. наук. Орёл. - 2000. - 179 с.

© Ручко Л.С., 2021

УДК 37.015.3

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Сабелькина Л.Ш., студент факультета психологии

БГПУ им. М.Акмуллы., г. Уфа

Фаттахова Г.Р., к. пс. н, доцент

БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа

Биктагирова А.Р., к. пс. н, доцент

БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа

«По прогнозу японских футурологов, в начале третьего тысячелетия все страны мира распределятся на три группы в зависимости от того, что та или иная страна

сможет предложить на мировом рынке, с соответствующими показателями уровня жизни своего населения. Первая группа стран будет торговать идеями, проектами и технологиями, поэтому граждане этих стран будут жить достаточно хорошо. Вторая группа стран сможет предложить миру сложную радиоэлектронную технику, в результате проживающие в них граждане будут жить хуже. Третья группа стран будет снабжать мировой рынок продукцией машиностроения, пищевой промышленности и сырьем и, как следствие, уровень жизни граждан этих стран будет весьма низким. По-видимому, следует предусмотреть существование еще одной, четвертой группы стран, которые окажутся в состоянии предложить мировому сообществу только дешевую рабочую силу» [3]. Эти размышления, высказанные М.А. Холодной, наталкивают к мысли, что страной четвертой группы может стать и Россия. Для того, чтобы государство относилось к странам первой группы она нуждается в высокоинтеллектуальных, неординарно мыслящих, активных и целеустремленных граждан. То есть в талантливых людях.

У педагогов существует замечательный принцип: «если у ребенка что-то получается хуже, чем у других, значит, что-то должно получиться лучше, чем у других, — это лучшее нужно искать». Главная мысль: «Каждый человек — талантлив».

Каждый здоровый человек с рождения обладает задатками — анатомо-физиологическими предпосылками способностей, которые либо развиваются и перерастают в способности, либо вовсе не реализовываются. Поэтому очень важно понимать, что выявление способностей и развитие их до таланта в основной степени лежит на родителях и педагогах. В реалиях современного общества, чаще всего оба родителя являются работающими, и малокомпетентными в важности развития потенциала ребенка в детстве. Ведь детство — самый ценный период в жизни человека, и все, что будет заложено в этот короткий отрезок, станет основополагающим для всего последующего развития ребенка. Отсюда мы видим, что наиважнейшая роль в выявлении, раскрытии и развитии таланта ложится на педагогов. И если ребенку попадет индифферентный педагог, то вполне вероятно, что у ребенка не останется шансов для реализации своих способностей. Таким образом, одной из проблем появления талантливых людей, является создание оптимальных условий для их развития.

То, что каждый человек уникален не вызывает сомнений, однако самореализоваться удается далеко не каждому. Самореализация, по А.Маслоу, значит стать тем человеком, которым в принципе он может стать, достигнув вершины своего потенциала [2]. Самореализация не единичный акт, а процесс постоянного преодоления внутренних противоречий личности с целью полного раскрытия ее сил и способностей. Самореализация состоит из индивидуальных способностей, знаний, навыков, нравственных и мировоззренческих качеств, которые по итогу определяют масштаб личности человека, его реальный вклад в развитие материальных и духовных

ценностей мира. Обретение таких важных качеств возможно с одновременным развитием и интеллектуальных и творческих способностей.

Интеллект (от лат. *Intellectus* – понимание, познание) – общие способности к познанию, пониманию и разрешению проблем. Понятие интеллект объединяет все познавательные способности индивида: ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение [1]. Интеллект является основой, фундаментом на который ложатся остальные способности человека. Однако еще в тридцатые годы американский психолог Л.М.Термен доказал, что разделение людей на «отсталых», «средних» и «сверходаренных» мало что говорит об их социальной значимости и способности к творчеству. Подтвердилось это благодаря лонгитюдному исследованию, где Термен и его сотрудники, долгое время наблюдали за людьми с повышенным IQ, и выявили, что ни один из них не стал фигурой национального масштаба или обладателем Нобелевской премии. Что же помешало этим испытуемым добиться каких-то исключительных успехов, Л.М.Термен не нашел ответа. Ответил на этот вопрос Эйнштейн: «Человек с неразвитым образным мышлением никогда не сможет воскликнуть: «Эврика!» Именно образное мышление дает возможность убрать стереотипы, которые блокируют интеллектуальные способности человека.

Теперь интеллект рассматривается не только как когнитивная способность, которая обеспечивает переработку информации, но как механизм, обеспечивающий регуляцию психической активности субъекта (Р. Стернберг), поэтому нужно развивать не интеллект как таковой, а заниматься развитием творческого интеллекта.

Творчество – это процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности, или итог создания объективно нового. Творчество отличается от производства уникальностью результата. Таким образом, «творческое мышление» – это мышление, результатом которого будет создание принципиально нового или улучшенного решения той или иной задачи. Основная цель творческого мышления создание новых и нестандартных идей. Для успешного его развития необходимо формировать воображение и инновационное мышление.

Самое первое учебное заведение является основополагающим в развитии креативности, так как именно в младшем возрасте формируется база для творчества. Без воображения невозможно усвоить какую-либо информацию. Оно является самой необходимой способностью человека. Воображение развивается особенно интенсивно, от 5 до 15 лет. Если своевременно не заниматься его развитием, то со временем произойдет ее угасание. Следовательно, с уменьшением способности фантазировать у ребенка обедняется личность, ухудшается творческое мышление, пропадает интерес к искусству, к творческой деятельности в целом.

Однако в традиционных школах дети решают типовые задачи. При таком учебном процессе формируется шаблонное мышление, школьник не участвует в творческом поиске решения, и значит не получает опыта такого поиска, и даже успешно изучив материал школьной программы, ребенок не справится с заданиями, требующих нестандартного решения. Поэтому важно переключать внимание детей с запоминания

и заучивания на самостоятельные исследования и умение формулировать личные гипотезы.

Развитие мышления неотделимо от развития языка. Важно обогащать словарный запас, научить ребенка описывать образы, решения математических и логических задач, уметь пересказывать. Все это влияет на формирование внутреннего плана действий. В творческом процессе, решение неординарной ситуации, происходит сначала в уме, и только потом вовне.

За творческое мышление отвечает правое полушарие. Для его развития надо задействовать левую часть тела. Можно прыгать на левой ноге, рисовать левой рукой, жонглировать ею. Танцы, пение, рисование, активные виды деятельности, прослушивание и занятие музыкой, все это активизирует правое полушарие.

Способности требуют постоянной тренировки, если их не поддерживать они начинают угасать. В развитии креативности имеет большое значение непрерывность творческого процесса. Поэтому необходимо иметь желание, волю и мотивацию. Следовательно, для развития творческого мышления в жизни должны присутствовать позитивные эмоции, новые впечатления и информация.

Развитие интеллектуального и творческого потенциала не является новой проблемой в психологии. Во все времена мир нуждался в талантливых людях. Однако возможность обучить творчеству раньше считалось невозможным, думали, что талант дается богом и само собой человек реализуется. Но долгие годы исследования это опровергло. В самореализации важную роль играет творческое мышление и его можно и нужно развивать. Творческое мышление свойственно всем людям. Преградой на ее пути являются шаблоны, которые возникают под влиянием общества и существующей системы обучения и воспитания.

Современная задача состоит в пробуждении интеллекта и творческой активности детей. Развить воображение, фантазию, желание включиться в творческую деятельность. Развитие интеллектуально-творческих способностей играет важную роль в жизни человека, начиная с формирования личности и заканчивая становлением специалиста, семьянина, гражданина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биктагирова А. Р., Саяхов Р.Л., Шурухина Г.А. Ценностный и адаптивный профиль молодежи, занимающейся единоборствами // *Minbar. Islamic Studies*. 2019. Т. 12. № 1. С. 284–300.
2. Гафиатуллина И.Ф., Биктагирова А. Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // *Образование и духовная безопасность*. 2017. № 2 (2). С. 62–64
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 3-е изд, перераб. и доп.- Москва: Юрайт, 2019. -334 с.
4. Шурухина Г.А., Биктагирова А. Р., Дмитриева Л. Г. Особенности агрессивности подростков с девиантным поведением // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66–1. С. 351-356.

© Сабелькина Л.Ш.,2021

© Фаттахова Г.Р.,2021

©Биктагирова А.Р., 2021

ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОДНА ИЗ НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ФОРМИРУЕМЫХ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сагадиева К.К., м. п. н.,

КарГУ, г.Караганда

Мирза Н.В., д.п.н., профессор,

КарУ имени Е.А.Букетова,

г.Караганда Республика Казахстан

Одной из главных задач инновационного развития на данный момент является создание условий для формирования инновационных компетенций среди молодежи. Под инновационными компетенциями понимается выработка соответствующего подхода к инновациям, ситуации неопределенности, умение быстро реагировать в таких условиях и принимать грамотные решения раньше времени.

Ключевые инновационные компетенции: умение и готовность к непрерывному образованию, непрерывное совершенствование, самообучение и переподготовка, профессиональная мобильность, стремление к новому, умение критически мыслить, творчество и предпринимательство, умение работать самостоятельно и в команде, готовность работать в конкурентной среде [1, с. 61].

Развитие инновационных компетенций студентов возможно с созданием в университете определенных организационно-педагогических условий. Условия обычно связаны с внешними и (или) внутренними обстоятельствами, от которых что-то зависит.

Термин «организационно-педагогические условия» часто рассматривается в педагогических исследованиях. В частности, Е. А. Шмелева дает следующее определение: организационно-педагогические условия — это совокупность объективных навыков, обеспечивающих успешное решение задач [4, с. 22].

Тихомирова О.Г., исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной подготовки, выделяет внешние условия (создание инновационной среды, педагогизация образовательного процесса с целью изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями) и внутренние условия (повышение «степеней свободы» личности, накопление духовного и практического опыта, овладение производительными формами самосовершенствования). При этом происходит усвоение и принятие ценности инновационной деятельности, культуры творческого и научного поиска, самопознания, самооценки, самоутверждения [3, с. 485].

В нашем исследовании мы также выделяем инновационную среду вуза как одно из основных требований для развития инновационных навыков среди студентов.

Инновационная среда университета включает духовную и материальную среду, в которой происходят сложные мероприятия по созданию, развитию и использованию

инноваций. Теоретическая основа инновационной среды учебного заведения - совокупность принципов: открытость (жизнь; прогрессивные теории, концепции и идеи; личность и общество); последовательность; опережающее развитие растущих профессиональных, социальных и личных потребностей; сотрудничество как внутри, так и за пределами учебного заведения; самоэволюция, обеспечивающая самосохранение, саморазвитие и самоуправление инновационной системы; непрерывность образования; корпоративизм педагогического сообщества; синтез традиций и инноваций [2, с.156].

Проблемы преподавания и поиска новых методов преподавания дисциплин в учебных заведениях, передающих не только знания, но и профессию, возникают в результате научно-технического прогресса и развития человеческого общества. Однако сегодня перед высшим образованием стоят задачи, которые ранее не решались в рамках высшего образования. Это, прежде всего, формирование саморазвивающейся и творческой личности, профессионала, который ориентируется не только на реализацию своих профессиональных навыков и их применение в жизни, но и на постоянное обучение, самосовершенствование.

Переход к новой экономической модели в современном Казахстане невозможен без подготовки нового поколения специалистов, которые станут основой нового общества. Но что еще важнее, современный студент, будущий специалист должен обладать знаниями, навыками, способностями, навыками в такой области, как предпринимательство и инновации, независимо от того, какую специальность он получает. Это связано с тем, что современная экономическая доктрина ориентируется на обновление и инновации, предпринимательский дух, новаторов и изобретателей.

Необходимость разработки нового подхода и методов обучения обусловлена следующим:

1. Коммерциализация всех сфер деятельности современного общества требует высококомпетентных специалистов с навыками проведения научно-исследовательской работы, разработки нового продукта, умения внедрить данный продукт в процесс производства, отследить весь процесс продажи нового продукта и получить обратную связь об эффективности разработанного продукта. Конечно, нельзя сказать, что всем процессом будем заниматься только один специалист. Здесь долго проявиться умение работать в команде, то есть корпоративизм, который также важен в современном обществе. Как доказательство, мы можем отметить проведение огромного количества различных корпоративных тренингов.

2. Выпускник любого учебного заведения должен быть готов к вовлечению в инновационный процесс своего производства. И это не зависит от полученной специальности. Существует инновационная бизнес-модель современного производства и молодой специалист будет работать в данных условиях, а значит он должен получить определенный знания для полноценного вхождения в процесс производства.

3. Обучение студенческой инициативе и предпринимательству. Важнейшей составляющей успеха инновационной экономики является наличие предпринимательского духа, который, сочетая стремление к обновлению и бизнес-составляющую, решает проблему разрыва между бизнесом и наукой естественным способом, без каких-либо бюрократических уловок.

4. Создание психологической основы для инновационного мышления. Молодому специалисту уже сложно находиться наедине с рынком труда, поэтому даже в университете нам приходится готовить его к самостоятельной практической деятельности не только как переводчика для компании-работодателя, но и как предпринимателя.

Для формирования эффективной системы обучения инновационному мышлению студентов необходимо обучать установке в постоянном процессе обновления, поскольку внедрение инноваций в уже работающий механизм является более рискованным процессом; Обучение по тем предметам, которые действительно востребованы на местном рынке, а также сочетание лекций и виртуального обучения (тренажеры, игры) как симбиоз теории и практики.

Последовательность и междисциплинарность преподавания предмета помогают обучать студентов, заинтересованных в обучении, а затем молодых специалистов, отвечающих требованиям времени: инициативности, предпринимательства и творчества, генерации идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисов Е. А., Подымова Л. С. Инновационная образовательная среда как фактор личной самореализации//Федеральный образовательный портал. Среднее профессиональное образование. - 2021. - № 1. - С.61-63.
2. Прияткина Н. Я., Бердникова М. Н. Проектная деятельность как способ формирования инновационной деятельности студентов//Успехи современного естествознания. - №.8. - 2019. - С.156-159.
3. Тихомирова О.Г. Системность и междисциплинарность преподавания как фактор формирования инновационного мышления студентов//Международный журнал экспериментального образования. - 2020. - № 4. - С. 485-487
4. Шмелева Е. А. Формирование инновационных компетенций студентов в центре молодежных педагогических инициатив/Е. А. Шмелева//Гуманитарные науки и образование. - 2020. - №.3. - С. 21-26.
5. Шмелева, Е. А. Инновационная образовательная среда университета: пространство развития/Е. А. Шмелева//Научный поиск. - 2019. - № 3. - С. 14-16.

© Сагадиева К.К.,2021

ПАТРИОТИЗМ КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ПОКОЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Сагатчук С.П., к. филос. Н.,
доцент, вед. методист МУ «ЦКиТ «Родники»,
г. Волоколамск*

В современной отечественной литературе «патриотизм» понимается как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущая всем сферам жизни общества и государства, которая является важнейшим духовным достоянием личности.

Два чувства дивно близки нам, в них обретает сердце пищу:

Любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам...

Всё это в целом являет собой духовно-нравственную основу личности, её гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном вплоть до самопожертвования, служении Родине.

Исторически элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, языку, традициям формируются уже в древности. Настоящий патриотизм несовместим ни с космополитизмом, ни с национализмом.

Русский философ И.А. Ильин писал, что для русского человека хорошо всё то, что воспитывает его духовный характер. Всё, что этому не способствует, должно быть отвергнуто, «хотя бы оно было принято всеми остальными народами».

События последнего времени свидетельствуют о девальвации духовных ценностей, и это, в свою очередь, привело к снижению воспитательного воздействия русской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Стала заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического воспитания. Объективные и субъективные процессы резко обострили национальный вопрос. Нередко патриотизм стал перерождаться в национализм. Утрачено истинное значение интернационализма.

Немецкий философ И. Фихте в период, когда Германия переживала время французской оккупации и находилась в состоянии крайнего унижения и безразличия, в одной из своих речей, произнесённых в Берлинском университете в 1807 г., говорил о том, что образование должно быть немецким, национальным. Он пытался вселить веру в народ и самого себя.

В России конца XX века сложилась ситуация, которая во многом напоминает ситуацию в Германии XIX века. По словам А.И. Солженицына, «...мы находимся в таком униженном состоянии, на таком уровне национального унижения, которое трудно сравнить с каким-нибудь периодом. Мы в национальном обмороке».

До сих пор благодаря энтузиазму и патриотизму народа Россия находила силы для выхода из тяжёлых ситуаций в самые трудные периоды своей истории.

Монголо-татарское нашествие XIII века явилось тяжёлым ударом для Руси.

Процесс национального возрождения начался лишь в середине XIV столетия, когда Москва стала центром объединения разрозненных удельных русских княжеств. В деле объединения Руси православная церковь сыграла свою прогрессивную роль.

Сформировавшийся в новых исторических условиях XX века патриотизм в наибольшей мере показал свою жизненность и силу в годы Великой Отечественной войны. Именно в этот период тяжелейших за всю историю нашего Отечества испытаний вся страна поднялась на его защиту.

Недаром символом этих суровых дней 1941-го стало эпохальное произведение А. Александрова и В. Лебедева-Кумача «Вставай, страна огромная!..». И здесь уместно сказать несколько слов о Волоколамске. Город Волоколамск на протяжении многовековой истории России, являлся форпостом Москвы на северо-западе, не раз выступал надёжным щитом, заслонял от врагов, покушавшихся на суверенитет нашей Родины.

В период битвы за Москву Волоколамское направление было одним из важнейших. Его оборона протяжённостью более 100 километров по фронту от Волжского водохранилища до реки Исконы, притока Москвы-реки, была возложена на 16-ю армию генерал-лейтенанта К. К. Рокоссовского. Придавая большое значение захвату шоссе Волоколамск – Москва, фашистское командование направило сюда 13 дивизий, из них семь танковых.

С 16 октября 1941 г. на Волоколамском направлении начались упорные бои. 23 октября развернулись бои на ламском рубеже за Волоколамск.

16 ноября гитлеровцы начали новое наступление на Москву. На позиции сильно поредевшей 316-й дивизии и кремлёвских курсантов они бросили две танковые и две пехотные дивизии.

Один из первых ударов приняли на себя части панфиловской дивизии. У железнодорожного разъезда Дубосеково 28 героев-панфиловцев во главе с политруком 4-й роты 2-го батальона 1075-го стрелкового полка 316-й стрелковой дивизии Василием Георгиевичем Ключковым приняли на себя удар 50 неприятельских танков. Бой длился четыре часа. У разъезда Дубосеково фашисты потеряли 18 танков, много пехоты. Смертью храбрых пали 23 панфиловца, пятеро были тяжело ранены. Немецкие танки, не выдержав упорного сопротивления воинов, повернули назад. Благодаря подвигу героев-панфиловцев на целый день было задержано продвижение к Москве крупной немецкой группировки. Все участники этого поединка с врагом были удостоены звания Героя Советского Союза. 16 ноября стало днём массового героизма советских воинов на волоколамской земле. В течение 32 дней велась кровопролитная битва на волоколамской земле с врагом, рвущимся к Москве. В результате умелых действий войск 16-й армии, благодаря храбрости и мужеству советских воинов гитлеровцам не удалось прорвать линию обороны на Волоколамском направлении. Изматывая противника, набирая силы для

контрудара, советские войска медленно отступали к Москве перед превосходящими силами врага.

Свыше 14 тысяч волоколамцев участвовали в Великой Отечественной войне. 7227 воинов не вернулись домой. Значительная часть фронтовиков вернулась с наградами. В их числе 16 кавалеров ордена Славы. 14 храбрейших были удостоены звания Героя Советского Союза.

В 1985 г., в канун 40-летия Победы советского народа над фашистской Германией, Волоколамск награжден орденом Отечественной войны I степени за мужество и стойкость, проявленные трудящимися города в годы Великой Отечественной войны, и за успехи, достигнутые в хозяйственном и культурном строительстве.

За мужество, стойкость и массовый героизм, проявленные защитниками города в борьбе за свободу и независимость Отечества, наш город Волоколамск Указом Президента РФ 25 марта 2010 года вписан в перечень городов, которым присвоено высокое звание «Город воинской славы». Эти героические события легли в основу тем барельефов на пилонах Стелы Города воинской славы Волоколамска.

Невиданная стойкость и мужество советских воинов, массовый героизм на фронте и в тылу, огромное стремление наших людей отдать всё, даже свою жизнь, во имя Победы, позволили поднять представление о патриотизме советского народа на недостижимую высоту.

В ходе Великой Отечественной войны, когда решался вопрос о судьбе нашего Отечества, армия и народ проявили истинный, небывалый по силе патриотизм, который явился основой духовно-нравственного превосходства над непобедимым доселе врагом. Особое значение национальная идея, основа которой – патриотизм – приобретает в многонациональном и многоконфессиональном государстве.

Академик Д. С. Лихачёв писал «Патриотизм – это благороднейшее чувство. Это даже не чувство, это важнейшая сторона и личной, и общественной культуры духа». Существует диалектическая взаимосвязь между культурой и патриотизмом. Чем выше культурный уровень человека, тем богаче чувство патриотизма. Патриотизм имеет множество проявлений, среди которых приоритетное значение получают те традиционные формы культуры, через которые, регулируя мировоззренческие ориентации населения, сохраняются, транслируются и воспроизводятся идеи значимого прошлого для настоящего и будущего народа. В настоящее время, когда всё ещё продолжается этап выработки ведущей национальной идеи в России, патриотизм, видимо, следует рассматривать как стержневой компонент Русской идеи, призванной служить объединению и упрочению русской нации, российского общества и государства.

Как нам представляется, сегодня патриотизм в России востребован, прежде всего, как определённая позиция страны, в которой выявляется её отношение к концентрации всех социальных сил для прорыва вперёд, к выходу из затянувшейся

апатии и безразличия к собственному настоящему и будущему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. Судьба России. М., 1990.
2. Зиновьев А. А. Глобальное общество и Россия // Молодёжь и общество на рубеже веков. – М., 1999. – С. 11–17.
3. Ильин И. А. О национальной идее. – М., 2003.- 79 с.
4. Кондаков И.В. Самосознание культуры на рубеже тысячелетий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 4. – С. 31–35.
5. Солженицын А. И. Интервью // Российская газета. - 1995.- 3 апр.

© Сагатчук С.П., 2021

УДК 371

ПОКОЛЕНИЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: КАК ВЗРОСЛЫМ БЫТЬ В ДИАЛОГЕ С ДЕТЬМИ

*Сайфуллина Л.В., социальный педагог,
МАОУ ЦО с.Старые Туймазы,
Туймазинский район РБ*

Нынешнее поколение детей все больше времени проводят в сети Интернет. Социальные сети и мессенджеры прочно входят в их жизнь. Дети цифрового поколения – кто они? Давайте разберем. Для начала посмотрим данные исследования Фонда Развития Интернет [5], в которых представлены следующие результаты, по среднему показателю приблизительно 89% детей в России (12–17 лет), имеющих доступ к сети Интернет, выходят туда при первой же возможности. Дети и особенно подростки проводят в сети больше времени, чем взрослые. 5–8 часов в выходные дни каждый 6 подросток проводит в сети. Стоит отметить, что и в будние дни ребенок проводит время в Интернете от 3 и более часов. Что это значит? Это показывает нам, что время, которое дети проводят в сети Интернет, становится уже частью распорядка их дня. Интернет является фактором, определяющим новый образ жизни.

Также следует отметить, что довольно высокая интенсивность информации и коммуникации в сети влияет и на развитие психики ребенка, и на саму личность. Интернет на сегодняшний день является довольно значимым источником развития социокультуры.

Зарубежные ученые (Урс Гассер[1], Джон Пэлфри и др.), которые изучали проблему цифрового поколения и общества начиная с 90-х годов, а также отечественные исследователи (Г. У. Солдатовой [2], В. Д. Нечаева А. В. Сапа [3], Д. И. Фельдштейна, М. Р. Мирошкиной), для которых данная тема с недавних пор стала довольно важной, поскольку прослеживается связь между распространением цифровых технологий и возросшим количеством несовершеннолетних пользователей, отмечают, что дети, которые рождены во времена распространения цифровой революции имеют изменения, которые вызваны требованиями и условиями цифрового общества. А именно:

* изменения в высших психических функциях;

- * изменения в механизмах, формирующих личность;
- * возникновения новых форм взаимоотношений, которые определены новой средой;
- * изменения социальных практик, а именно в методах деятельности и формы поведения.

Вернемся к исследованиям. По данным того же Фонда Развития Интернет, отмечается, что около 55% подростков, в возрасте 12-13 лет, и 47% подростков, в возрасте 14-17 лет, за последний год имели негативный опыт пользования сети (то есть, что то их расстраивало или беспокоило). И лишь один родитель из трех (около 30%) заметили, что с ребенком что-то происходит. Родители довольно часто не до конца оценивают риски, с которыми может столкнуться ребенок в сети, но довольно высоко оценивают свои возможности помочь ему, а также возможности самого ребенка справиться с этими рисками. Как исследования 2010, так и исследования 2013 года показывают, что подростки довольно редко ищут поддержку у родителей, и крайне редко обращаются к специалистам.

Так как же нам взрослым сделать так, чтобы ребенок был в гармонии со своим родителем, чтобы мог и хотел делиться тем, что происходит в его онлайн жизни?

Во-первых, первое знакомство ребенка с сетью Интернет должно проходить вместе с родителем. Объясните ребенку, что такое Интернет, расскажите обо всех положительных моментах в работе сети (поиск полезной информации, дополнительная образовательная среда, возможность общения с друзьями в онлайн режиме и др.). Но не следует забывать рассказать ребенку и о негативной стороне сети (вред здоровью при длительном пребывании, неправдивая информация, вредоносные сайты и др.).

Во-вторых, необходимо сразу определить с ребенком то количество времени, которое он будет проводить в сети. Следует отметить, что чем старше становится ребенок, тем больше он может проводить времени в Интернете. У родителя есть возможность, поставить родительский контроль, с возможностью выхода только на те сайты, которые будут полезны ребенку. При этом необходимо советоваться с ребенком, спрашивать у него, что бы ему хотелось узнать или увидеть при посещении сети. Обговорить с ним правила общения в сети, дать информацию о защите своих персональных данных и др.

В-третьих, необходимо предупредить подростка об еще одной негативной стороне Интернета как запрещенная информация. Речь идет о насилии, наркотиках, фашистской или националистической идеологии, порнографии, так как все это есть в открытом доступе в сети. Довольно часто случается так, что просмотр этой информации не зависти от подростка, так как на некоторых сайтах можно встретить всплывающие окна, содержащие информацию негативного характера. При столкновении ребенка с подобным контентом, попросите ребенка обязательно вам

об этом рассказать.

В-четвертых, научите ребенка оставаться в сети конфиденциальным. Если сайт при регистрации просит имя пользователя, придумайте вместе псевдоним, который бы не раскрывал личную информацию. Объясните, что нет необходимости рассказывать в сети о членах семьи, о материальном достатке, адрес и другую личную информацию.

Пятое - всегда интересуйтесь виртуальной жизнью вашего ребенка. Разговаривайте с ним о его друзьях в сети, чем они занимаются. Интересуйтесь так же, как если бы это был его друг в реальной жизни. Не редко педофилы сидят на детский сайтах, общаются с детьми для того, чтобы войти в доверие и затем назначить ему встречу. Объясните ребенку, что, если он хочет встретиться с кем-то из виртуального мира в жизни, ему необходимо поставить вас об этом в известность.

Итак, подведем итог вышесказанному. Сеть Интернет дает огромные возможности для получения новых знаний, для отдыха и общения со сверстниками. Но, так же, как и наш реальный мир, сеть таит множество опасностей. Перед тем как разрешить ребенку пользоваться интернетом самостоятельно, необходимо обозначить правила пользования сетью, с которыми обязательно должен принять ребенок. Профилактика даст возможность ребенку не столкнуться с негативной стороной Интернета, не вызовет у него зависимости. Пусть цифровое пространство станет новым витком в жизни ребенка, которое откроет для него новые возможности, новые знания для развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пэлфри Джон Дети цифровой эры / Джон Пэлфри, Урс Гассер; пер. с англ. Н. Г. Яцюк. — М.: Эксмо, 2011. — 364 с.
2. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. — М.: Смысл, 2017. — 375 с.
3. Сапа А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Все для учителя. — 2015. — No 8. — С. 3–9.
4. Смирнова Е. О., Смирнова С. Ю., Шеина Е. Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. 2019 Том 8 № 4 с.79–87.
5. Официальный сайт Исследования – Фонд Развития Интернет /Электронный ресурс/ Режим доступа/<http://www.fid.su/projects/research>.

© Сайфуллина Л.В., 2021

УДК 159.9

БУЛЛИНГ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

*Самойленко А.С., студент факультета психологии,
БГПУ им М.Акмиллы, г. Уфа*

Буллинг – издевательство детей против друг над другом (когда имеет место быть неравенству сил, а также если жертва показывает, как сильно её это задевает).

Буллинг не всегда выражается в физическом нападении, чаще психологическое насилие, проявляющееся в различных формах:

1. словесная травля (оскорбления, злые и непристойные шутки, насмешки и т.д.);
2. распространение слухов и сплетен;
3. установление бойкота (самая опасная форма буллинга, может привести к суициду).

В данном докладе буллеры – дети, действующие как агрессоры. Хотя в процессе буллинга они находятся в позиции силы, вне зоны буллинга чаще всего являются детьми с проблемами в семье.

Первая публикация на тему буллинга в школе появилась в 1905 году в Англии, и с тех пор изучение и обсуждение проблемы не затихает.

Буллинг наиболее распространён в начальной и средней школе. К старшим классам на фоне процессов созревания мозговых структур и способности у подростков к саморегуляции он постепенно сходит на нет. Такое явление свойственно не только для школы, но в том числе и для детских садов.

Дети довольно жестоки по своей природе. Они еще не развили механизмы сдерживающие эмоции. Особенно это актуально для подростков, если они невзлюбили одного из класса, у последнего возникнут проблемы.

Выделяют несколько типов буллинга:

- Физический – проявляется побоями, намеренным членовредительством.
- Поведенческий – бойкот, сплетни (распространение заведомо ложных слухов, выставяющих жертву в невыгодном свете), игнорирование, изоляция в коллективе, интриги, шантаж, вымогательства, создание неприятностей (крадут личные вещи, портят дневник, тетради).
- Вербальная агрессия – выражается в постоянных насмешках, подколах, оскорблениях, окриках и даже проклятиях.
- Кибербуллинг – очень популярное среди подростков. Проявляется в травле при помощи социальных сетей или посылании оскорблений на электронный адрес.

Буллинг отличается от конфликта неравенством сил участников. Жертва всякий раз гораздо слабее агрессора. Тот, над кем измываются, испытывает психологические и физические мучения.

Согласно исследованию Мировой Организации Здравоохранения, в России, ежегодно 3 миллиона детей в возрасте от 8 лет подвергаются издевательствам в школе. Кроме того, интересный факт, Россия является самой развитой страной по случаям кибербуллинга в мире.

Средства массовой информации влияют на нас, они формируют наше мышление и речь. Во многих фильмах показаны образы издевательств, некоторые фильмы полностью посвящены этой теме. Чтобы понять, как фильмы учат нас предотвращать насилие и быть терпеливее, я сравнила три фильма (российский советский фильм «Чучело», сборник из 8 фильмов с 2000 по 2011 год «Гарри

Поттер» и современный американский сериал «13 причин, почему») по трем пунктам: жертва буллинга; представленный возраст; форма буллинга, его последствия и чему учит просмотр данных фильмов.

Таблица 1

Сравнительные показатели «Чучело» Гарри Поттер» «13 причин почему»

Сравнительные показатели	«Чучело»	«Гарри Поттер»	«13 причин почему»
Год(ы) выпуска	1984	2001-2011	2017
Жертва буллинга и представленный возраст	Новенькая – Лена, средняя школа	Новенький – Гарри, средняя школа волшебства и магии	Новенькая – Ханна, старшая школа
Форма буллинга	Моральный и физический	Физический и моральный	Физически тяжелый
Последствия буллинга	Переехала в другой город	Стал сильнее	Совершила самоубийство
Чему учит просмотр данных фильмов	Доброта, сострадание, любовь и жертвенность. Учит отстаивать себя и не колебаться между добром и злом	Не отчаиваться, когда уже нет никакой надежды, бороться за правду до конца.	Данный сериал учит многому: быть внимательным к окружающим, быть искренним с близкими людьми, научиться нести ответственность за свои слова и поступки

Когда ребенок становится жертвой насилия, он получает сильную психическую травму, которая неизбежно сказывается на его дальнейшей жизни:

1. Расстройства психики. Даже единственный случай издевательств оставляет глубокий эмоциональный шрам, требующий специальной работы психолога.

2. Сложности во взаимоотношениях. Большинство из них остаются одинокими на всю оставшуюся жизнь. Они больше общаются в социальных сетях, чем в реальном мире.

3. Болезни. Физические проблемы часто бывают результатом издевательств. Возможны нарушения сна и развитие психотической травмы. Болевой синдром не проходит до тех пор, пока не будет проведена работа с психологом.

Одним из методов прекращения буллинга в школе – разговор с детьми младшего школьного возраста, порицание. До 12 лет проблему буллинга в школе решить проще, чем со старшими детьми. В этом возрасте у школьников еще не сформированы моральные принципы, они опираются на мнение учителя.

Достаточно провести беседы со всеми участниками травли, показать неприглядность поведения агрессоров и выказать собственное негативное отношение к происходящему.

После 12 лет моральные убеждения уже более сформированы, их не так просто изменить. Личность и авторитет взрослого отходят на второй план, на первый выходит группа ровесников. Поэтому действовать необходимо тонко, формируя общественное мнение.

Перед классом должен выступить авторитетный для детей взрослый или учитель, потому что здесь все зависит от силы веры и внутренней уверенности в том, что говорится. Иначе все это пройдет мимо ушей. Дети должны уважать этого человека, слушать его.

Наиболее удачное время для профилактики насилия — младшая школа. Задача — научить детей положительному взаимодействию. Это возможно, если маленький коллектив живет не только учебной, но и какими-то другими делами: конкурсами, соревнованиями, совместно организованным досугом за городом. Предотвратить насилие проще, чем подавить его.

За многие годы буллинг как форма издевательств сильно изменился. Если раньше люди просто оскорбляли друг друга, ставили подножки ученикам и клали пуговицы на стулья для учителей, то теперь они избивают невинного, стреляют в него, используют кибербуллинг, чтобы нанести ущерб личности.

В данном докладе я хотела показать, что самая важная часть процесса издевательств, также возложена на свидетелей; у них есть реальный шанс изменить ситуацию, потому что они непосредственно участвуют в процессе издевательств.

Буллинг – это процесс, который будет продолжаться всегда. Можно снизить уровень издевательств и увеличить положительные последствия для жертвы буллинга, если, взять ответственность за свою роль свидетеля и вовремя среагировать на травлю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Школьный буллинг: как остановить травлю [Электронный ресурс. Режим доступа: <https://psycho4you.ru/lichnost/detskaya/bullying-v-shkole>]
2. Психология и психиатрия – буллинг в школе [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://psihomed.com/bullying/>]
3. Разновидности буллинга [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/214413/>]
4. Джей Эшер “13 причин почему” [Текст] / Jay Escher . – Москва: АСТ, 2018. -228 с.
5. Джоан Роулинг “Гарри Поттер” [Текст] / Joanne Rowling. – Москва: Росмэн, 2005.-224 с.
6. Железников В. К. “Чучело” [Текст] / В.К. Железников. – Москва: Детская литература, 1988.-239 с.

© Самойленко А.С., 2021

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Сафаргалиева Ф. А., учитель
МАОУ СОШ №7 г.Туймазы РБ*

Музыка способна влиять на человека, и этот факт известен довольно давно. Было проведено большое количество исследований на эту тему, но влияние музыки на человека в юношеском возрасте изучалось в меньшей степени.

Ни для кого не секрет, что большинство старшеклассников увлекаются прослушиванием музыки, они слушают ее где угодно: дома, на улице, в транспорте, даже на уроках. Все это говорит нам о том, что музыка является важной составляющей в жизни человека, на пороге взрослой жизни.

Я часто вижу, что учащиеся по пути в образовательное учреждение, слушают музыку. Это сразу наталкивает на мысль, что музыка «задает ритм» нашего дня, т. е. подготавливает наше психическое состояние к процессу обучения.

Мы знаем, что музыка не однозначно влияет на человека: одни композиции способны вогнать человека в депрессию, другие – наоборот, поднять настроение, а третьи вообще способны «перевернуть все с ног на голову».

Музыка разделяется на жанры в силу своих характеристик. Получается, музыкальные жанры могут по-разному подготовить нас к процессу обучения, возможно от этого и будет зависеть наша успешность в учебе.

Но как определить, какой стиль музыки будет наиболее благоприятен для этого процесса?

Считаю, что данная проблема (Влияние музыки на процесс обучения старшеклассников, а именно то, как хорошо она подготавливает слушателя к учебе) актуальна в наше время так, как ответив на этот вопрос, можно будет решить много проблем связанных с обучением юношей и девушек в старшей школе.

Музыка - искусство звуков, организованных главным образом по высоте и во времени.

Музыкальный жанр — многозначное понятие, характеризующее роды и виды музыкального творчества в связи с их происхождением, условиями исполнения и восприятием.

Однозначного определения большинства классов и подклассов музыки нет, поэтому мы решили дать определения, которые наиболее подходят, на наш взгляд, под значения того или иного жанра музыки. Поэтому дали жанрам более короткие названия чтоб было проще с ними работать и везде их употреблять, т. к. полные, правильные названия громоздки. Все названия являются субъективными и являются определенными только в пределах этой работы.

Рок – один из видов эстрадной музыки 2-й половины XX в., включающий элементы фольклора, электронные эффекты - при доминирующей роли ритма, и

характеризующийся своеобразной манерой вокализации, а также очень частым использованием гитары.

Хип-хоп – вид музыки, характеризующийся ярко выраженным ритмом и речитативным исполнением.

Электро (электронная музыка) – широкий музыкальный жанр, обозначающий музыку, созданную с использованием электронных музыкальных инструментов и технологий (чаще всего компьютерных программ). Характеризуются довольно быстрым темпом, преобладанием электронных музыкальных инструментов, и наличием слышного ритма.

Классика (классическая музыка) - музыка, упорядоченная по своей природе и обладающая такими качествами, как ясность и гармоничность, основанная скорее на формальной красоте, чем на эмоциональной экспрессии, но не отрицающая эмоций.

Поп (популярная музыка) – произведения различных музыкальных жанров, ориентированные на широкую публику. В нашем случае это те произведения, которые помимо особой популярности так же имеют менее выраженные характеристики жанра, в котором они написаны. Характеризуются простой и запоминающейся мелодией (что, кстати, и делает эти песни популярными).

Джаз – форма музыкального искусства, характерными чертами которого является сложность мелодии (а именно импровизация и изощрённый ритм). В отличие от блюза имеет более «веселую», танцевальную, жизнерадостную мелодию.

Блюз – музыкальный жанр, имеющий особую форму, лад, темп и ритм (используется ритм восьмых триолей с паузой). Он обладает структурой «вопрос-ответ». Имеет такие характерные черты, как протяжность, эмоциональный текст, а также выражает грустное настроение.

О влиянии музыки на психологическое состояние

Любая музыка влияет на нас. Она может возбуждать, может, наоборот, успокаивать. Так же музыка рассеивает наше внимание, обращает его к таким вещам, о которых мы обычно не задумываемся. Она влияет на наше отношение к окружающему миру.

Обращаясь к каким-либо вещам помимо школьных предметов, мы повышаем уровень нашего внимания в этом направлении, и соответственно понижаем его в процессе обучения. Если мы думаем об одном, в то же время сосредоточенно думать о другом мы не сможем. А учитывая то, что музыка наводит нас на мысли, можно сказать, что она понижает наш уровень внимания и сосредоточенности в обучении. Однако существуют люди, которым в процессе работы необходим какой-нибудь фон. Музыка помогает им не только сосредоточиться, но и повысить умственную работоспособность.

Жанры, которые будут проверяться нами в исследовании: Рок, Хип-хоп (в большинстве своем рэп), Электро, Поп, Классика, Джаз и Блюз. Так же респондентам был дан один день тишины, для сравнения состояния человека,

идущего в учебное заведение с музыкой и без нее.

Теоретические выводы:

1. Музыка способна влиять на человека в зависимости от жанра.

2. Как на любую работу, так и на процесс обучения музыка может влиять как положительно, так и отрицательно.

3. Большое количество современной молодежи слушает музыку перед учебой, и, следовательно настраивает себя на процесс обучения.

4. Но какой жанр как влияет на психологическое состояние старшеклассника не ясно.

Выявлены особенности использования музыки во время подготовки уроков (большая часть респондентов слушают музыку во время подготовки), предпочитаемые стили (в большинстве оказались Рок, Классика, Поп и Хип-хоп), время прослушивания (20–40 минут пути до школы).

Установлены особенности самочувствия после прослушивания разных жанров и их влияние на успешность освоения учебного материала (наилучший результат показала Классика, за ней остальные жанры распределены более-менее равномерно, и только Электро выделяется более негативной оценкой по сравнению с другими музыкальными стилями).

Изучено изменение психологического состояния респондента под воздействием определенного музыкального жанра при помощи анкетирования (наиболее благотворные результаты показали такие жанры как Классика и Джаз с Блюзом).

Влияния музыкальных жанров на процесс обучения частично оправдалась, а частично нет. Считаю утверждали, что наиболее благоприятными для прослушивания окажутся Рок и Классика, а на самом деле, к ним добавился еще и Джаз с Блюзом, которые в нашей теории стояли на последнем по положительному эффекту месте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с. (на странице 10)

2. Большая российская энциклопедия. Том 21.// М., 2013, с.403.

© Сафаргалиева Ф.А., 2021

УДК 316.6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ

*Сафарова И. А., студент
факультета психологии БГПУ
им. М.Акмуллы., г. Уфа
Фаттахова Г.Р., к. пс. н.,*

доцент БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа
Биктагирова А.Р., к. пс. н.,
доцент БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

Социально-экономическое развитие общества имеет неразрывную связь с протекающим бурно техническим прогрессом, а также подготовкой будущих специалистов к выбору общественно полезной и индивидуально привлекательной трудовой деятельности. Требования, выдвинутые сегодняшним днем, которые связаны с реформированием образования, заставили по-иному взглянуть на систему организации профессиональной ориентации учащихся. Необходимо отметить, что в современном образовательном процессе разрабатываются системы профессиональной ориентации, которые в недостаточной степени учитывают индивидуально-психологические детерминанты развития будущего профессионала. В связи с чем, как показывает практика, многие из учащихся старших классов обладают относительно поверхностным представлением о современном рынке труда и востребованных на нем профессиях. Они не в состоянии сопоставить свои индивидуальные возможности с теми требованиями, которые предъявляются к человеку различной трудовой деятельностью. Во многих случаях в выборе, который сделал учащийся старшего класса, отражаются сложившееся у него неверные представления о той или иной профессии или данный выбор вовсе не соответствует его индивидуальным личностным или физиологическим особенностям.

Следовательно, по сей день в теории и практике имеются трудности, связанные с профессиональной идентичностью, которые все еще не разрешены. В связи с этим, педагогами психологами должна быть решена важная научно-практическая задача, связанная с организацией работы, которая будет направлена на интенсификацию развития у учащихся старших классов личностной и профессиональной идентичности.

В психологической литературе под старшим школьным возрастом понимается подростковый возраст, который хронологически вкладывается в рамки 14-16 лет. В качестве основной особенности данного возраста выступает резкие, качественные изменения, которые затрагивают все стороны развития. Процесс анатомо-физиологической перестройки выступает в качестве фона, на котором протекает психологический кризис [4]. Следовательно, подростковый возраст рассматривается как наиболее критический период онтогенеза, имеющий свои основные новообразования.

Важно отметить, что в подростковом возрасте развитие личности можно характеризовать двумя противоположными тенденциями: с одной стороны, происходит установление все более тесных межличностных контактов, усиление ориентации на группу, с другой – происходят рост самостоятельности, усложнение внутреннего мира и формирование личностных свойств [10]. На наш

взгляд, в качестве ведущего новообразования в старшем школьном возрасте стоит рассматривать профессиональную идентичность.

Под идентичностью (лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) понимается осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и этих состояний. Идентичность личности выражается во взаимодействии в сознании каждого человека социального уровня идентичности с индивидуальной (личностной) идентичностью, следовательно, можно говорить о диалектической взаимосвязи личностной и социальной идентичностей.

Широкое распространение термина «идентичность» и его введение в научный обиход связывают с именем Э.Г. Эриксона, согласно его теории, формирование профессиональной идентичности связано с разрешением возрастных кризисов. Если кризис разрешается благополучно, то возникает новая эго-сила субъекта. Следовательно, в том случае, если конфликт разрешается неблагоприятно, возникают проблемы, связанные с идентичностью, и которые можно охарактеризовать тем, что человек «запутался в себе». По мнению Э.Г. Эриксона быть идентичным – значит ощущать себя и свое бытие неизменным, независимым от внешних обстоятельств, так как «здесь мы не думаем ни о том, что будем делать, ни о том, что хотели бы делать, ни о том, что должны» [11]. В качестве основных функций идентичности можно выделить адаптивную функцию (оберегает целостность и индивидуальность опыта человека) и организующую (организация жизненного опыта в пространстве индивидуального Я).

В свою очередь, под профессиональной идентичностью понимается довольно сложный интегративный психологический феномен, который является ведущей характеристикой профессионального развития человека, свидетельствующий о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней [7].

Рассматривая особенности личности и профессиональной идентичности учащихся старших классов, на наш взгляд, следует выделить значимую роль интересов и склонностей, интеллектуальных, коммуникативных и эмоционально-волевых характеристик, а также свойств темперамента и нервной системы. Наличие определенных взаимоотношений между данными компонентами указывают на целостность и системность организации базовых свойств личности учащихся старших классов с разной профессиональной идентичностью.

В процессе выбора профессии отражается соответствующий уровень личных притязаний, которые основаны на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, при выборе профессии, профессиональном самоопределении требуется высокая активности субъекта, которая зависит от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, степени развития контрольно-оценочной

сферы. В качестве основных факторов, способствующих выбору профессии, психологи называют следующие личностные свойства: интересы (познавательный, профессиональный, интерес к профессии, склонности); способности (психологический механизм, необходимый для успеха в определённом виде деятельности); темперамент; комплекс ценностных ориентаций, личностных характеристик и черт характера подростка [10].

Проведем небольшой анализ исследований, касающихся влияния личностных особенностей учащихся старших классов на профессиональную идентичность. Отметим, что большинство, имеющихся на сегодняшний день исследований идентичности, посвящены рассмотрению данного вопроса касательно студентов (И.Б. Субботин, А.А. Азбель). Так же имеются исследования, в которых исследуется связь профессиональной и личностной идентичности студентов и старшеклассников (В.Н. Меркулова, Д.А. Исаева).

В своей работе И.Н. Галасюк на основании результатов исследования небольшого числа студентов и взрослых профессионалов, выделил некоторые виды личностной и профессиональной идентичности [3]. В своем исследовании Д.А. Исаева изучила связь профессиональной идентичности с личностной идентичностью и другими личностными особенностями [5]. В свою очередь, в работах С.А. Анищенко [2], M.G. Pratt, K.W. Rockmann, J.B. Kaufmann [12] рассматриваются факторы и условия развития и функционирования личностной и профессиональной идентичности.

В исследовании Е.А. Костюниной рассмотрена проблема профессиональной ориентации подростков, представлены результаты эмпирического исследования, а также даны рекомендации по оптимизации выбора профессии в современном обществе. Автором установлено, что для детей подросткового возраста на первый план ставится задача правильного выбора профессии. Это сделать не просто, и поэтому на пути профессионального выбора подростка встречаются различные трудности, ошибки, которые нужно преодолевать, изучая мир профессий с более ранних лет и проходя различные тесты на профориентацию [6].

В работе Н.А. Рождественской, И.Л. Можаровского и В.В. Макарян на основе эпигенетической теории развития обобщены и систематизированы теоретические и эмпирические исследования личностной и профессиональной идентичности у подростков 15–16 лет. Результаты изучения профессиональной идентичности показали, что у школьников в период от 15 до 16 лет профессиональная идентичность остается неизменной – у большинства старшеклассников она имеет статус моратория [9].

В работе А.А. Азбель отмечено, что среди учащихся 11 классов наблюдается значительный рост достигнутой профессиональной идентичности и снижение статуса моратория, который до этого периода преобладает. В исследовании А.А. Азбель соответствующих гендерных различий между учащимися старших классов в

формировании профессиональной идентичности обнаружено не было. В свою очередь, в работе показано, что на формирование профессиональной идентичности учащихся влияет тип школы – учащиеся, которые обучаются по системе «школа–вуз», в целом обладают более благоприятными условиями для ее развития [1].

Таким образом, во многих, имеющихся на сегодняшний день исследованиях эмпирические факты установлены на материалах изучения студентов и профессионалов. На материалах изучения учащихся старших классов установлено наличие определенных особенностей становления статусов моратория и достигнутой профессиональной идентичности.

Наличие небольшого числа исследований касаясь данной проблемы в контексте учащихся старших классов, привело к тому, что из поля зрения специалистов выпал начальный этап становления профессиональной идентичности в школьные годы, когда происходит ее зарождение в процессе развития личностной идентичности.

На основании анализа научно-практических работ, посвященных профессиональной идентичности установлено, что на данный момент в научном сообществе проблемам становления профессиональной идентичности в старшем школьном возрасте, посвящено мало исследований. В большинстве имеющихся же работ описываются особенности взаимосвязи личностных особенностей и профессиональной идентичности студентов. Следовательно, проблемы становления профессиональной идентичности в подростковом возрасте изучены недостаточно.

Результаты, рассмотренных в данной работе эмпирических исследований указывают на то, что в старшем школьном возрасте и в студенческом возрасте развитие личностных особенностей опережают развитие профессиональной идентичности и оказывают влияние на него. По результатам исследований А.А. Азбель до 11 класса у многих учащихся старших классов профессиональная идентичность находится в статусе моратория, после он снижается, а достигнутая профессиональная идентичность растет.

Таким образом, на сегодняшний день имеются интересные и важные данные о влиянии личностных особенностей учащихся старших классов на профессиональную идентичность. Однако исследования немногочисленны и имеется необходимость в их продолжении, при этом важно использовать разные методики измерения идентичности и выделять наиболее устойчивые и повторяемые результаты, обобщая которые можно будет установить психологические закономерности становления идентичности и усовершенствовать работу с учащимися старших классов, направленную на профессиональную ориентацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников / А.А. Азбель. – Санкт-Петербург, 2004. – 18 с.
2. Анищенко С.А. Особенности профессиональной и гендерной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте / С.А. Анищенко. – Москва, 2011. – 26 с.

3. Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 44-52.

4. Биктагирова А.Р., Дмитриева Л.Г., Яковлева Н.А. Мотивационный профиль сотрудников кадрового резерва // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 397-400.

5. Исаева Д.А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости / Д.А. Исаева. – Санкт-Петербург, 2013. – 26 с.

6. Молчанов С.В. Морально-ценностные основания профессионального выбора в юношеском возрасте / С.В. Молчанов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №3. – С. 81-86.

7. Рождественская Н.А. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников / Н.А. Рождественская, И.Л. Можаровский, В.В. Макарян // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1 (29). – С. 38-49.

8. Субботин И.Б. Развитие профессиональной идентичности офицеров воспитательных структур в процессе подготовки в ВУЗе / И.Б. Субботин. – Москва, 2003. – 24 с.

© Сафарова И. А., 2021

© Фаттахова Г.Р., 2021

© Биктагирова А.Р., 2021

УДК 37.015.324

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ

Синюхина Л.Д., педагог-психолог

МБОУ г. Мурманска СОШ № 43,

г. Мурманск РФ

«Забота о здоровье – это важнейший труд учителя. От жизнерадостности бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».

В.А. Сухомлинский

В современном обществе важным условием полноценного развития ребенка является сохранение и укрепление его психологического здоровья.

Психологическое здоровье включает в себя совокупность эмоциональной, мотивационной, познавательной и волевой сферы, проявления человеческих качеств. Это является основой жизнеспособности ребенка, которому приходится иногда решать непростые задачи своей жизни: контролировать собственное поведение и обдумывать свои поступки, научиться жить, работать, учиться и быть ответственным за себя и других, осваивать научные знания и социальные навыки, развивать свои способности и строить образ своего успешного «Я». В школе у обучающихся наблюдаются изменения поведения: тревожность, агрессия, замкнутость. Это свидетельствует о психологическом неблагополучии личности. Необходимо помочь сохранить и укрепить психологическое здоровье обучающихся,

создать комфортные условия для обучения, совместно с родителями и педагогами, психологом, преодолевать возникающие трудности. Здоровье обучающегося, его физическое и психическое развитие, социально – психологическая адаптация в значительной степени определяется условиями жизни в школе. Приоритетом школы является укрепление здоровья обучающихся в адаптационный период. Психологическое сопровождение проводится на протяжении всего учебного года, в тесной взаимосвязи с родителями, педагогами, и узкими специалистами.

Важное место имеет адаптация первоклассников в школе. В этот период активизируется работа школьного психолога, которая основывается на использовании программ: «Школьный старт» (Т.В. Билова, М.Р. Битянова), «Все цвета кроме черного» (М.М. Безруких, А.Г. Макеева), «Я учусь владеть собой» (Н.П. Слободняк), программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. Во время психолого-педагогического сопровождения необходимо реализовывать диагностику уровня адаптации и универсальных учебных действий обучающихся. Проведение занятий с детьми в период адаптации к 1 классу и при переходе из начальной школы в среднее звено, с целью профилактики дезадаптации и сохранения психологического здоровья. Для сохранения психологического здоровья, особую роль играют внеурочная деятельность: тематические классные часы «Дружба», «Я и мои одноклассники», «Я и мое имя», «Наши эмоции», «Звездная страна», « Тропинка к себе», «Как не попасть в неприятную ситуацию». Эти занятия способствуют знакомству и сплочению коллектива, закладывают нравственные ориентиры, развивают ребенка относительно себя самого и эмоциональной регуляции поведения, предупреждают и снижают тревожность, повышают самооценку. Проведение родительского всеобщего способствует сохранению и укреплению психологического здоровья учащихся. По этому направлению проводятся тренинги с родителями, ведутся дискуссии, предоставляется и разъясняется информация по следующим темам: «Успешная адаптация будущего первоклассника», «Как преодолеть трудности и помочь ребенку успешно адаптироваться к 1-му и к 5-му классам», «Возрастные особенности младших школьников», «Как противостоять конфликтным ситуациям в новых условиях», «Базовые знания и умения будущего первоклассника?» Проведение семинаров и консультаций для педагогов, с целью ознакомления с информацией о возрастных особенностях развития детей и с результатами психологической диагностики, способствующих формированию индивидуального подхода к каждому. Необходимым условием сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся является создание благоприятного психологического климата на уроке. Таким образом, осуществляется профилактика дезадаптации обучающихся. В результате работоспособность заметно повышается, что в итоге приводит к укреплению психологического здоровья обучающихся, и к более качественному усвоению знаний. Все это позволяет достичь высоких результатов.

Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление — это то, что необходимо педагогу для раскрытия способностей каждого обучающегося. Систематическое проведение этих мероприятий способствует формированию положительного отношения к школе, созданию комфортного психологического климата в классе, повышает уровень адаптации учащихся, что является необходимым для укрепления и сохранения психологического здоровья школьников.

Сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся осуществляется всеми участниками образовательного процесса: родителями, обучающимися, педагогами, психологом.

Таким образом, школа организует не только процесс обучения и воспитания, но и создает условия для сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся, с целью успешного развития личности ребенка, и является психологически безопасным и комфортным пространством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы) [Текст]: система работы с детьми, родителями, педагогами / сост. С. А. Коробкина. - Волгоград: Учитель, 2010. – 238 с. - (В помощь школьному психологу).
2. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – Москва: Аркти, 2006. – 320 с.
3. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с. — (Руководство практического психолога).

© Синюхина Л.Д., 2021

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ И РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Смакова Г.Ф., педагог-психолог,
МАОУ СОШ №7 г.Туймазы РБ*

Основой оценки девиантного (отклоняющегося) поведения человека является анализ его взаимодействия с реальностью, поскольку принцип нормы адаптивности исходит из приспособления (адаптивности) по отношению к чему-то и кому-то, то есть реальному окружению индивида. К сожалению, распространенность так называемого "девиантного" поведения весьма велика и требует понимания и разграничения.

Целью девиантного поведения являются обеспечение оптимальных условий взаимодействия человека и среды, мобилизация возможностей личности в

изменяющейся или изменившейся ситуации в интересах ее наиболее полной самореализации с учетом личностных особенностей (возможностей) и потребностей социальной среды, ближайшего окружения.

Последние годы — это направление в психологии активно изучается. Появляются научные исследования, разрабатывается методологическая база, формируется категориальный аппарат. Все это связано с увеличением и обострением девиантных проявлений и их «омоложением» (например, подростковая наркомания и детский алкоголизм).

Есть несколько основных видов отклоняющего поведения:

1. Делинквентное поведение.

Делинквентное поведение — это асоциальное, противоправное поведение, которое проявляется в таких действиях, которые приносят вред обществу, угрожают жизни других людей и общему социальному порядку, являются уголовно наказуемым.

2. Агрессивное поведение.

Агрессия мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт

3. Аутоагрессивное поведение.

Аутоагрессия — форма отклоняющегося поведения, характеризующаяся враждебными действиями, направленными на себя. Возникает в ситуациях переноса агрессии с внешнего социально либо физически недоступного объекта.

4. Аддиктивное (зависимое) поведение

Аддиктивное (зависимое) поведение — это один из видов отклоняющегося поведения, которое выражается в пагубном пристрастии к какому-либо предмету или действию на фоне осложненной адаптации к проблемным ситуациям.

Типология отклоняющегося поведения.

Типология может иметь как теоретический, так и эмпирический характер. Теоретическая типология отличается от эмпирической тем, что в последней «устойчивость свойств типа находится путем многократного перебора, тогда как в теоретической типологии критерии свойств выделяются путем логического анализа».

Разработка теоретических типов направлена на поиск существенных характеристик объектов и нахождение у них общих черт. Теоретические типологии должны иметь четкое эмпирическое соотнесение, в противном случае они будут нейтрализованы из-за трудности эмпирической верификации (истинности, «чистоты» исследования) и преобразования понятий, характеризующих ту или иную типологию. Все это относится и к типологии девиантного поведения.

- Побег из дома и бродяжничество.

Одна из проблем, которые относятся к ряду вечных, воспроизводящихся из поколения в поколение при любом общественном строе, в любой культуре, является проблема социального аутсайдерства.

- Страхи и навязчивости.

Возникновение различных страхов (фобий) довольно характерно для детского и подросткового возраста. Чаще всего невротическая боязнь темноты, одиночества, разлуки с родителями и близкими, повышенное внимание к своему здоровью.

- Наркотизм.

Наркотики знакомы людям уже несколько тысяч лет. Их потребляли люди разных культур, в разных целях: во время религиозных обрядов, для восстановления сил, изменения сознания, снятие боли и неприятных ощущений.

- Вандализм.

Вандализм – одна из форм разрушительного поведения человека, бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей.

- Самоубийство.

Самоубийство (суицид) – одна из вечных проблем человека, поскольку существует как явление столько же, сколько существует на Земле человек. Самоубийство как социально-психологическое явление обусловлено социальными и психологическими причинами.

Исходя и вышеизложенного можно сделать следующее в современных условиях, когда возрастает роль личности и анализа факторов ее становления, большое значение приобретает изучение проблемы девиантного поведения.

Проблема девиантности в том, что субъект выбирает для самоутверждения деструктивные способы реализации своих мотивационных целей. Сталкиваясь с нарушителями дисциплины, с отклоняющимся поведением, обычно начинают «Кто виноват?» (родители, алкоголизм, современная музыка, телевидение, улица и др.).

Нарушая дисциплину, демонстрируя деструктивные способы поведения, подросток часто хорошо осознает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этими нарушениями стоит одна из четырех мотивационных целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Л.Е. Тар Гасова. Девиантология: Учебно-методическое пособие. – Саратов: 2014.
2. Карл Р.Роджерс Консультирование и психотерапия: психологическая коллекция. 2000.

© Смакова Г.Ф., 2021

УДК 159.9.072.43

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СБОРНОЙ КОМАНДЫ РФ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИЙСКИМ ИГРАМ

*Сохликова В.А., канд. психол. наук,
медицинский психолог*

Выступление на Олимпийских играх для каждого спортсмена, это главная цель его спортивной карьеры, это мечта, которая требует большой работы, вдохновения и мастерства. Но подготовка к XXXII Олимпийским играм претерпела существенные изменения, по сравнению с прошлыми Играми, прежде всего со стороны возникшей пандемии, вызванной распространением коронавируса SARS-CoV-2. Уже в самом начале пандемии стало понятно, что эта ситуация изменит всё общество и спортивное сообщество в особенности.

Д.А. Леонтьев отнес коронавирусную пандемию к глобальным вызовам времени, с которыми сталкивается человек [1]. С этим он связал усиленное проявление тревоги – тревоги из-за непонятого настоящего и будущего.

Целью нашего исследования было выяснить, какое влияние оказал тотальный мировой карантин, условия коронавирусных ограничений на динамику уровня тревожности у квалифицированных спортсменов в период подготовки к Олимпийским играм. Для реализации поставленной цели нам необходимо было решить следующие задачи: дифференцировано измерить уровень тревожности квалифицированных спортсменов, как личностное свойство – устойчивую черту характера, обуславливающую определенный тип реагирования, и как состояние, отражающее реакцию спортсмена на текущую ситуацию. А также выяснить вопрос «Как пандемия вируса Covid-19 изменила повседневную жизнь спортсмена». С этой целью нами была создана специальная анкета, которая включала в себя биометрические показатели: возраст, пол, стаж и спортивное звание, и ряд вопросов, оценивающих отношение спортсменов к пандемии Covid-19, также и мы использовали шкалу Спилбергера-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory – STAI). В проведенном мониторинге приняли участие 32 человека (средний возраст испытуемых – $25,9 \pm 5,07$ (от 17 лет до 29 лет), 20 мужчин, 12 женщин.

Первый этап предполагал изучение указанных показателей за 3 месяца до начала Олимпийских игр в Токио. Второй этап проводился в течение последнего месяца перед выездом на Игры.

Результаты. В проведенном исследовании выявлены особенности проявления ситуативной (ИСТ) и личностной (ИЛТ) тревожности в динамике. Так, на первом этапе большинство спортсменов 72% (23 человека) имели средний уровень личностной тревожности (ИЛТ), самый оптимальный для адекватного реагирования на ситуацию, что свидетельствует о хорошем ресурсе спортсменов. С высоким уровнем ИСТ испытуемых в группе выявлено 12% (4 человека). Эти респонденты испытывали беспокойство, психоэмоциональное напряжение, нервозность.

На втором этапе спортсмены 42% (13 человек) имели высокий показатель ситуативной тревожности, что можно охарактеризовать как усиление беспокойства

и тревоги в условиях пандемии. При этом показатели ИЛТ практически не изменились: со средним уровнем ИЛТ – выявлено 70% (22 человека), что свидетельствует о том, что большая часть испытуемых в целом не склонны к невротическим срывам.

Результаты изучения ИСТ, ИЛТ и анкетирования показали, что у 30% спортсменов повысился уровень ситуативной тревожности, что отражает склонность воспринимать определенный круг ситуаций как угрожающие и может коррелировать с эмоциональными и невротическими срывами. Эти данные свидетельствуют о том, что спортсмены находились под воздействием стрессовой ситуации и о высокой интенсивности этого воздействия перед выездом на Олимпийские игры.

Пандемия стала беспрецедентным вызовом для всего спортивного мира. Но спортсмены, тренеры, специалисты и все те, кто помогал нашим атлетам успешно выступать на Олимпиаде, справились и решили проблемы психологического характера в процессе адаптации к условиям тотального мирового карантина и требованиям коронавирусных ограничений. Нами была разработана и эффективно внедрена система мер психологической поддержки спортсменов и тренеров - участников XXXII Олимпийских игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, Д.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание /Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А.// Журнал «Консультативная психология и психотерапия, из-во ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (Москва), том 28, № 2, с. 90-108.

© Сохликова В.А., 2021

УДК 159.99

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Супрун Н. Г., к. ф. н, доцент

Томаров А. В., к. с. н, доцент

ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», Магнитогорск

Обеспечение благосостояния детей является приоритетом каждой страны. Подростки, проявляющие девиантное поведение, являются особенно уязвимой социальной группой, очень восприимчивой к внешним воздействиям и склонной к совершению антиобщественных актов преступности среди несовершеннолетних [1, с. 3]. Дети с девиантным поведением, в первую очередь становятся жертвами различных социальных обстоятельств в современной сложной реальности, которые становятся преступниками, нарушая общепринятые нормы поведения. Для преодоления этого порочного круга необходимо сочетание образовательных, корректирующих, профилактических и защитных мер может оказать положительное влияние на поведение этих детей. В Концепции долгосрочного социально-

экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года актуализируется проблема воспитания личности, готовой и способной принимать самостоятельные решения, осознанно относиться к своей деятельности, осмысливать социальную ответственность как ценность, иметь глубокую уверенность в том, что поставленные цели, действия и поступки принесут пользу ей и другим людям [2, с. 3].

В связи с этим, мы провели социологическое исследование, с целью изучения средств профилактики девиантного поведения подростков в учебном заведении через выявление эмоциональной предрасположенности подростков, а также склонности к девиантному поведению. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 14-16 лет, 100 человек, общеобразовательной организации г. Магнитогорска.

На диагностическом этапе мы провели методику Б. И. Додонова, с целью выявления эмоциональной предрасположенности личности и склонности к различного рода девиациям. Результаты исследования показали, что большая часть подростков готова прийти на помощь другим людям – 72 человека. Остальные 28 человек набрали низкие результаты, что свидетельствует о их радости и удовлетворения от какой-либо проделанной работы. Рассмотрим шкалу альтруистической направленности. Самые высокие баллы набрали 52 человека, средние баллы - 20 человек. У таких подростков есть склонность к сопереживанию к другим людям, которые нуждаются в помощи. Они умеют сочувствовать, понимать и слышать собеседника, разделять его сопереживания. Проявляемое несовершеннолетними альтруистическое поведение в большей степени направлено на благо других, а не рассчитано на получение награды для себя. Самые низкие результаты, 3-1 баллов, набрали 17 человек, такие дети чаще всего ориентированы на самих себя, получения выгоды от проделанной работы, ярко выражена потребность брать, получать.

Результаты исследования по шкале коммуникативной направленности, свидетельствуют о потребности в общении, знакомстве с новыми людьми, желании идти на контакт первыми. Как правило, они делятся своими переживаниями, мыслями, идеями. От 10 до 8 баллов набрали 52 подростка, 7-6 баллов – 20 человек. Низкие результаты свидетельствуют о потребности в уединении, такие люди больше любят проводить время и досуг уединенно от других. От 3-1 балла набрали 16 человек.

Практические эмоции выражаются в трудолюбии, увлеченности в работе или в каком-либо деле, удовлетворении от проделанных задач и достигнутых целей [3, с. 74]. Высокие результаты по шкале набрали 54 учащихся, средние – 18. Такие подростки очень активны, целеустремлены, всегда достигают поставленных задач. Низкие баллы набрали 15 несовершеннолетних, что свидетельствует о их

пассивности, бездеятельности.

По шкале гностические эмоции, самые высокие баллы набрали 43 человека. При ярко выраженной гностической направленности испытуемый получает удовольствие от процесса познания нового. Также можно сказать, что такие подростки с удовольствием занимаются как-либо деятельностью [3, с. 75]. При низких результатах, 3-1 балл – 13 учащихся, потребность в получении новой информации и занятостью каким-либо делом развита плохо. Так как большая часть подростков набирает по определенным направленностям высокие баллы, можно сказать, что несовершеннолетние готовы участвовать в волонтерской деятельности на безвозмездной основе, извлекая из этого положительные эмоции и ценный опыт.

По шкале пугнистические эмоции, тесно связанные с потребностью в борьбе, 51 учащийся набрали высокие результаты. Таких подростков можно охарактеризовать как людей с чувством «спортивного» азарта, готовых пойти на риск, преодолевать всевозможные препятствия на своем пути. От 3-1 баллов набрали 12 респондентов, что говорит о потребности в безопасности, осторожно действовать в каких-либо ситуациях.

На следующем этапе исследования мы адаптировали методику Э.В. Леуса, с целью выявления склонности к девиантному поведению у подростков, используя шкалы: социально-обусловленное поведение, деликветное поведение и зависимое поведение.

Рассматривая социально-обусловленное поведение, 50 человек, набрали средние результаты, что является нормой для несовершеннолетних. Низкие баллы набрали 27 учащихся, такие подростки в большей степени предоставлены сами себе, изолированы от групп сверстников, им трудно заводить новые знакомства в силу своей замкнутости и скрытности. Высокие баллы, набрали 23 подростка, что является показателем высокой адаптированности несовершеннолетних в группе, в обществе.

По результатам диагностики шкалы - склонности к деликветному поведению от 1-10 баллов набрали 69 подростков, что свидетельствует об отсутствии признаков деликветного поведения. Средние результаты показали 18 респондентов, они склонны к проявлению некоторых форм деликветного поведения, в зависимости от той ситуации, в которой они находятся, присутствие низкого социального контроля. Высокий уровень склонности к девиантному поведению был выявлен у 13 учащихся. У них отсутствует мотивация на занятие какой-либо деятельностью, несовершеннолетние часто прогуливают школу, не выполняют домашние задания, отстают в учебе, могут состоять в антиобщественных группировках, склонны к проявлению агрессии.

Шкала по определению зависимого поведения, средние результаты показали 39 респондентов. Могут проявлять его в силу того, чтобы расположить к себе группу сверстников, из-за давления, стрессовых ситуаций или ради развлечения и

получения удовольствия. Было выявлено 12 подростков, которые набрали высокие результаты, несовершеннолетние пытаются уйти от реальности путем употребления алкоголя и запрещенных веществ. От 0 до 10 баллов набрало большее количество учащихся – 49 человек, что говорит об отсутствии признаков аддиктивного поведения.

На основе проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что у большинства обучающихся отсутствуют признаки девиантного поведения. Несовершеннолетние готовы участвовать во внеучебной деятельности, помогать другим на безвозмездной основе. У значительной части подростков есть потребность в получении новых знаний, большая мотивация на занятие какой-либо деятельностью, испытывая при этом удовлетворение и радость. Но, с другой стороны, есть часть подростков, которая склонна к проявлению различного рода девиаций, у них отсутствует интерес к внеучебным занятиям, в большей степени они предоставлены сами себе.

Школа является социальным институтом и представляет собой учебно-воспитательное, образовательное учреждение, в котором осуществляется подготовка человека к жизни в современном обществе, к различным видам деятельности. Образовательную школу можно рассматривать и как воспитательную организацию, основной задачей которой является социальное и коррекционное воспитание детей определенного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова, А.И. Анализ личностных особенностей подростков-девиантов / А.И. Агапова, В.Н. Александровская // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. – №1. – С. 11-14.
2. Бобрышева, Н.В. Девиантное поведение у детей и подростков / Н.В. Бобрышева. – Марк: ГБОУ СО «Марксовская Специальная Общеобразовательная Школа Закрытого Типа», 2015. – 11 с.
3. Волгуснова, Е.А. Особенности работы социального педагога с детьми девиантного поведения в школе / Е.А. Волгуснова, И.А. Волгуснов // Вестн. Шадринского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 71-75.

© Супрун Н. Г., 2021

©Томаров А. В.,2021

УДК 159.9;659.4

ПСИХОЛОГИЯ РИСКОВАННОГО И ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Сухарева И.В., доктор ист. наук,

доцент УГНТУ, г.Уфа

Нафикова Д.И., студентка

1 курса УГНТУ, г.Уфа

Отклоняющееся поведение — это поступки, которые противоречат принятым в обществе правовым или нравственным нормам. К основным видам отклоняющегося

поведения относят преступность и уголовно ненаказуемое аморальное поведение (например, систематическое пьянство, распущенность в сексуальных отношениях, стяжательство и т. п.). Часто между этими видами отклоняющегося поведения существует связь, которая заключается в том, что совершению правонарушений нередко предшествует привычное для человека аморальное поведение.

Риск — это ситуация, позволяющая выявить не только возможные последствия каждого варианта принятия решения, но и вероятность их появления. Список рисков огромен, начиная с опасных природных явлений, таких, как: землетрясения, наводнения, цунами и т. п., и техногенных катастроф, например, авария на Чернобыльской АЭС, до возникновения эпидемий опасных инфекций, таких как ВИЧ, туберкулез, на сегодняшний день и коронавирус Covid-19 и т. д. Таким образом, рискованное поведение - это особый стиль поведения, который с высокой степенью вероятности может привести к потере здоровья, физического или социального благополучия человека.

Социальное напряжение в обществе, проблемы в личных отношениях, семье и на работе создают условия для интенсивного возникновения психических расстройств и социально опасных форм отклоняющегося поведения - алкоголизма, наркомании, суицида, преступности.

Теперь подробнее об основных формах отклоняющегося поведения. В их числе пьянство и алкоголизм. Употребление и злоупотребление веществами, вызывающими психическую и физическую зависимость от них, являются одной из самых распространенных форм отклоняющегося поведения. Формированию хронического алкоголизма у взрослых предшествует довольно продолжительный период пьянства. В подростковом возрасте наиболее актуальной проблемой является раннее пристрастие к алкоголю. Первоначально мотивами употребления спиртного являются любопытство, нежелание отстать от товарищей. Если же при повторных выпивках появляется новый мотив - желание испытать веселое настроение, чувство раскрепощенности, комфорта, то алкоголизация становится формой токсикоманического поведения.

К основным формам отклоняющегося поведения относятся наркомания и токсикомания. Это болезни, проявляющиеся в постоянном приеме в возрастающих количествах наркотических веществ вследствие стойкой психической и физической зависимости от. В процессе болезни происходят глубокие изменения личности заболевшего, наблюдаются разнообразные расстройства психической деятельности, нарушаются функции внутренних органов и нервной системы.

Одной из основных форм отклоняющегося поведения является и агрессивное поведение. Целью агрессии является причинение вреда, нанесение ущерба, а специфическим способом достижения цели - применение силы или угроза ее применения. Агрессивное поведение описывается тремя группами факторов: субъектными (характеризующими психическую деятельность агрессора),

объектными (характеризующими степень разрушения объекта) и социально-нормативными факторами, такими как морально-этические нормы или уголовный кодекс.

Суицидальное поведение – еще одна форма отклоняющегося поведения. Суицид определяется как намеренное и осознанное лишение себя жизни. Суициды условно подразделяются на истинные, когда в качестве цели выступает желание человека лишить себя жизни, и демонстративно-шантажные, которые применяются для оказания давления на окружающих, извлечения каких-либо выгод, манипулирования чувствами других людей.

К числу основных форм отклоняющегося поведения относятся и сексуальные отклонения. Сексуальность человека тесно связана с его психологическими особенностями. К ним относят отклонения от общепринятых норм полового поведения, не являющиеся патологическими, а также стойкие патологические извращения полового влечения, касающиеся объекта его направленности (животные, дети) или способа его удовлетворения.

Теперь немного о факторах рискованного поведения. Важность изучения проблемы рискованного поведения человека в последние годы обусловлена динамичными изменениями в обществе, когда человеку необходимо постоянно изучать новую информацию, постигать сложность быстро меняющегося мира, искать новые стратегии поведения. Результаты таких изменений проникают во все сферы жизнедеятельности человека, влияя на его психическое состояние, поведение, адаптацию, порождая склонность к риску.

Принято выделять два основных подхода к пониманию и изучению факторов риска: личностный и ситуативный. Личностный подход подразумевает поиск устойчивых индивидуальных особенностей и качеств человека, которые определяют специфику его переживаний, мышления и поведения.

В рамках ситуативного подхода целенаправленно изучаются внешние ситуативные факторы, определяющие специфику психологического поведения человека. Выбор варианта поведения в условиях опасности обычно определяется следующими соображениями: выигрышем, который может быть получен при данном выборе; опасностью (физического или иного порядка); шансами на успех при сделанном выборе; степенью необходимости осуществления выбора.

В качестве обобщения можно сказать, что в обществе проявляется двойное отношение к риску и рискованному поведению человека: с одной стороны, это опасения по поводу возможных негативных последствий рискованного поведения, а с другой стороны, возможные позитивные последствия, новые перспективы, связанные со способностью рисковать. Это подтверждают и поговорки, устоявшиеся в обществе, например: «Кто не рискует, тот не пьет шампанское», «Риск - благородное дело», «Без риска и жизнь пресна» и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Различные аспекты обоснования природы рискованного поведения личности- URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/82/4049/> (дата обращения: 23.11.2021)
2. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/risk-i-riskovannoe-povedenie-kak-predmet-psihologicheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 23.11.2021)
3. Причины рискованного поведения и методы определения склонности к риску-URL: https://studme.org/16330826/bzhd/prichiny_riskovannogo_povedeniya_metody_opredeleniya_sklonnosti_k_risku (дата обращения: 23.11.2021)
4. Девиантология: Учебно-методическое пособие- URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/949.pdf (дата обращения: 23.11.2021)

©Сухарева И. В., 2021

© Нафикова Д.И.,2021

УДК 159.9;659.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

*Сухарева И. В., д.и.н., доцент УГНТУ, г. Уфа
Смаровоз С. К., студент 1 курса УГНТУ, г. Уфа*

Психологическое сопровождение образования является важной частью процесса получения знаний, так как ученики во время обучения сталкиваются с большим количеством стресса, который может быть связан с самыми разными причинами. Например, издевательство со стороны других обучающихся, большое количество учебных и внеучебных нагрузок. К тому же, школьник или студент может находиться в нестабильной обстановке дома, то есть, в кругу семьи. Школьный психолог может выслушать обучающегося, помочь справиться со стрессом и найти способы решения возникнувших проблем. Однако, всегда ли так было? Какова история психологического сопровождения образования и есть ли у него перспективы развития? Попытаюсь ответить на вышеперечисленные вопросы в данной статье.

На самом деле, сама психология стала отдельной дисциплиной лишь в конце девятнадцатого века, поэтому и внедрение психологической помощи в образовательные организации началось сравнительно недавно. Так, например, во Франции основателем школьной психологии считают А. Бине, который начал исследовать данную область в 1894 году. В 1897 году Бине опубликовал работу, которая была посвящена психологии учеников начальной школы. В 1905 году к А. Бине обратилось Министерство образования Франции. Оно хотело, чтобы тот исследовал психологически проблему детей, которые не в состоянии обучаться в школе по общей программе. Результатом стал тест Бине - Симона, который сделал возможным выявление детей с задержками умственного развития. Затем

открывались специальные классы для подобных детей, а в 1909 году открылась первая во Франции профессиональная школьная психологическая служба. Спустя сорок лет в Париже начала работать группа школьных психологов под руководством профессора А. Валлона. Его подход немного отличался от подхода А. Бене, так как он считал, что её цель не в разделении детей по каким-либо признакам, а в психологической помощи каждому ребенку. Необходимо создать условия, в которых каждый ребёнок сможет спокойно развиваться. В следующие десятилетия психологическое сопровождение образования во Франции пережило много различных событий, но в итоге в стране образовалась единая система психологической службы в образовательных организациях. Её деятельность направлена на обеспечение правильного развития детей, их поддержка на пути становления личности.

Примерно похожее развитие проходила данная область и в других государствах, но мне хотелось бы описать становление психологической помощи в школах в России. У нас начальные попытки внедрения психологии в воспитание и обучение детей осуществлялись в начале двадцатого века. Они связаны с наукой педологией, которая основана на изучении психологических особенностей ребёнка. Советское правительство не дало должным образом развиваться этой науке, так как было выпущено Постановление ЦК ВКП (б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов», разрушившее все достижения учёных этой сферы. Только спустя тридцать лет в СССР возобновилось изучение необходимости внедрения психологии в образование, а активное становление психологического сопровождения образования началось в 1980-х годах. В 1983 году состоялась Всесоюзная конференция психологов в Таллине, на которой анализировались результаты экспериментов по внедрению школьной психологической помощи во многих школах страны. И наконец, в 1988 году произошло официальное введение школьных психологов во все учебные учреждения.

На современном этапе психологическая помощь в школах, как отмечалось ранее, очень важна. Психологи позволяют осуществить полноценное развитие детей, проводя различные диагностики. Они также сокращают проявление деструктивного поведения у учеников, помогают решать возникающие конфликты.

В современном обществе наблюдается тенденция выставления на первый план морального состояния людей. Даже в повседневной жизни люди всё чаще обращаются к психологам, чтобы те помогли им пережить различные жизненные травмы. Именно поэтому я считаю, что психологи будут ещё более востребованы, а также ещё больше вовлечены в школьную жизнь. Психологическая помощь – это именно то, что пойдёт с людьми в будущее и поможет со школьной скамьи строить им лучшую жизнь!

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова, О. В. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для

академического бакалавриата / О. В. Кузнецова; под редакцией Л. Ф. Обуховой. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 440 с.

2. Трусова, Н. В. Психологическая служба образования: история развития и становления / Трусова Н. В. // Инновационное развитие профессионального образования. – 2014. – №2. – URL: <https://www.elibrary.ru/> (дата обращения: 23.11.2021)

© Сухарева И. В., 2021

© Смаровоз С. К., 2021

УДК 159.9

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

Сухарева И.В., д-р. ист. наук, доцент УГНТУ г.Уфа

Рахимова Э.И., Шафиков Т.А., Михайлов М.К.,

студенты 1 курса УГНТУ, г.Уфа

Жестокость и агрессия среди подростков на сегодняшний день является одной из актуальных тем, как во всем мире, так и в России. Ежегодно в нашей стране фиксируется растущее количество случаев буллинга среди подростков.

В современном мире существуют определенные стандарты красоты, внешности, и зачастую жертвами травли становятся те, кто «не подходит» под них. И чаще всего этим мальчишкам и девочкам около 12-19 лет.

Изучением темы буллинга занимались такие ученые, как: Баева И.А., Бочарев А.А., Кон И.С., Кривцова С.В., Кравцова М.М., Лейн Д.А., Наумова Н.Н. и другие. И в своих работах они пришли к схожему выводу: буллинг в подростковом возрасте может повлиять на всю жизнь человека, то есть у жертвы буллинга искажается представление о себе в худшую сторону, он(она) могут стать жестокими к окружающему миру из-за попыток остановить насилие над собой, ухудшается самооценка, меняются ценности жизни, появляется страх общения со сверстниками, также могут поменяться взаимоотношения с семьей.

Буллинг (от английского bully - хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) - особый вид насилия над человеком, а именно, когда один человек или группа оказывают физическое и моральное давление над другим человеком или группой лиц.

Благодаря исследованиям многих ученых-психологов были выявлены следующие признаки буллинга: осознанность действий, дисбаланс власти, агрессия и негативное поведение, и регулярность действий.

Как правило, в буллинге участвуют следующие действующие лица: жертва буллинга, буллеры, сторонние наблюдатели (зачинщики, последователи, равнодушные, защитники, потенциальные защитники и другие).

Но также стоит отметить, что буллерами могут быть как сверстники жертвы, так и взрослые люди (родители, педагоги и другие).

Причинами буллинга являются:

- зависть, самореализация в глазах сверстников;
- желание подчинить, контроль над кем-то;
- вымещение своей злобы из-за насмешек в прошлом;

- насилие внутри семьи;
- внутрисемейные конфликты;
- низкая самооценка;
- отличительные черты внешности;
- высокая импульсивность;
- наличие «лидера» в группе людей;
- равнодушие со стороны родителей или же гиперопека;
- злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими запрещенными веществами;
- ранняя судимость;
- ранние сексуальные контакты.

Существует большое количество способов проявления буллинга – физическое, эмоциональное, сексуальное, экономическое и другие виды насилия, психологическое давление, кибербуллинг (травля в социальных сетях, видео-порталах, различных чатах, отправка оскорбительных писем на e-mail и прочее).

Буллинг оставляет большой след в жизни жертвы, отражается на становлении личности, на эмоциональном, душевном, социальном состояниях. Он способен повлечь за собой психологические травмы. Даже спустя годы воспоминания могут ранить человека и ухудшить его состояние. Жертвы буллинга могут испытывать в дальнейшем сложности со здоровьем: анорексия, булимия, РПП (расстройство пищевого поведения), тревожно-депрессивные расстройства с затяжным характером, головные боли, апатия, совершение попыток суицида.

Способы предотвращения буллинга:

- не игнорировать предпосылки буллинга;
- снижение количества агрессивных и спорных ситуаций;
- разговор с коллективом;
- совместные беседы психолога как с жертвой, так и с агрессором;
- беседа психолога с семьей жертвы и агрессора;
- анонимные опросы;
- создание информационных материалов;
- оптимизация межличностных отношений.

Таким образом, можно понять, что буллинг является актуальной проблемой наших дней. Но необходимо сделать так, чтобы травля не стала для всех обыденным действием, а агрессия и жестокость не были нормой поведения среди подростков. Именно поэтому, при начальных стадиях буллинга необходимо искать все возможные пути решения данной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь (групповая консультация для педагогов). - URL: <https://urok.1sept.ru/articles/684974> (дата обращения: 21.11.2021).

2. Ларченко, Н.А. Методический материал Буллинг: причины, формы, профилактика (для педагогов, воспитателей) /Н.А.Ларченко. - Волгоград,2015. (дата обращения: 21.11.2021).
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться?/И.С.Кон//Семья и школа, 2006 - №11(дата обращения: 21.11.2021).
4. Фомина, А.В., Молчанова, Л.Н. Современные представления о школьном буллинге в России и за рубежом. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-o-shkolnom-bullinge-v-rossii-i-za-rubezhom/viewer> (дата обращения: 21.11.2021).
- 5.Буллинг в подростковой среде - URL: <https://www.b17.ru/article/147715/>(дата обращения: 21.11.2021).
6. Школьный буллинг: почему одни дети травят других и как защитить своего ребенка от насилия. - URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/shkolnyu-bulling> (дата обращения: 21.11.2021).
7. Кривцова, С.В. Буллинг в школе, сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию.-М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральный ин-т развития образования, Центр развития психологической службы. - Москва : ФИРО, 2011. - 119 с
8. Бердышев, И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде //Вопросы диагностики и профилактики. Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья»», 2005. – 273 с.
9. Мальцева, О. А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О. А. Мальцева // Тюменский государственный университет. - 2009. - № 7. - С. 51-54.

©Сухарева И. В.,2021

©Рахимова Э.И., 2021

©Шафиков Т.А.,2021

©Михайлов М.К., 2021

УДК 159.9;659.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Сухарева И.В., д-р ист. наук,

доцент УГНТУ, г. Уфа

Хаматвалиева А.Р., студентка 1 курса

УГНТУ, г. Уфа

Дистанционное обучение - процесс, реализуемый с учетом передачи, восприятия информации в виртуальной среде между студентами и преподавателями. Ранее такой способ практиковался лишь в редких случаях, в связи с географической удаленностью, трудностями из-за большого количества обучающихся и иными причинами. На сегодняшний же день, начиная с 2020 года, дистанционная форма образования - необходимая мера в условиях пандемии. Тема дистанционного образования, его особенностей рассматривается в большинстве работ последних лет и до сих пор исследуется, однако психологические аспекты такого формата обучения требуют более детального изучения. Сложившаяся ситуация и связанные с ней изменения, в том числе в сфере образования, влекут за собой не только

организационные трудности, такие как невозможность оснащения участников образовательного процесса техническими средствами, возможностью выхода в сеть «Интернет» и отсутствие гарантии автоматизма данного процесса, но и психологические, требующие тщательной проработки и решения.

Приведём основные проблемы психологической обстановки студентов в контексте дистанционного образования.

Прежде всего, это обезличивание субъектов образовательного процесса. Виртуальный мир способствует как анонимности, так и сенсорной деградации в коммуникации. В отличие от электронной переписки, где отсутствует рефлексия в общении субъектов, реальное общение имеет более ясную эмоциональную окраску за счёт вербальных/невербальных средств коммуникации. Важно и то, что частое отсутствие обратной связи, длительные ожидания консультаций по поводу заданий также провоцируют тревожные состояния и психологический дискомфорт у студентов.

Проблема самодисциплины и мотивации. Такие факторы, как невозможность преподавателя полностью удостовериться в самостоятельной работе студента и ограничений во времени приводят к отсутствию стимула выполнять работу качественно, в срок. Создаётся эмоциональное напряжение как у педагога, так и у обучающегося, что хуже всего, это может отрицательно сказываться на успеваемости.

Снижение развития навыков живого общения и социализации. При дистанционном обучении практически невозможна адекватная оценка личности учащегося и его навыков окружающими, как это происходит очно. Уменьшается общение с живыми людьми, развитие коммуникабельности, адаптация к социуму в полной мере, как итог - образование психологического барьера.

Учитывая особенности дистанционной формы обучения, возникает необходимость создания оптимальных психологических условий для обучающихся и преподавателей:

Регулярная связь с сокурсниками и преподавателями при помощи различных бесед и чатов в социальных сетях обеспечит непрерывное общение между ними, позволит своевременно решать возникающие в процессе обучения вопросы и получать поддержку, что является обязательным условием психологически здоровых взаимоотношений между участниками обучения.

Ведение распорядка дня, составление индивидуального плана обучения помогут решить проблему мотивации студентов, повысив продуктивность их работы. Справиться с трудностями социализации учащихся возможно посредством использования интерактивных методов обучения: онлайн-дискуссии, викторины, деловая игра и прочее. Мультимедийные технологии позволяют создавать учебные пособия, которые способствуют запоминанию большого количества материала.

Введение смешанного формата обучения (лекции в сервисах видеоконференций,

таких как «Zoom», «TeamLink», «Skype» и др. в сочетании с очными практическими занятиями) позволит исключить отстраненное восприятие материала и снижение адаптивных способностей обучающихся, возникающее из-за стресса ввиду резкого изменения процесса обучения.

Несмотря на отрицательные стороны удалённого образования в плане психологии, опрос в социальной сети «ВКонтакте» (см. Рисунок 1), проведенный среди 98 студентов ИЭС УГНТУ, показал, что 52% обучающихся активно поддерживают дистанционный формат обучения, 41% - смешанный формат и лишь 7% за очное обучение. Причины таких результатов: удобство, принятие дистанционных технологий в силу привычки и стремления обезопасить себя и окружающих в период карантина. Очевиден психологический комфорт, связанный с исключением чрезмерного контакта с людьми, появлением личного свободного времени.



Рис.1. Опрос в социальной сети «ВКонтакте»

Таким образом, изменения внутренних психологических качеств субъектов, происходящих в результате виртуального взаимодействия реальных людей, характеризуют процесс образования и напрямую влияют на эффективность обучения, а разработка дистанционных курсов, внедрение цифрового образования имеет достаточно высокую трудоемкость и может быть успешной только при учете психолого-педагогических особенностей данной формы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марчук Н.Ю Психолого-педагогические особенности дистанционного образования // Педагогическое образование в России. - 2013. - С. 1-8. - <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 08.10.2020)

2. Матвиенко С. В., Васильева Е. В., Полякова Н. Ю., Евдокиенко В. В., Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления // Образование и право №1. - 2021. - С. 1-5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-slozhnosti-voznikayuschie-v-protsesse-distantsionnogo-obucheniya-i-sposoby-ih-preodoleniya/viewer>

(дата обращения: 08.10.2020)

3. Сероштанова, Н. Ю. Психологические особенности дистанционного обучения / Н. Ю. Сероштанова // Актуальные проблемы образования и воспитания в современной России : межвузовский сборник студенческих и аспирантских работ. Вып. 12 / Акад. проф. образования, Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2007. - С. 87.

© Сухарева И.В., 2021

© Хаматвалиева А.Р., 2021

УДК 159.99

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ БУЛЛИНГА

Тимерьянова Л.Н., к.п.н., доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Проявление жестокости и насилия среди детей школьного возраста многообразно: начиная от безобидных слов и шуток, заканчивая насилием и травлей, последствия которых могут быть ужасны, вплоть до убийств и самоубийств. Подобные действия – травлю, дискриминацию, притеснение, называют буллингом [4].

В 2019 году в Республике Башкортостан в рамках реализации проекта Общественной палаты Республики Башкортостан «Будь рядом» было проведено исследования среди педагогов с целью изучения представлений о буллинге и специфике его проявлений в образовательных организациях. Основным выводом которого является тезис: позиция сотрудников школы по отношению к буллингу может быть обозначена как «активный наблюдатель»: они детально представляют себе буллинг, понимают его причины и последствия, однако не всегда знают как на него реагировать и предпринятые попытки малоэффективны. В связи с этим необходимым является совершенствование на курсах повышения квалификации профессиональных компетенций педагогов в вопросах технологий предотвращения буллинга. Представим одно из таких занятий.

Добрый день, уважаемые коллеги.

У меня к Вам несколько вопросов.

Скажите:

Важно ли лично для вас, чтобы в коллективе (группе) к вам относились хорошо? Насколько это важно?

Влияет ли то, как к Вам относятся на желание находиться в коллективе, желание работать в этом коллективе?

Среди каких людей лично вам находиться приятнее всего? Какие это люди? Почему вам с ними хорошо? Как вы чувствуете себя среди них?

В завершение делается вывод, что для каждого важно хорошее, приветливое, дружелюбное отношение окружающих, особенно тех людей, с которыми мы проводим много времени.

Уважаемые коллеги, благодарю Вас за ответы.

Сейчас предлагаю посмотреть фильм «ПРАЧКА» [5].

- О чем? Фильм о ситуации травли в классе.

- Могла ли такая история произойти в реальности?

- Кого из персонажей вы запомнили?

Упражнение «Действующие лица».

Каждой группе выдается лист флипчарта и предлагается составить портрет персонажа, ответив на вопросы от его лица.

1. Кем я являюсь в этой истории? (Какова моя роль?)

2. Что я чувствую в этой ситуации?

3. Как эта ситуация влияет на меня?

4. Что я думаю в этой ситуации?

5. Что мне хочется сделать в этой ситуации?

6. Как эта ситуация может развиваться для меня дальше?

На составление портрета по вопросам каждой группе дается 20 минут. Также в процессе работы группе необходимо выбрать участника, который будет представлять портрет персонажа от первого лица. Через 20 минут каждая группа по очереди представляет портрет своего персонажа. На презентацию отводится 1 минута.

Вопрос для обсуждения:

В фильме, который вы посмотрели, есть три молчаливых свидетеля: Света, Вика, Маша. Они почти всегда присутствуют в кадре. Как думаете, почему ни одна из них не вступилась за Лизу?

Все ответы участников необходимо объединить в большие подгруппы:

- Сама боится пострадать (агрессор сильнее, я его боюсь).
- Боится сама стать жертвой (если я ему помогу, меня потом тоже будут «гнобить»).
- Боится усугубить ситуацию (я могу рассказать взрослым, но будет только хуже).
- Растеряна (я не знаю, как быть, к кому обращаться).
- Положительно относится к агрессору (он классный, не хочу портить отношения, хочу с ним дружить).
- Равнодушна (мне все равно, это не моя проблема).
- Она сама негативно относится к жертве (он мне не нравится, так ему и надо).

Представим себе, что молчаливые свидетельницы из этого фильма все же хотят помочь, но по каким-то причинам этого не делают.

Упражнение «Попроси ручку».

«Сейчас вам в парах нужно будет сделать простую вещь — уговорить партнера дать вам ручку. На диалог у вас будет 30 секунд.

Но делать это мы будем по ролям. Номера один, поднимите руки! Ваша задача

— попросить ручку агрессивно. Получается даже не попросить, а потребовать, как будто вы уверены, что люди обязаны отдать вам ручку.

Вы можете действовать любыми средствами, кроме физического контакта (нельзя отбирать ручку, толкаться, драться). А вторые номера, пожалуйста, отследите свои реакции: хочется ли вам отдать ручку, какие эмоции возникают в ответ на такое обращение, что хочется сделать. Готовы? Пробуем!».

Через 30 секунд ведущий дает сигнал, что время вышло. Говорит примерно следующее:

«Поднимите руки пары, где удалось заполучить ручку. Сейчас за две минуты обсудите в парах, как вам было в этом диалоге. На каждый номер будет по одной минуте. Я дам старт и сигнал, когда время выйдет. Как себя чувствовали номера 1, номера 2? Бывает ли, что мы встречаемся с таким обращением в жизни? Каким кажется такой человек (его характер, причины такого поведения)? А сами иногда себя так ведем? Вспомните по 1-2 ситуации, связанные с этим, обсудите их в паре».

Затем переходим к иллюстрации еще одной стратегии. Ведущий: «Сейчас уговаривают дать ручку вторые номера. Время то же — 30 секунд, а вот роль другая. Вторые номера, вы должны будете выпрашивать ручку. Говорить тихим, неуверенным голосом. Возможно, отступить при первом отказе. Готовы? Давайте попробуем. Время!».

Через 30 секунд ведущий просит поднять руки те пары, в которых удалось получить ручку, а затем предлагает участникам по ранее представленной схеме поделиться в паре эмоциями, реакциями, примерами из жизни:

Как себя чувствовали номера 1, номера 2? Бывает ли, что мы встречаемся с таким обращением в жизни? Каким кажется такой человек (его характер, причины такого поведения)? А сами иногда себя так ведем? Вспомните по 1-2 ситуации, связанные с этим.

Вопросы для обсуждения:

- Часто ли нам встречается такое поведение (и первого, и второго типа) в жизни?
- Есть ли что-то общее между этим упражнением и персонажами из нашего ролика?

Ведущий: «Мы с вами сейчас увидели и прочувствовали, как выглядят, ведут себя люди двух противоположных стратегий поведения. Как мы можем их назвать? (Агрессивное и покорное.)»

Каждая группа получит по карточке с диалогами, которые могут случиться в любом классе. Ваша задача — всей группой внимательно прочитать эти диалоги, определить, какие из них относятся к агрессивному поведению, какие — к покорному (пассивному). На это у вас будет 5 минут. Если все готовы, давайте разделимся».

Через пять минут ведущий предлагает каждой группе по очереди сначала

зачитать карточки с «агрессивным» диалогом. После каждой карточки ведущий спрашивает, все ли согласны, что это именно этот тип поведения, и на основании чего мы сделали такой выбор (5 минут).

Вопросы для обсуждения:

- Что дает человеку агрессивное поведение?
- В чем опасность такого поведения? К чему оно может привести?

Ведущий: «Действительно, агрессивное поведение может давать ощущение силы, но только за счет других. Такой человек ведет себя враждебно, наносит вред людям. В самом начале вы поднимали руки, отвечали на вопросы про границы. Нарушает ли агрессивное поведение границы других людей? Какие чувства при этом возникают? (Ребята отвечают: злость, страх, обиду.)

Есть ли в нашем ролике персонаж, который проявляет агрессивность? Как он это делает?».

Затем аналогично обсуждаются карточки с «покорным» или пассивным поведением (5 минут).

Вопросы для обсуждения:

- Как вам кажется, есть ли у такого поведения недостатки?
- В чем опасность такого поведения?
- К чему оно может привести?

В начале занятия, когда мы обсуждали границы, был сделан вывод, что каждый хоть раз испытывал негативные эмоции от общения с другими. Может ли человек вести себя пассивно, покорно, потому что ему страшно или обидно, его границы нарушены, и он не знает, как их отстоять?

Ведущий: «Действительно, покорное поведение характеризуется пассивной и закрытой манерой общения. Человек ставит себя ниже других, желая исключить возможность причинения ущерба другим. Его целью является сохранение отношений с окружающими, избегание конфликтов любой ценой. При этом мысли чувства индивида могут быть проигнорированы окружающими, а его права нарушены.

Есть ли в нашем ролике персонаж, который проявляет покорность, пассивность?

Ведущий говорит примерно следующее: «Сейчас мы с вами продолжим работать в группах.

Вы получите новый набор карточек с диалогами в тех же ситуациях, но с новым способом реагирования. Задача — найти, что объединяет все ответы, что выражают участники и как можно назвать тот способ ответа, который вам достался (каждой группе достается одна из трех техник ассертивного поведения) (5 минут).

Обсуждение. Ведущий предлагает каждой группе по очереди зачитать свои диалоги и дать характеристики тому, что и как говорят персонажи, на чем они делают акцент в каждом из способов. Сам ведущий фиксирует на доске или флипчарте ответы, ставит плюсы напротив тех, которые уже называли. При

необходимости задаются уточняющие вопросы (что именно группа имеет в виду) (5 минут).

В результате упражнения получается список свойств, черт человека «третьей» стратегии поведения. Педагог дополняет его, чтобы получить этот:

- слушает других, чтобы понять их мнение;
- говорит уважительно, без оскорблений, не пытается унижить;
- правду о своих чувствах и намерениях;
- прямо выражает то, что его беспокоит;
- равнодушен.

При необходимости, если ребята о чем-то не упомянули, ведущий может дополнить список.

Ведущий: «Третья стратегия общения называется уверенное поведение. У него есть и научное название — ассертивное поведение.

Оно характеризуется установкой отстаивать свои права или права других, не нарушая при этом ничьих границ. Через эти диалоги мы познакомились с тремя техниками ассертивного общения. Попробуйте подобрать название для ваших техник? (Ребята называют несколько вариантов.) Это техники «Я-высказывание», «Заезженная пластинка» и «Уверенный отказ» (10 минут).

Я-высказывание чаще всего состоит из четырех частей:

Когда Я вижу/слышу, что ... (факт)

Я чувствую ... (чувство)

Потому что я думаю, что ... (мысли)

Давай ... (договоренность)

Какие примеры Я-высказываний были в наших карточках? (Называют.)

Техника «Заезженная пластинка»: вы повторяете необходимое раз за разом, спокойно. При равных условиях побеждает тот, кто более настойчив. Необходимо сохранять спокойствие и быть терпеливым.

Какие примеры техники «Заезженная пластинки» были в наших карточках?

Техника «Вежливый отказ»: Умение сказать твердое «нет» и отстоять свое мнение, не испортив отношений с собеседником.

Какие примеры техники «Вежливый отказ» были в наших карточках?»

Есть ли в ролике персонаж, который проявляет такое поведение? (нет) (10 минут)

Ведущий говорит примерно следующее: «Как вы думаете, как вам кажется, мог бы кто-нибудь из действующих лиц ролика повести себя ассертивно в этой ситуации и позитивно повлиять на нее?

Мог бы здесь появиться еще один персонаж, способный дать ассертивный ответ Насте, защитить Лизу? А может быть таких персонажей могло быть ... 25?» (Число зависит от количества учеников в классе.)

Сейчас каждый из вас попробует подсказать Вике, которая хочет вмешаться в ситуацию и остановить издевательства, но не знает, что сказать. Что бы она мог

сказать? К кому бы это обращение было направлено? Давайте попробуем это сделать с места. А чтобы было проще, давайте коротко запишем характеристики техник:

Педагог: «Подумайте, какая из этих техник могла бы подойти для нашего равнодушного свидетеля? Что бы он мог сказать обидчику? Кто хочет начать?».

Пример обращения к обидчику:

«Меня беспокоит и злит то, что сейчас происходит. Я считаю, что в нашем классе недопустимо так себя вести по отношению к другим. Извини, но я должен(-на) сказать тебе об этом.

Оставь в покое, перестань обижать (имя человека)».

Вопросы для обсуждения:

- Сложно ли было найти слова противодействия обидчику?
- Полезен ли навык асертивного поведения в повседневной жизни?
- Что было бы, если бы все люди умели уверенно, позитивно, асертивно общаться? Возникали бы тогда такие ситуации, как в фильме?

Ассертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права и реализовывать свои цели, без ущерба для себя и окружающих людей.

Ассертивное поведение имеет основные составляющие: принятие на себя ответственности за собственное поведение, демонстрация самоуважения и уважения к другим людям, эффективное общение, демонстрация уверенности и позитивной установки, умение внимательно слушать и понимать, переговоры и достижение компромисса, поиск простых выходов из сложных ситуаций. Ассертивность помогает нам в процессе поиска и нахождения простых выходов из сложных ситуаций, в том числе и буллинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенникова О.А., Добролюбова М.И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников [Текст] / О.А. Гребенникова, М.И. Добролюбова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - № 59. - 1-6 с.
2. Николаев, Л. О. Особенности проявления асертивности в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. –№ 3. – С. 324–328.
3. Пономарева Е.А. Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде: профилактика, преодоление и предотвращение [Текст] / Е.А. Пономарева // Социальная безопасность семьи и детства. - 2014. - 254 с.
4. Тимерьянова Л.Н. Изучение проявлений буллинга в образовательной среде. // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 341-344.

©Тимерьянова Л.Н.,2021

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Туровская Т.Н., ст. методист.,

КОУ ВО «Борисоглебская школа –интернат»,

г. Борисоглебск, Воронежская обл. РФ

В настоящее время резко увеличивается число детей с отклонениями в

психическом развитии, причем эта тенденция наблюдается среди учащихся массовых школ. И хотя клинические обследования таких детей не выявляют у них грубой патологии, а фиксируют их развитие в пределах нижней границы нормы или отмечают средний уровень их развития, однако педагоги сталкиваются с серьезной проблемой обучаемости таких детей. Это является одной из причин остроты постановки проблемы так называемых «трудных» детей, испытывающих затруднения, как в обучении, так и в социализации. Такие дети часто попадают в классы коррекционного обучения или вообще оставляют школу, но много их обучается и в обычных классах. Чаще всего это дети из неблагополучных в разных отношениях семей, лишенных реальных жизненных перспектив, которые, сталкиваясь с неблагополучной атмосферой дома и в школе, быстро приобретают опыт жизненных неудач. При неудачах в школе и отсутствии поддержки дома у них закрепляется низкая самооценка, еще больше нарушается их успеваемость и поведение, и в результате искажается вся система их ценностей и жизненная ориентация. Порой выход они находят в протестном поведении, что может проявляться в форме лени, упрямства, демонстративного поведения, вплоть до асоциальных поступков, что часто сопровождается алкоголизацией и наркотизацией. Следует отметить, что те же явления могут наблюдаться не только у детей из неблагополучных семей, но и у детей, семьи которых с виду вполне благополучны.

Общую картину подобных нарушений развития можно охарактеризовать как дезадаптацию детей и подростков, проявляющуюся в их неспособности не только полноценно учиться, но и жить и действовать в нашем обществе. Начало дезадаптации ребенка практически всегда связано со школой и внешне может выражаться в низкой учебной мотивации детей, несформированности у них учебных навыков, а также в различных задержках развития, следствием которых может быть снижение объема памяти, трудности произвольного внимания, высокая

истощаемость ребенка, возникновение у детей барьеров при восприятии учебной информации и закрепление страха неуспеха.

Таким образом, современный дезадаптированный ребенок или подросток часто не имеет адекватных социальных и учебных навыков, характеризуется низкой самооценкой, но уже сформировал психологические барьеры в восприятии учебной и социально ориентирующей его информации. Сталкиваясь с проблемами несоответствия ожиданиями взрослых в школе или в семье, он может попытаться для разрешения конфликта изменить ситуацию или приспособиться к ней. Однако, не встречая понимания и помощи со стороны взрослых, он не знает, как это сделать, предпринимает неудачные попытки протестовать и вызывать отрицательную реакцию окружающих, что усугубляет или закрепляет его неадаптивное поведение, которое в дальнейшем и становится его защитной реакцией при любых трудностях.

Причины школьных затруднений ребенка могут быть связаны как с его

внутренними проблемами, следствием которых и является дезадаптивное взаимодействие ребенка с окружающими, так и с внешними проблемами, связанными с неэффективной системой требований и подкреплений, используемых взрослыми во взаимодействии с ребенком. Среди многочисленных причин дезадаптации большого количества детей в настоящее время важно отметить изменения взаимодействий и взаимоотношений детей и взрослых в современном обществе, которые, с нашей точки зрения, можно охарактеризовать как разрыв системных связей, что выражается в отсутствии адекватного взаимопонимания детей и взрослых.

Методика реализации психолого-педагогического сопровождения, ориентированная на помощь детям в их успешном разрешении указанных выше задач, учитывает также сложности и проблемы, известные как общие реалии обучения в современной школе. К ним относится снижение показателей психосоматического здоровья детей, увеличение различного рода недоразвитий, а также снижение у них мотивации обучения, что в литературе отмечают, как характерные тенденции практически для всех школьников. Причиной могут быть современная школа с ее авторитарной оценочной системой, часто приводящей к подавлению нейрофизиологической основы телесно – моторной и духовно – психической жизни ребенка, ведь не секрет, что в школе дети часто прибывают в состоянии стресса, проявляющегося в мышечной скованности, что часто сочетается с гиперактивностью и сопровождается психосоматическими заболеваниями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зацепин В.В. Взаимодействие детей и взрослых как основа практической деятельности психолога // Культурно – исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. Докл. междунар. конф.- М.. 1996. – С. 70–71.

2. Петровский А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода// Вопросы психологии. 1981. - № 1. С. 56-66.

3. Матвеева О.А. Развивающая и коррекционная работа с детьми // Педагогическое общество России. Москва. 2001 г. – 159 с.

© Туровская Т.Н., 2021

УДК 371:37.01

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ И ПРОВОДНИК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СОЗИДАТЕЛЬНОГО ТРУДА

Тууль А. В., студент

БГПУ им. М. Акмулы г.Уфа РБ

Сейчас преподаватели сталкиваются с проблемой маленького авторитета среди учеников, это касается не только молодых специалистов, но и учителей стаж, которых превышает 20 лет.

Мы наблюдаем поколение детей, которые с самого детства были приучены к телефонам, телевизорам и другим средствам коммуникации. Живое общение с малых лет заменяется на мультфильмы и игры. Если раньше с самого рождения

развитием детей занимались мамы родители, то на сегодня, в век современных технологий, родителям проще включить обучающий мультфильм или же игру на электронном носителе. Но при этом, если раньше все мультфильмы проходили специальные проверки на цензуру, то, сейчас упускается из виду. И тут возникает вопрос, что же смотрит ребёнок? И чему он может научиться? Мы можем сказать, что родителей все меньше и меньше волнует духовное-нравственное воспитание детей. Если для ребёнка семья — это первичный институт социализации личности, и в нем он не получил достаточных знаний, где же он будет их брать? Следовательно, вторичными институтами выступают детские сады и школы.

Именно тут на помощь приходят педагоги, которые должны объяснить и направить ребёнка.

Решение задач идейно-нравственного воспитания нередко тормозится там, где учителя не желают брать на себя ответственность за брак, допущенный в процессе воспитания, и пытаются объяснить моральную глухоту детей пережитками прошлого. В. А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Мы не верим в то, что нравственные пороки – это результат исключительно пережитков капитализма в сознании. Нравственные пороки появляются и там, где нет настоящего воспитания, где маленький человек растет как маленький божок или, наоборот, как бурьян – его никто не учит ни хорошему, ни плохому. Чтобы не было плохого, надо учить только хорошему». [2, с. 192]

Вместе с тем, как, верно, цитируют М.Н. Чепурина и Е.А. Киселева - Б. Райзберга, «Труд, трудовая деятельность людей - главная побудительная сила, основное созидательное начало в любой экономике. Хотя человек черпает энергию для производства из природных источников, возлагает усилия на плечи машин, труд остается центральным фактором, приводящим в движение экономику. Со времен Адама Смита известно, что труд - источник богатства» [1, с. 15].

Необходимо отметить, что в обязанности педагога входит, прежде всего соблюдение правовых, нравственных и этических норм и следование требованиям профессиональной этики. А также формирование у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, а также духовных и нравственных ценностей. Сейчас педагогу нужно найти подход к ученикам и не только донести до них учебный материал, но и стать для них наставником в мир духовной культуры.

Наиболее сложным в этом деле будет взаимосвязь ученика и преподавателя, то есть прежде, чем давать какую-либо информацию, нужно установить контакт и доверительные отношения.

Однако, нужно понимать, что наиболее сложным будет донести информацию ученика, о том, что у преподавателя нет цели загрузить ученика, или испортить ему оценки. Учителю важно, чтобы информация, которую он объясняет, дошла и усвоилась. Но зачастую, ученики решают, что для них важно, а что нет, когда у

преподавателя свой взгляд на это. Вот тут главное не перейти на конфликт, а воодушевить ученика и уже с точки зрения педагогического опыта объяснить, где данная информация пригодится в жизни.

Одно из самых сложных в работе преподавателя, это сохранение субординации учеников. Тут важно сразу показать свой авторитет, и то, что вы являетесь для аудитории уважаемым человеком, а не объектом для насмешек.

Понятие «современный педагог» включает в себя много аспектов, ошибочно считать, что, современный педагог — это молодой специалист. Более точно будет сказать, современный педагог – это профессионал, мастерство которого определяется его профессиональным самоопределением; саморазвитием, т.е. целенаправленным формированием в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности. То есть, после окончания учебы в высшем учебном заведении, преподаватель не останавливается в развитии своих способностей, а продолжает дополнять свои знания на протяжении всего педагогического опыта.

Профессионализм характеризует преподавателя не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики. Это и особенности его профессиональной мотивации, и система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда для самого человека. Для профессионала важна и результативность деятельности, и соотношение ее с затратами (психологическими, физиологическими и др.). Значит, при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности труда профессионала.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что, совместив озвученные в данной статье качества современного педагога, мы можем обрисовать его некий образ, который и становится для ученика проводником в мир духовно-нравственных ценностей и созидательного труда. При этом ученики тоже влияют на профессиональные особенности преподавателя, поэтому нужно менять мировоззрение и воспитание к самому процессу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чепурина М.Н., Киселева Е.А. Курс экономической теории: учебник. – Киров: АСА, 1999. – 15 с.
2. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. 192 с.

©Тууль А. В., 2021

УДК 316.6

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНЫХ АДАПТАЦИЯХ ЧЕЛОВЕКА

Уколова В.А., студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Биктагирова А.Р., канд. психол. наук,

доцент БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа
Фаттахова Г.Р., *канд. психол. наук,*
доцент БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа

Аннотация. Данная статья посвящена изучению влияние нейротизма на личностную адаптацию у человека. Актуальность работы обусловлена тем, что нейротизм очень часто встречается среди молодежи, в таких условиях как, нестабильной социальной и политической ситуации, неразрешенного экономического кризиса, ослабления роли в семье, девальвации морально-нравственных норм и резкого различия в материальных условиях жизни.

Личностная адаптация – это стиль чувств, мыслей и поведения, которая сформировалась в результате врожденной предрасположенности и раннего детского опыта. Знание различных личностных адаптаций может помочь нам лучше понять себя и других. Эта теория Вэнн С. Джоинс говорит о том, что необходимо развить в себе, для успешного продвижения в жизни и как общаться с близкими людьми, которые действуют исходя из отрицательных аспектов своей адаптации, что нужно делать вместо того, чтобы ссориться. Большинству из нас, в действительности, присуще сочетание данных адаптаций, иногда некоторых аспектов их всех. В этих стилях жизни нет ничего патологического. Каждая адаптация, как и ее название, имеет положительные и отрицательные свойства. Например, чрезмернореагирующие (-) энтузиасты (+) или очаровательные (+) манипуляторы (-). Эти названия просто обозначают наши стили решения проблем. Каждый человек находится в определенной точке континуума определенных адаптации, у кого-то более сильны положительные аспекты, у кого-то отрицательные. У каждого человека как минимум одна адаптация для выживания и одна адаптация для одобрения выражены ярче других. Личностная адаптация – это устойчивые черты характера человека, которая сложилась в результате комбинацией двух факторов: 1) полученное при рождении; 2) приобретенное в результате взаимодействия с другими людьми в первые шесть лет жизни.

Каждый человек понимает поведение, которое присуще каждой из адаптаций, и, следовательно, в некоторой степени идентифицирует себя с ними. Несмотря на то, что люди знают, как вести себя в соответствии с каждой из адаптаций, определенные адаптации будут для них более значимыми, являясь их предпочитаемыми стилями поведения как на уровне выживания, так и на уровне одобрения. Выделяют 6 основных видов адаптации:

Гистрионная адаптация (чрезмерные энтузиасты) – данный контингент людей очень активно взаимодействуют с людьми, таких людей часто называют душой компании. Они очень открытые, чувствительны и любят внимание к себе. Установить контакт со сверхреагирующим энтузиастом нужно только через чувства.

Данный тип людей должны научиться относиться позитивно по отношению к своей способности мыслить и заявлять о своей силе.

Обсессивно-компульсивная адаптация (трудоголики) – они склонны сторониться других людей. Они испытывают счастье наедине с самим собой. Работоголики ответственные люди, которое держат свое слово. Они не позволяют себе расслабиться и редко радуются своим успехам и из-за этого невольно становятся хроническими работоголиками.

Параноидная адаптация (блистательные скептики) – эта группа людей так же, как и Работоголики склонны сторониться людей. У них очень хорошо развито мышление, и они очень внимательны к мелким деталям. С ними нужно устанавливать контакт через мышление. Следующий шаг - дать им возможность выразить свои чувства с целью решения проблем. Следует избегать обращения к их поведению, так как именно в нем они склонны застревать.

Шизоидная адаптация (креативные мечтатели) - сторонятся других людей. Спокойные, помогающие, приятные в общении, неприхотливые, креативно мыслящие, нестандартные. Они добры и любезны, развивают в себе силу и очень стараются угодить другим. Самодостаточны и надежны, охотно помогают людям. Не занимают слишком много пространства. Они счастливы быть сами по себе. Такие люди, не делают первый шаг, а ждут, чтобы его сделали другие. Их трудность состоит в том, что они иногда теряются в своих мечтах и не воплощают свои мысли в действия. С ними следует устанавливать контакт через их поведение. Для этого нужно инициировать с ними контакт и вытащить их наружу. Следующий шаг - дать им возможность выразить свои мысли, а затем побудить их мышление действовать, чтобы они могли удовлетворить свои потребности. Следует избегать фокусирования на их чувствах, так как они склонны застревать именно в них.

Пассивно-агрессивная адаптация (игривые упрямы) – эта группа людей душа компании, им нравится быть частью группы. Однако они занимают пассивную позицию в отношении решения проблем. Это означает, что, помимо всего прочего, они предпочитают, чтобы другие инициировали с ними контакт. Они контактируют с миром через поведение, которое характеризуется агрессивной пассивностью. Им нужно интегрировать свои чувства с поведением. Это приводит к изменению в их мышлении. Они перестают рассматривать ситуации в контексте силовой борьбы и неизбежного выбора «или всё - или ничего».

Антисоциальная адаптация (очаровательные манипуляторы) - люди с адаптацией «Очаровательный манипулятор колеблются между двумя полюсами: активным взаимодействием с людьми (решение проблем) и уходом в себя (нерешение проблем). Они контактируют с миром через поведение, которое должно быть активно агрессивным. Им нужно интегрировать свои чувства с поведением, что приведет к изменению в их мышлении. Тогда они начнут задумываться о долгосрочных последствиях своих действий, а не о том, чтобы перехитрить всех в

текущей ситуации.

Таким образом, выделяют 6 типов личностных адаптаций, одно из адаптации мы используем для жизни, а другую адаптацию мы используем для социального одобрения. Согласно теории у каждого из нас есть по крайней мере одна адаптация для выживания, которая формируется до двух лет. Если доверие к окружению подорвано (родители не могут о нас адекватно позаботиться, так как они перегружены, не замечают наших потребностей или непоследовательны в заботе о нас), мы определяем, как будем справляться с ситуацией одни. Мы решаем: 1) Отстраниться, позаботиться о себе самостоятельно и не создавать другим проблем,

2) Критиковать или атаковать, чтобы справиться с любой угрозой, скептически наблюдать и приходиться к резким заключениям о других,

3) Маневрировать с помощью нашего быстрого мышления, чтобы выжить или выиграть. При менее стрессовых обстоятельствах обычной повседневной жизни мы стремимся действовать в основном исходя из наших адаптаций для одобрения – решений, принятых нами между двумя и шестью годами. Эти решения связаны с нашими способами получать родительское одобрение, с нашими реакциями на то, как родители вели себя с нами (чрезмерно контролировали, хвалили наши достижения или восхищались проявлениями наших эмоций). Мы можем решить: 1) Бороться, сопротивляться, избавиться от давления и плыть по течению без четкого жизненного плана или цели; 2) Работать, производить, достигать, создавать, организовывать и изнурять себя; 3) Стараться порадовать и восхитить других, действуя скорее исходя из наших эмоций, чем из ясного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетян С. Г. Возникновение, развитие и основные сферы использования понятия «адаптация». Ереван, 1984.
2. Биктагирова А. Р. Смыслообразующие ценности российской молодежи // Образование и духовная безопасность. 2019. № 2 (8). С. 48–55
3. Гатиятуллин И.Ф., Биктагирова А. Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62–64
4. Личностные адаптации. Вэнн Джоинс и Иан Стюарт, 2019.

© Уколова В.А., 2021

© Биктагирова А.Р., 2021

© Фаттахова Г.Р., 2021

УДК 159.9

КАК ПОМОЧЬ РЕБЁНКУ ИЗБЕЖАТЬ БУЛЛИНГА

*Фамутдинова Т.С., заместитель директора
МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамак РБ*

Любое явление лучше предотвратить, чем устранять его последствия. Профилактика насилия в школе заключается в правильном отношении взрослых к этим проблемам.

Учителя не имеют права закрывать глаза на агрессивные «выходки» подростков.

Необходимо обращать внимание на формирование группировок в классе и выделение «изгоев» и «белых ворон».

В нашей гимназии, чтобы избежать буллинга, мы проводим много различных мероприятий, классных часов и уроков добра. На которых мы объясняем детям, как нужно себя вести. Для наших 1-4 классов мы преподносим это в виде мультфильмов, для детей постарше - это лекции. Также в гимназии работают два психолога, к которым ребенок и родители могут обратиться всегда.

Мы считаем, что проблема буллинга, разрешённая на ранней стадии, будет иметь минимум последствий для психики ребёнка. Если же пустить всё это на самотёк, след останется неизгладимый, причём для всех участников конфликта. Например, игра «Угадай эмоцию» очень полезна для застенчивых детей. Дети с застенчивостью зачастую стесняются показывать свои эмоции. Для игры потребуется несколько карточек с различными эмоциями. Учитель показывает карточки детям, они должны угадать эмоцию и повторить ее.

Для игры «Живая иллюстрация» понадобятся стихи Агнии Барто. Один ребенок читает стихотворение, а второй наглядно иллюстрирует то, что происходит в стихотворении, и какие эмоции чувствуют герои. Это упражнение очень эффективно. При прочтении стихотворения Агнии Барто застенчивые дети включились в работу вместе с группой. Отвечали на заданные им вопросы, пытались проигрывать сюжет стихотворения совместно.

Игра «Я уверен на все 100!» формирует самоуважение и доверие ребенка к самому себе и окружающим. Дети выходят по очереди в круг и говорят про себя те факты, в которых они уверены. Например: «Я гибкая на все 100!» или «Я сильный на все 100!». При проведении данной игры было видно, как неуверенный в себе ребенок радовался, когда рассказывал то, что у него получается больше всего.

Игра «Я очень хороший» влияет на создание положительного эмоционального фона и на повышение самоуверенности. Учитель предлагает детям встать в круг и каждому продолжить фразу «Я очень хороший, потому что ...»

Для профилактики буллинга одним эффективным способом является чтение художественной литературы. Мы рекомендуем некоторые произведения для прочтения подросткам, учителям и родителям, может быть, знакомство с этими книгами остановит кого-то от совершения жестокого поступка.

- Владимир Железников «Чучело»
- Екатерина Мурашова «Класс коррекции»
- Елена Габова «Не пускайте рыжую на озеро»
- Дарья Доцук «Ниша для Кати Олиной»
- Андрей Богословский «Верочка»

Конечно, многое зависит от учащихся. Необходимо, чтобы они рассказывали о случаях буллинга взрослым, которым доверяют. Были настойчивыми и сильными (хотя бы внешне). Знали о том, что нельзя надеяться отомстить с помощью ещё

большей жестокости. Это приведёт к новым проблемам. Лучше искать друзей среди сверстников и использовать самое мощное оружие против агрессии — юмор. Избегали ситуаций, в которых возможна травля, и отклоняли предложения поучаствовать в ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
2. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 157 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.
5. Железников В. Чучело. – М.: Астрель, 2018. – 544с.
6. Габова Е. Двойка по поведению. – М.: Аквилегия, 2019, 165с.
7. Мурашова Е. Класс коррекции. – М.: Самокат, 2007, 130с.

© Фамутдинова Т.С., 2021

УДК 159.99.

КИБЕРБУЛЛИНГ: НАСИЛИЕ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Фасхутдинова А.В., преподаватель,

Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа РБ

Кулембетова А.Р., студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа РБ

Прогресс в сфере информационных технологий намного упростил общение между людьми в реальном времени и улучшил процесс обмена информацией. Изучая курс криминологии под руководством профессора Биккинина И.А., мы определили, что новые технологии породили и новые угрозы для людей и всего человечества [1]. Появление и развитие глобальной сети Интернет создало новую информационную площадку для общения и налаживания «виртуальных связей», и в то же время показало низкий уровень владения сетевым этикетом населения России. Вместе с тем открылись все правовые пробелы в современном законодательстве нашего государства. Ведь возможность сохранения анонимности в Интернете для многих предполагала безнаказанность за совершенные деяния.

С развитием интернет-технологий появились новые понятия, как например, термин кибербуллинг или интернет-травля [2]. Многие характеризуют кибербуллинг как насилие в цифровом пространстве. Он может происходить на всех виртуальных площадках: от социальных сетей до игровых платформ. Цель интернет-травли - запугать, оклеветать, разжечь ненависть и злость или же опозорить объект буллинга. Кибербуллингу повсеместно каждый день подвергаются огромное количество людей независимо от национальности, пола или социального положения [3]. Буллинг в реальной жизни может сопровождаться интернет-травлей, эта

ситуация больше свойственная для школьной среды. Многие получают угрозы и оскорбления в свой адрес в мессенджерах или при комментировании определенных публикаций в социальных сетях. Также частыми являются случаи распространение ложной информации о медийных личностях или размещение непристойных фотографий кого-либо в социальных сетях.

Кибербуллинг превратился уже в угрозу государственного масштаба, что подтверждают и статистические данные. Результаты исследования, проведенного Mail.ru Group в 2019 году, показали, что 58% пользователей чувствовали с агрессию в Интернете. И в это число входят не только подростки. Стать жертвой онлайн-травли может абсолютно любой интернет-пользователь [4]. Эти последствия могут самыми печальными. Ведь кибербуллинг представляет огромную опасность для человека в виде долгосрочных психологических, эмоциональных и физиологических последствий. В крайних случаях интернет-травля может довести человека до самоубийства.

Каково же законодательное закрепление мер противодействия кибербуллингу. В российском же законодательстве нет отдельной статьи за оскорбление в интернете. Подобные дела регулируются общими нормами. Оскорбления проходят по статье 5.61 КоАП. Распространение ложных данных и подрыв репутации подпадает под статью 128.1 УК РФ Клевета. Статья 152 ГК РФ регулируют вопросы защиты чести, достоинства и деловой репутации в сети. Законодательная практика других стран в вопросе борьбы с кибербуллингом имеет гораздо больших размах [5]. Например, в Южной Корее еще в 2007 году законодательно закрепили меры по борьбе с травлей в сети. Также к уголовной ответственности за травлю в интернете могут привлечь и в Германии. Полагаем, что закрепление запрета буллинга в отдельном законе Российской Федерации – это то, что необходимо российскому законодателю, чтобы устранить правовые пробелы в регулировании данного вопроса.

Также отметим, что решение проблемы кибербуллинга должно нести комплексный характер. Если касаться вопроса профилактики интернет-травли, то в первую очередь нужно повышать уровень цифровой грамотности населения. Это нужно для того, чтобы пользователь знал, куда можно обратиться при проявлении в его сторону интернет-агрессии. Поэтому так важно значение обучения: людям нужно рассказать о том, как поступить в той или иной ситуации, как отреагировать на случаи кибербуллинга и что делать в этой ситуации. Вклад государства в повышение цифровой грамотности также играет ведущую роль. Например, государство через Минпросвещения рассказывает людям об информационной безопасности при помощи различного рода вебинаров. Полагаем, это должно иметь не единовременный, а систематический характер. Поэтому введение в школьную программу такой факультативной дисциплины, как Цифровая грамотность, было бы более чем уместно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аплеснин, А. П. О проблемах противодействия насилию в сети / А. П. Аплеснин, И. А. Биккинин // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12. – № 3-2. – С. 7-12.
2. Ермоленко, Т. В. Актуальные проблемы финансирования здравоохранения с учетом опыта Республики Башкортостан / Т. В. Ермоленко, И. А. Биккинин // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 195-207. – DOI 10.12731/2658-6649-2021-13-1-195-207.
3. Савельев, Е. М. Проблемы противодействия кибербуллингу / Е. М. Савельев, И. А. Биккинин // Наука Красноярья. – 2021. – Т. 10. – № 4-3. – С. 129-134.
4. Салаватова, Ф. М. Правонарушения молодежи в социальных сетях и их профилактика / Ф. М. Салаватова // Медиабезопасность и профилактика правонарушений молодежи в социальных сетях. – Уфа. 2019. – С. 151-154.
5. Халиуллин, А. Ф. Насилие в сети интернет и противодействие со стороны государства и школы / А. Ф. Халиуллин, И. А. Биккинин // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2021. – № 1. – С. 69-73.

© Фасхутдинова А.В., 2021

© Кулембетова А.Р., 2021

УДК 159.9

ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ПЕДАГОГИКИ

*Фатыхова Р.М., д. пед. наук,
канд. психол. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

На рубеже XX-XXI вв. во всем мире происходят кардинальные преобразования в образовании. Ускорение темпов развития общества ставит непростые вопросы перед сферой образования, актуализирует поиски путей и средств подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. В современном обществе происходит изменение статуса образования. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики – в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа просвещения индивида образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в «генетическую матрицу» общества, выступает пространством личностного развития каждого человека [10].

Рассматривая особенности современного образования, невозможно обойти вопрос об исторических вызовах современному человечеству, так как образование происходит всегда в конкретных исторических социокультурных реалиях. Среди многочисленных глобальных проблем, порожденных техногенной цивилизацией и поставивших под угрозу само существование человечества, вслед за В.С. Степиным, можно выделить три главных.

Первая из них – это проблема выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения. В ядерный век человечество оказалось на пороге возможного самоуничтожения, и этот печальный итог является «побочным эффектом» научно-технического прогресса, открывающего все новые возможности развития военной техники.

Второй, пожалуй, самой острой проблемой современности, становится нарастание экологического кризиса в глобальных масштабах. Два аспекта человеческого существования – как части природы и как деятельного существа, преобразующего природу, приходят в конфликтное столкновение.

И, наконец, еще одна проблема – это проблема сохранения человеческой личности, человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения. Эту глобальную проблему иногда обозначают как современный антропологический кризис. Человек, усложняя свой мир, все чаще вызывает к жизни такие силы, которые он уже не контролирует и которые становятся чуждыми его природе. Чем больше он преобразует мир, тем в большей мере он порождает непредвиденные социальные факторы, которые начинают формировать структуры, радикально меняющие человеческую жизнь и очевидно ухудшающие ее [16]. Среди других глобальных проблем следует указать лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий во всех сферах общественной жизни, высокий динамизм и высокую психоэмоциональную напряженность социальной жизни.

Сказанное определяет новый взгляд на образование как на ключевой фактор выживания нации. А это, в свою очередь, предполагает ориентацию образования на каждого человека, развитие его человеческих ресурсов и творческих возможностей. В этой связи проблема человека получает свое новое звучание. Возникла задача углубления знаний о современном человеке, встал вопрос о его новых потребностях, возможностях, способностях, об изменениях его сознания и самосознания, о динамике его личностного и профессионального развития. Особую значимость приобретает поиск путей повышения его субъектной значимости, самоактуализации и самореализации в сложных условиях современного мира. Это требует не только дальнейшего углубления исследований современного человека на эмпирическом уровне, но и разработки новых теоретико-методологических подходов к исследованию человека с учетом новой реальности, новых проблем и задач, стоящих перед ним. Дело в том, что истоки кризиса образования лежат внутри самого образования, в его методологических основаниях. Известно, что в переломные периоды развития науки на этапах изменения стиля мышления возникает настоятельная необходимость в рефлексии оснований науки, ее категориального аппарата, предмета, методов. Психология, равно как и педагогика, в настоящее время переживает именно такой период.

В конце XX века старый спор о возможностях методологии в философии и психологии возродился в дискуссии о соотношении естественнонаучной и гуманитарной парадигмы в рамках философского круглого стола. Определим здесь понятие парадигмы, которое, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, есть не точка зрения, позиция ученого или группы исследователей, а проникновение в науку определенного способа мышления и подхода к множеству проблем и основание открытия новых. Парадигма проявляется в изменении методологии науки – в углублении ее представлений о предмете и объекте исследования, о способе их взаимосвязи, о взаимоотношениях исследователя, его теорий и моделей с изучаемым объектом, в изменении самой технологии исследования [1].

Высказывания участников круглого стола заслуживают отдельного обсуждения. Однако в плане понимания человека, его развития и воспитания очень важной является позиция А.В. Брушлинского, который отстаивал в дискуссии точку зрения, что поворот от естественнонаучной парадигмы в психологии уже совершился, но не на основе перехода к гуманитарной парадигме или отказа от эксперимента как ведущего метода, а на основе раскрытия принципов активности и субъектного опосредствования. Он подчеркивал идеи собственной активности ребенка в условиях обучения и воспитания, переоценку идей интериоризации.

Возвращаясь к проблеме сосуществования разных парадигм в психологии, отвечающих ориентациям в ее построении на идеалы естественнонаучного или гуманитарного знания, отметим, что в настоящее время они, по мнению С.Д. Смирнова и Т.В. Корниловой, становятся все менее различимыми. Так, для гуманитарного знания не выделено каких-то особых схем мышления, и все называемые различия имеют отношение к сменам классического идеала рациональности на неклассический и постнеклассический, в равной степени характеризующие поиски психологии, философии, естественных и гуманитарных наук. Если, не останавливаясь подробно на описании, проследить логику развития парадигм, то можно увидеть, что она явственно отражает возрастание субъектного начала в познании [11].

Классический тип рациональности оформился в качестве научного подхода (XVII–XIX вв.) вместе со становлением европейской науки и дальнейшим расцветом классического естествознания. Данная парадигма сфокусирована на изучении отдельного (лабораторного) объекта, который естествоиспытатель (субъект) изучает эмпирически, экспериментально и как бы со стороны, то есть с позиции внешнего и беспристрастного наблюдателя. Цель познания – построение истинной, объективной картины реальности; описание вещей, каковы они есть на самом деле. Ведущей методологией служил позитивизм как важное достижение в эволюции научного знания того времени.

Неклассический идеал рациональности рождался на рубеже XIX–XX веков. Ведущей наукой здесь явилась теоретическая физика. Методология этого типа

рациональности направлена на взаимодействие субъекта и объекта, которые включены в единый познавательный мир или системы. Важное место в неклассической парадигме занимают категория деятельности как «транслятор» между субъектом, объектом и миром, а также идея относительности (опыта, метода, теорий, картины мира). При помощи разных методов и теорий ученые создают здесь уже не абсолютный универсум, а идеальные модели реальности. Методологической проблемой на данном этапе развития становится необходимость преодолеть фрагментацию исследований в том круге познания, где представлены разные модели реальности и языки описания. Разрабатываются такие принципиально новые концепции социализации человека, как культурно-историческая психология Л.С. Выготского, идея внутренней опосредованности внешнего воздействия С.Л. Рубинштейна, личностно-деятельностный подход в проектировании педагогических систем.

Постнеклассический идеал рациональности сформировался на рубеже XX–XXI веков. Исследователи отмечают взлет социогуманитарного знания. На передний план выдвигается новый тип объекта – это открытые, саморазвивающиеся системы, возрастает саморефлексия науки, набирает силу так называемое движение антропологического поворота. Постнеклассика решает задачи коммуникации подходов, поиска объединяющих горизонтов. Методология здесь играет объединяющую роль, демонстрируя, каким образом одну и ту же реальность раскрывают различные концептуальные языки. Если в классической парадигме интерес был сосредоточен на объекте познания, то в постнеклассической интерес смещается на субъект познания. Главным предметом познания становится сам человек, продукты его творчества, а любой внешний объект постигается в контексте смыслов и ценностей человека. Отсюда эту парадигму иногда называют гуманитарной. Познающего интересует человеческое в человеке, его «субъективная реальность». В познавательном процессе происходит своеобразная интеграция психологии, философии, искусства.

Спектр вопросов, связанных с парадигмами, является наименее разработанным в науках об образовании. Здесь следует подчеркнуть, что они могут возникать не обязательно в отдельной, конкретной сфере научного знания и подчас приобретают междисциплинарный характер. В этом смысле есть все основания говорить и о парадигмах образования, к формированию которых могут иметь отношение его концепции в сложных и граничащих друг с другом научных дисциплинах (педагогика, психология, философия образования, социология образования и т. д.).

Новые методологии возникают в ответ на вызовы изменившейся познавательной и социокультурной ситуации. По мнению А.А. Вербицкого, сейчас перед российским образованием стоит задача внедрения новой парадигмы, качественно отличающейся от традиционной. Введены стандарты нового поколения, объявлены основные направления модернизации, среди которых компетентностный подход,

модульная структура основных образовательных программ, балльно-рейтинговая система оценки качества обучения. Кажется бы, бери и действуй – но не все так просто. На пути становления новой образовательной парадигмы стоят препятствия в виде противоречий между новым социокультурным опытом и старыми, привычными способами его трансляции обучающимся [5].

Важно четко представить процесс смены образовательных парадигм, происшедший в истории, то есть проследить весь тот нелегкий путь, который был пройден до становления того образования, которое сейчас мы называем традиционным. Не описывая подробно этапы этого нелегкого пути, отметим, что классическая образовательная парадигма складывалась в XVII веке в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требовавшего все более широкого распространения грамотности среди подрастающего поколения. На первый план выходит функция полезности, подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся производство. С этого момента и вплоть до наших дней основная цель (миссия) образования формулируется как передача ученикам, студентам системы практических знаний, умений, навыков, приобретение ими полезной для общества профессии, подготовка к труду.

Однако, новые ориентиры, ценности и цели российского образования, становление практики инновационного, развивающего образования привели к осмыслению его ключевых проблем, которые требуют изменений парадигмы образования. Смена данной парадигмы представляет собой переход от «знаниевой» к «деятельностной» парадигме образования. Если в «знаниевой» парадигме опора в первую очередь в психологическом плане осуществляется на память и «воспроизводство знания»; обучение базируется на строго определенном наборе знаний; основной способ трансляции знания – монологические формы и разобценная деятельность, то в «деятельностной» парадигме опора в психологическом плане осуществляется на мышление, способности и продуктивной форме деятельности; процесс построения обучения базируется на идее незавершенности знания, что требует скорее развития способов получения знаний, основным способом трансляции знания становится диалог и современные формы продуктивной деятельности [12].

Переход к деятельностной парадигме определяет цель и ценность современного образования – обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому поведению. В связи с этим следует отметить, что в современном быстро изменяющемся мире важен уже не столько вопрос о создании развивающей среды, сколько о поиске средств, содействующих становлению авторства человека в отношении собственной жизнедеятельности, о присвоении им способов саморазвития в соотношении с другими и миром в целом.

Исходя из сказанного, ключевой задачей в образовании становится вопрос о развитии субъектной позиции человека. Субъектная позиция понимается рядом исследователей как авторство человека в собственной жизнедеятельности, выраженное в воплощении в реальность самостоятельно поставленных целей и осознанных устремлений, направленных на развитие себя, других, условий жизни, самой деятельности [12].

Понимание субъектности и развитие субъектной позиции является центральным в теории и практике развивающего обучения, связанной с именами Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Как отмечает В.П. Зинченко, коллектив создателей оригинальной теории развивающего обучения сконцентрировал свои усилия на главных, узловых проблемах: учебная деятельность, теоретическое мышление, рефлексия, которые нуждались в специальной психолого-педагогической разработке. Трудно сказать, пишет далее В.П. Зинченко, насколько они осознали и поняли, но наверняка почувствовали, что ориентация на теоретическое мышление, рефлексия, учебную деятельность, живое, личностное знание, диалогизм обучения, сочувственное понимание не имеет разумной альтернативы. У создателей теории не хватало времени на рефлексия по поводу более широкого контекста и значимости собственной научно-педагогической деятельности. По сути дела, Эльконин и Давыдов начали строить культурно-историческую педагогику [9].

К этой огромной работе были привлечены ученые-единомышленники, учителя школ, аспиранты. Одному из аспирантов В.В. Давыдова, профессору, доктору психологических наук, А.З. Рахимову, посвящается сегодняшняя конференция. Известно, что проблема развивающего обучения решалась практически, на базе экспериментальных школ Академии педагогических наук (Российская академия образования). В этой практической работе вместе со своим научным руководителем принимал участие и А.З. Рахимов, собирая вместе с тем и материал для своей кандидатской диссертации. Много труда было отдано В.В. Давыдовым реализации развивающего обучения в различных регионах страны. По приглашению своего ученика А.З. Рахимова, он неоднократно приезжал в г. Уфу на научные конференции, встречался и проводил семинары и консультации с учителями, преподавателями вузов, аспирантами.

Реализуемая на практике теория развивающего обучения требовала соответствующего методического обеспечения: разработки планов, программ, учебников. Такая работа осуществлялась и в Республике Башкортостан в экспериментальной психологической лаборатории при общеобразовательной школе №40 г. Уфы под руководством А.З. Рахимова. Он собрал группу талантливых педагогов-предметников, психологов и преподавателей вузов, объединённых общей идеей создания учебников, основанных на теории развивающего обучения. Длительная кропотливая работа завершилась разработкой множества различных учебников и учебных пособий, в том числе двух учебников по географии и химии

для учащихся 6-7-х классов, авторами которых стали члены экспериментальной лаборатории, преподаватели Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы – профессора В.П. Сухов и С.Т. Сатбалдина. Следует подчеркнуть, что эти учебники выдержали общероссийский конкурс и были рекомендованы для изучения учащимися общеобразовательных школ РФ.

Очерчивая масштабы и говоря о результативности работы по реализации теории и технологии развивающего обучения и внедрения её в практику экспериментальных общеобразовательных школ во многих регионах России, В.П. Зинченко отметил: «Главный итог состоял не в предметном обучении, не в полученной сумме знаний, которая всегда недостаточна и сомнительна (стенания о кризисе знания и быстром его старении раздаются всё чаще), а в формировании установки на понимание, обеспечивающее произвольное запоминание, а не на произвольное запоминание и заучивание, в формировании умения учиться, соответствующих приёмов учебной деятельности (которая, согласно Давыдову, посредством рефлексии внутренне связана с теоретическим мышлением) и, если так можно выразиться, в снятии барьеров перед учением, задачей, пониманием, учителем, экзаменатором» [9, 9].

По мнению В.П. Зинченко, теория Эльконина-Давыдова должна быть вписана в более широкий контекст психолого-педагогической науки, в контекст психологической педагогики. В своей книге «Психологические основы педагогики» В.П. Зинченко упоминает разговор с В.В. Давыдовым и отмечает, что ученый соглашался с тем, что проблематика развивающего обучения составляет ядро будущей психологической педагогики.

Свой подход к теоретико-психологическому обоснованию и построению процессов обучения и воспитания В.П. Зинченко именуется психопедагогическим, а адекватную ему отрасль психологии называет психологической педагогией. Своеобразие психологической педагогики состоит в том, отмечает учёный, что она опирается на методологическую и методическую базу психологии. Она имеет не столько проектировочный, психотехнический характер, сколько диалогический, размышляющий, понимающий, сопереживающий и сочувствующий. Кроме того, психологическая педагогика представляет собой существенный шаг в развитии культурно-исторической теории и практики образования. Психопедагогика отрицает задачу формирования человека по заранее определенным меркам или нормам развития. Потенциал развития ребенка может и должен превосходить любую культурную и образовательную норму. Образование должно быть ориентировано на индивидуальность каждого ученика и быть не только развивающим, но и развивающимся.

Предпринимаемые попытки обоснования необходимости преобразования педагогической психологии в психологическую педагогику Е.И. Исаев объясняет тем, что традиционная педагогическая психология не способна отвечать на вызовы

времени и переживает кризис в развитии. Масштаб проблем современного образования превышает возможности его категориального аппарата и выработанных в нём теорий. Педагогическая психология оказалась беспомощной в ситуации многообразия концепций, проектов, моделей образования человека – не психического развития индивида, а образования человека как становления его многообразных способностей и качеств в пространстве образования, как процесса становления собственно человеческого в человеке.

Об этом очень образно говорит В.П. Зинченко, отмечая, что Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов никогда не стремились строить образование по типу «шведского стола знаний» (выражение Э. Фромма). К сожалению, сегодня по лёгкому и пагубному пути «шведского стола» идёт все большее число «инноваторов» в образовании, растёт число экзотических, порой «неудобоваримых блюд». [9, 411]

Анализ существующих подходов [4, 7, 10, 12, 14] свидетельствует о том, что одним из путей преодоления кризиса в образовании и, в частности, в педагогике является расширение предметной области последней, смещение акцента с психологии обучения на психологию образования, процессы воспитания, формирования, а также исследование психологических закономерностей развития субъективной реальности человека на ступенях образования.

В заключение следует отметить, что с определенной долей вероятности единственного, универсального решения сложной многоплановой проблемы преодоления кризиса образования не существует. Однако, исходя из неопровержимого факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а сущностью педагогической деятельности – межличностное диалогическое взаимодействие, основным ориентиром развития современного образования становится вопрос о поиске оптимальных условий и психологических механизмов развивающего образования, перехода от идеи развития к идее саморазвития.

Сегодня и в перспективе особенно важно, чтобы сам педагогический процесс, в ходе которого разворачивается образование, был верен собственным природе, то есть был гуманитарно адекватным, двигался навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не нанося ей ущерба своим схематизмом упорядочения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Состояние современной психологии: субъектная парадигма / К.А. Абульханова-Славская // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – Москва: Институт психологии РАН, 2007.
2. Асмолов, А.Г., Гусельцева, М.С. Проблемные ситуации психологии XXI в. // Мир психологии. № 4(88). 2016. – С. 14-28.
3. Бермус, А.Г. Введение в гуманитарную методологию. – Москва: Канон+, 2007.
4. Бозиев, Р.С., Донцов, А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. № 1. 2016. – С.3–12.

5. Вербицкий, А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании / Образование и наука. № 6. 2012. – С. 5–18.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т.2. – Москва: Педагогика, 1982.
7. Гуманистическая педагогика: XXI век / Образовательная политика. № 4(70). 2015. – С. 55-63. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26029245>.
8. Гусельцева, М.С. Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности / Психологические исследования. № 36. Т. 7. 2014. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016>.
9. Зинченко, В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдова): Учебное пособие – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
10. Исаев, Е.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров/ Е.И. Исаев. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – 347с.
11. Корнилова, Т.В., Смирнов, С.Д. Методологические основы психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 320 с.
12. Психология: учебник для бакалавров/под общ. ред. В.А. Слостенина, А.С.Обухова. – М.: изд-во Юрайт, 2015. – 530 с.
13. Робинсон, К. Новый взгляд на систему образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://esovideo.ru/children/ken-robinson-novyy-vzglyad-na-sistemu-obrazovaniya/>
14. Савенкова, Л.Г. Гуманитаризация современного образования в условиях социокультурного пространства региона / Педагогика искусства. № 4. 2013. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/gumanitarizaciya-sovremennogo-obrazovaniya-v-usloviyah-sociokulturnogo>.
15. Сенько, Ю.В. Гуманитарная парадигма образования / Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. № 1. Т. 12. 2014. – С. 50–53. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-paradigma-obrazovaniya>.
16. Степин, В.С. Теоретическое знание. – Москва: Прогресс-Традиция, 2000.
17. Фатыхова, Р.М. Гуманитарная парадигма современного образования/ Педагогический журнал Башкортостана. – №3 (70). – 2017. – С. 25-31.

© Фатыхова Р.М., 2021

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА

Федина Д.С., студент факультета психологии

БГПУ им. М. Акмуллы., г. Уфа

Биктагирова А.Р., канд. психол. наук,

доцент БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа

Фаттахова Г.Р., канд. психол. наук,

доцент БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа

Исследованию самооценки подростка посвящаются многие научные труды. Первой средой для социализации ребёнка является его дом. В нем он учится взаимодействовать с людьми, с окружающим миром благодаря своим родителям. От взаимоотношений родителей и подростка, от семейного стиля воспитания во многом

зависит то, каким вырастет ребёнок.

В наше время одной из распространенных проблем является так называемая проблема «отцов и детей». Очень часто, к сожалению, возникает недопонимание между родителями и подростками. Мир вокруг нас динамично видоизменяется, следовательно, психологические и социальные тенденции в развитии института семьи, социально-ролевые установки тоже меняются. Так же наиболее остро проблема проявляется, когда подростки и многие родители не хотят идти на конструктивный диалог.

Именно из-за этого проблема семьи является актуальной и привлекает внимание педагогов, психологов и представителей других профессий. Такой интерес к институту семьи вызван тем, что именно в семье происходит формирование и развитие личности ребёнка. Самооценка ребёнка подросткового возраста, по моему мнению, напрямую зависит от детско-родительских отношений. Проблема состоит в том, чтобы раскрыть связь между особенностями родительского воспитания и самооценкой подростка.

На сегодняшний день наиболее разработанными положениями в области семейной психологии, касающимися исследований особенностей детско-родительских отношений, представляются вопросы, посвященные изучению особенностям формирования личности ребенка в семье, особенностям семьи, семейного воспитания (Ю.П. Азаров, Н.В. Бондаренко, М. Буянов, А.Я. Варга, В.В. Владиславский, Ю. Гиппенрейтер, Д.Н. Добрович, А.И. Захаров, С.В. Ковалёв, З. Матейчек, А.С. Спиваковская, В.С. Торохтий, Е.Шафер, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер и другие).

К проблеме отношения к себе и самооценки обращались многие психологи. В зарубежной психологии проблеме самооценке посвящены работы Р. Бернса, У. Джеймса, Ч. Кули, К. Роджерса, Э. Эриксона. В трудах отечественных психологов исследование данной проблематики представлена в трудах Л.В. Бороздиной, Т.В. Галкиной, Т.В. Дембо, А.А. Деркач, Е.В. Зинько, Г.Н. Казанцевой, Т.В. Корниловой, О.Н. Молчановой, С.Р. Пантелева, А.М. Прихожан, С.Я. Рубинштейн, К.Р. Сидорова, В.В. Столина, А.Т. Фатуллаевой. Несмотря на различные подходы к значению самооценки учеными были рассмотрены вопросы структуры самооценки, ее онтогенез, функции, виды и закономерности развития. Также глубоко изучены особенности самооценки в подростковом возрасте.

Многие исследователи считают, что проблема самооценки является актуальной и достаточно сложной в наше время. Самооценка – это знание человека о своих слабостях и других качеств в сравнении их с неким эталоном, определенным образом, писали Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Это достаточно сложная иерархичная психологическая система. Человек сам может влиять самооценку, через призму мнений окружающих его людей и своего отношения к себе.

Формирование самооценки подростка во многом зависит от оценок его

окружения: учителей, близких друзей, родителей, одноклассников. Среди них отношения со сверстниками и родительская поддержка имеют большее влияние на самооценку подростка. К тому же характер самооценки подростков влияет на формирование тех или иных качеств личности.

Цель настоящего исследования состоит в изучении особенностей влияния детско-родительских отношений на самооценку ребёнка подросткового возраста. Объектами нашего исследования являются дети подросткового возраста. Предмет исследования – особенности влияния детско-родительских отношений на формирование самооценки детей подросткового возраста. Гипотеза: «существует связь между формированием самооценки у подростка и стилем родительского воспитания». В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены задачи исследования, которые заключаются в выявлении уровня притязаний и уровня самооценки подростка; определении особенностей стилей семейного воспитания и детско-родительских отношений в семье; установить взаимосвязь между этими параметрами.

Довольно важной основой самооценки являются принятые в обществе нравственные и социальные нормы, обычаи и традиции. К. Роджерс говорил о том, что для личностного роста необходима высокая, другими словами, «забегающая вперед» реальная возможность личности самооценки. Соответственно, имея высокую самооценку возможно правильное понимание ситуации, окружающих людей и себя. Поведение такого человека отличает слитность реального и субъектного.

Самооценка формируется под влиянием тех оценок, которые другие люди дают человеку, и, кроме того, в результате соотнесения образа реального "Я", то есть каким человек видит себя, с образом идеального "Я" - каким человек желает себя видеть. Высокая степень соответствия между этими образованиями приводит гармоничному душевному складу личности.

Прямое влияние на развитие и становление личности ребёнка с адекватной самооценкой оказывает его семья. Главным в жизнедеятельности семьи является система общения – внутрисемейные, межличностные и внешние контакты, взаимодействия в совместной деятельности, обмена информации и отдыха, взаимные мобилизующие и воспитательные влияния, стремление к единству действий и мыслей, взаимовыручка, а также сугубо индивидуальные особенности каждого члена семьи.

Взаимоотношения родителей и ребёнка является неотъемлемой и важной частью жизни ребёнка. Атмосфера, которая царит в семье, оказывает влияние на всестороннее развитие ребёнка. Следовательно, адекватный стиль родительского воспитания даёт почву для оптимального и благоприятного развития ребёнка. Семья играет в воспитании детей долговременную, значимую роль, так как является самым близким социальным окружением ребёнка. Непосредственно в семье происходит

создание его внутреннего мира, формируются и в последствии закрепляются основные черты личности ребёнка.

Можно сделать вывод о том, что психологическое благополучие ребёнка, его ценностные ориентации, самооценка зависят от родителей и атмосферы в семье, а также от стилей воспитания родителей. Существуют нездоровые, имеющие негативный характер, взаимоотношения детей и их родителей, которые приводят к необратимым последствиям. Соответственно, как мы можем увидеть выше, есть множество факторов, влияющих на стиль воспитания. Успешному всестороннему развитию подростка способствует взаимопонимание и поддержка со стороны родителей, а также любовь и эмоциональное принятие, которое мы можем увидеть в здоровых и адекватных стилях воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. №4. Т.13. С. 99-100.
2. Биктагирова А.Р. Смыслообразующие ценности российской молодежи // Образование и духовная безопасность. 2019. № 2 (8). С. 48-55
3. Гатиятуллин И.Ф., Биктагирова А.Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62-64
4. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. - Минск, 1993. - 198 с.
5. Куницына В.Н. Восприятие подростками других людей и себя. / В.Н. Куницына. М., 1987. 238с.

© Федина Д.С., 2021

©Биктагирова А.Р., 2021

©Фаттахова Г.Р. 2021

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ ВАХТОВЫМ МЕТОДОМ

Федорова Ю. А., к. п. н.,

доцент БГПУ им.Акмиллы, г. Уфа

Гизатуллина Г. И., магистрант 2 курса

БГПУ им.Акмиллы, г. Уфа

Вахтовый метод имеет ряд особенностей: групповая изоляция, более интенсивные физические нагрузки, стресс, влияние экстремальных климатогеографических факторов и др.

Исследование психологических особенностей сотрудников в данных условиях организации профессиональной деятельности является актуальной задачей современной науки. При изучении данного вопроса, было отмечено, что работники, которые оказались в условиях социальной депривации, по-иному реагируют на изменение бытовых условий и психоэмоционального климата.

Особенности труда вахтовым методом нашли отражение в работах психологов: Симонова Н.Н., Корнеева Я.А., Дегтева Г.Н., Дубинина Н.И., Бойцова А.В. В их

работах рассматриваются стратегии адаптации работников на Крайнем Севере. Выполняемая работа в суровых климатических условиях при социальной депривации, нарушение привычного уклада жизни, нарушенный биоритмологический стереотип жизнедеятельности, влияние полярной ночи и дня (нарушение выработки мелатонина), психологический дискомфорт значительно влияет на организм человека [1]. Отмечается хроническая усталость, конфликтность, дискомфорт и нарастание психологической напряженности.

В нашем исследовании рассматривается психологическая готовность, предполагая, что в условиях Крайнего Севера необходимо ее учитывать.

Мы выявили, что работники с разным опытом вахтового труда имеют различные особенности представления о психологической готовности к труду вахтовым методом. Отличия заключаются в коммуникативном и мотивационном компонентах профессиональной готовности. Помимо этого, отличаются представления о навыках саморегуляции и психологической способности сотрудников. Приступая к работе, необходимо учитывать следующие факторы: какими знаниями владеет сотрудник, уровень его психологической подготовки, а также понимание всех должностных обязанностей. Необходимо, чтобы представления о работе, непосредственных обязанностях и условиях труда соответствовали реальности. Это соответствие способствует адаптации работника, его профессиональной эффективности, снижению риска возникновения негативных последствий [2].

Наиболее сложными в психологической адаптации выделяются депривация потребности в уединении, дефицит теплого эмоционального общения, информационный голод и т.д. Депривация выражается в том, что сотрудник начинает находиться в состоянии постоянного психического напряжения. Значит, в группе нарушаются взаимоотношения, число конфликтов увеличивается [3].

Как известно, люди по-разному реагируют на стресс, в том числе и рабочий. От специфики ситуации и личностных особенностей зависят стратегии решения ситуаций.

В условиях стресса люди выбирают определенные стратегии поведения. Это стало актуальной проблемой среди зарубежных (Ч. Карвер, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолкман и др.) и отечественных ученых (Л. И. Анцыферова, Л. И. Дементий, К. Муздыбаев, С. К. Нартова-Бочавер, и др.) [4].

Мы рассматриваем объектом нашего исследования Новопортовское месторождение. На данный объект работники добираются на вертолете. И в этом случае изоляция особенно остро ощущается, так как сотрудник не может самостоятельно добраться до города. Климатические условия в данном регионе достаточно суровые: плохая видимость, сильный ветер, туман на Обской губой и т.д. [5]. Работники нефтегазодобывающих компаний, привлекаемые к труду вахтовым методом, проживают в вахтовых поселках, специально созданных работодателем. Они представляют собой комплекс зданий и сооружений и предназначены для

жизни сотрудников, а также отдыха между сменами.

Возможность оптимизации труда сотрудников, работающих вахтовым методом, стала целью нашего научного интереса. В исследовании участвовали 50 человек, из которых 24 женщины и 26 мужчин возрастом от 28 до 55 лет.

В исследованиях получены данные, которые наглядно демонстрируют депривацию. Для сбора данных была использована анкета. Ниже приведены результаты, как распределились ответы на вопрос «Как Вы обычно избавляетесь от нервного перенапряжения?».



Рис. 1. Результаты опроса на вопрос «Как Вы обычно избавляетесь от нервного перенапряжения?», в %

Самый популярный способ снять психоэмоциональное напряжение является курение (31,4%). При этом методы саморегуляции играют незначительную роль (2,3%) среди опрошенных.

Отсюда следует, что адаптация вахтовых работников требует большой организационной работы. Сотрудникам неизвестно о методах саморегуляции, как еще можно управлять своим психоэмоциональным состоянием и сохранить свое здоровье. При разработке методик и базы для адаптации важно учитывать, чтобы данная работа была составной частью общей системы управления кадрами, где предусмотрен вахтовый труд.

Не стоит забывать про психологический климат в коллективе. Психологический климат в вахтовых бригадах значительно влияет на продуктивность труда и на соблюдение производственной безопасности. Поэтому особенно важными

представляются мероприятия, направленные на снижение утомляемости у вахтовиков, где могут оказаться полезными релаксационные процедуры, сенсорные комнаты и психофизиологический и медицинский контроль.

Особое внимание к рабочим необходимо проявлять на стадии согласования кадров, на начальном периоде их деятельности, когда в таких неблагоприятных климатических условиях, в условиях групповой изоляции, информационной недостаточности, утомления вахтовых рабочих происходит рост психоэмоционального напряжения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко В. Д. Влияние климатопроизводственных факторов на здоровье вахтовых работников нефтепромыслов Европейского Севера // Материалы VII Всероссийского конгресса «Профессия и здоровье», 2008. — с. 60-62.

2. Бойцова А.В., Симонова Н.Н. Социальные представления о психологической готовности к труду вахтовым методом на Севере у нефтяников на разных этапах профессионального становления // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 15, 2013. — No 2 (3). — с. 673-678.

3. Корнеева Я.А., Симонова Н.Н., Дегтева Г.Н., Дубинина Н.И. Стратегия адаптации вахтовых работников на Крайнем Севере // Экология человека, 2013.—No9. — с.10-16.

4. Симонова Н.Н. Психологическое сопровождение личности в условиях меняющейся социальной реальности: монография. — Архангельск: Поморский университет, 2007. — 243 с.

5. История Новопортовского месторождения URL: <https://yamal.gazprom-neft.ru/about/history/> (дата обращения 05. 12. 2020).

© Федорова Г. И., 2021

© Гизатуллина Г. И., 2021

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЁЖИ, СОСТОЯЩЕЙ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУППОВЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

*Фёдорова Ю.А., к. п. н,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы,
Шабрина А.С., студентка 5 курса
факультета психологии
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа РБ*

Проблематика неформальных групповых объединений молодёжи в психологии имеет довольно большую историю и представляется разнообразным содержанием.

Неформальность группы обуславливается констатацией того факта, что группа образуется и действует в результате активного взаимодействия людей, которых в неё входят. В отличие от формальных групп, наличие которых напрямую задается социальной структурой, неформальные сообщества имеют всегда более сложные по структуре взаимоотношения с окружающим социумом.

Значимость неформальных объединений представлена огромным спектром: от открыто асоциальных группировок до вполне безобидных и законопослушных. Различные группировки имеют свою идеологию, специфику типичных видов

деятельности, символику одежды, сленг и т. п.

Молодежные субкультуры, которые часто считаются девиантными, т.е. отклоняющимися от общепринятых общественных норм, развиваются на основе отличительных стилей в одежде и музыке, которые отличают их от других членов общества. Некоторые исследователи рассматривают практику субкультур как выражение оппозиции господствующей культуре. Субкультурные атрибуты, ритуалы как устойчивые модели поведения и ценности, как правило, отличаются от тех, которые находятся в доминирующей культуре, хотя и связаны с ними [9, с 159].

Субкультура молодежных антисоциальных групп часто основана на романтизации агрессии в ее различных проявлениях, которая представлена этой субкультурой не как она есть на самом деле, а как дерзость, безрассудство, ребячество. Это достигается за счет смещения волевого контроля эмоциональных реакций [25, с.3].

Таким образом, агрессия в молодежных группах приобретает вполне привлекательные черты и не выглядит отталкивающей и пугающей, какой она есть на самом деле. Она становится качеством, " характеризующим реального человека", и поэтому каждый из молодых людей, принадлежащих к асоциальным группам, пытается сделать ее личностной чертой. То есть негативные черты личности становятся социально значимыми в антисоциальных молодежных группах.

Недостаточное адекватное восприятие социальной среды постоянно приводит членов асоциальных молодежных групп к конфликтам с окружающими.

Нами было проведено исследование в одном из колледжей города Уфа. Выборку испытуемых составили 50 молодых людей 16–17 лет, 25 из которых причисляют себя к участникам неформальных групповых объединений.

По результатам диагностического исследования по методике определения склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орёл было выявлено следующее.

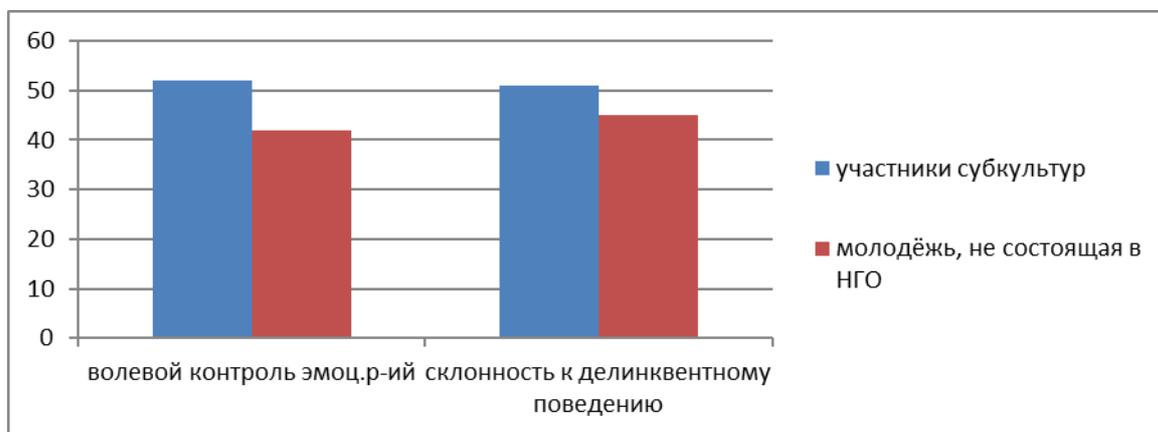


Рис.1 Результаты исследования по методике А.Н.Орёл

Показатели, соответствующие шкале «волевого контроля эмоциональных реакций», у участников неформальных групповых объединений свидетельствуют о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности

контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, есть возможность того, что испытуемые склонны выражать негативные эмоции непосредственно в поведении без задержки.

Показатели по шкале склонности к делинквентному поведению свидетельствуют о том, что у испытуемых имеются тенденции к антиобщественному противоправному поведению и низкий уровень социального контроля.

Выделение молодежной антисоциальной группы в особый тип антисоциальных групп с особым типом молодежной субкультуры обусловлено тем, что именно в возрасте до 20 лет происходит активная адаптация к существующей социальной среде. В связи с тем, что процесс адаптации сталкивается с определенными трудностями, как уже говорилось выше, эмоции молодых людей, входящих в асоциальные группы, несколько отличаются по интенсивности, яркости проявления [3, с.105].

Существует ряд понятий, объясняющих суть и причины участия молодежи в той или иной субкультуре. Во многих областях формирование молодежных субкультур и механизмы включения рассматривались в контексте социализации. Процесс социальной адаптации молодых людей, принадлежащих к асоциальным группам, осложняется их выраженной агрессивностью, а также склонностью к насилию и другим проявлениям девиантного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. - СПб.: ИГУП, 2016.- 348с.
2. Ольшанский Д. В. «Неформалы: групповой портрет в интервьюере»- М: Педагогика, 1990г. – 152 с.
3. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - М: ВЛАДОС, 2010. - С. 105.

© Фёдорова Ю.А., 2021

©Шабрина А.С., 2021

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Хабибуллина Р. А., учитель математики

МАОУ СОШ с. Райманово Туймазинского района РБ

В настоящее время цифровые средства информации такие как компьютеры, планшеты, смартфоны играют очень важную роль в жизни общества. Без них сейчас очень сложно представить какую-либо сферу деятельности. Современные гаджеты открывает доступ ко всем видам информации, в том числе и в сфере образования. Особенно это ощутилось в период самоизоляции в условиях карантина, когда все российские школьники, их родители и учителя вынужденно столкнулись с дистанционными формами обучения.

Дистанционное обучение — это образовательный процесс, при котором учитель

и обучающиеся взаимодействуют на расстоянии при помощи интерактивных средств Интернет-технологий.

На протяжении нескольких месяцев школьники были помещены в информационно-образовательную среду. Конечно же, всё это не могло не отразиться на результатах обучения, на самочувствии учащихся и учителей, на их здоровье. Каковы последствия такого обучения? Рассмотрим вопрос о психологическом состоянии обучающихся, и особенно их эмоционально-волевую сферу, потому что залог успешного обучения зависит не только от правильно организованной работы учителя, но и от самостоятельности и сознательности учащегося.

Мною была разработана специальная анкета для опроса школьников, с целью проанализировать психические состояния обучающихся в условиях дистанционного обучения. Тестирование проводилось среди учащихся 4-5, 8-9 классов. Данный контингент был определен тем, что учащиеся 4-5 классов с одной стороны ученики начального звена, но с другой стороны, школьники уже среднего звена, а учащиеся 8-9 классов могут оценить ответственность, самодисциплину и организованность.

Анализируя полученные результаты, мною сформулированы следующие выводы:

50% респондентов положительно относятся к дистанционному обучению, 25% - отрицательно и 25% затрудняются ответить.

62,5% ответили, что в период ДО они больше времени тратят на выполнение самостоятельных работ и домашнего задания, 25% отметили, что при ДО учиться легче, так как на выполнение домашнего задания уходит меньше времени и 12,5% особой разницы не заметили.

50% учащихся ответили, что они больше стали переживать за результат своей работы при дистанционном обучении, 25% - переживали в период очного обучения и у 25% переживания остались такими же, как и в период обычного обучения.

В период ДО 75% учащихся испытывают чувство усталости и утомляемости, это я объяснила бы тем, что они больше времени проводят за компьютером, и 25% не устают и не утомляются.

Чувство страха и тревожности в период компьютерного обучения отмечают 53% учеников, 40% - в период обучения в школе, и 2% испытывали данное чувство в обоих случаях.

45% учащихся ответили, что у них начали проявляться вспышки гнева при возникновении трудностей в период дистанционного обучения, 25% отметили, что нет повода для срыва и 30% выбрали «иногда».

Главной причиной раздражительности 25% выделили технические проблемы, 25% - нехватку времени на выполнение заданий, 25% - непонятные задания (отсутствие помощи учителя), и по 12,5% - «не всегда могу себя заставить себя заниматься» и «нет повода».

□ 87,5% опрошенных испытывали потребность в живом «глаза в глаза» общении с учителем и сверстниками и только 12,5% выбрали общение «of-line».

□ На вопрос о результатах обучения при использовании ДО 50% ответили, что особой разницы нет, 25% - при обычном обучении знания лучше, 12,5% - при ДО знания лучше и 12,5% затрудняются оценить.

□ В ответе на вопрос «В какой период обучения вы чувствуете себя более уверенным?» результаты сравнялись (в период ДО – 50%, в период очного обучения – 50%).

□ Оказалось, что в период дистанционного обучения 50% обучающихся чувствуют себя жизнерадостными и свободными, 25% - рассеянными и неорганизованными, 12,5% - нервными и у 12,5% все осталось по-прежнему.

□ 37,5% учащихся отметили улучшения общих умений работы с информацией в период дистанционного обучения, 37,5% - совершенствование навыков работы на компьютере, 12,5% - развитие волевых качеств, самодисциплины, 12,5% выделили тренировку ума.

□ 53% респондентов не знают, как отразилось дистанционное обучение на их эмоциональной сфере, 35% опрошенных указали, что данный вид обучения никак не повлиял на эмоциональную сферу, 12% отметили сильное воздействие.

Исходя из данного исследования можно предположить, что период дистанционного обучения для учащихся 4–5 и 8-9 классов оказался непростым и нелегким. Конечно, внедрение компьютерных технологий в процесс обучения – это очень хорошо, но всё-таки взаимодействие учителей и учеников on-line не заменит живое общение. Ведь в период дистанционного обучения ученики испытывали чувство тревожности, утомляемости, раздражительности. Также большая часть респондентов переживали за результат своей деятельности. Результаты исследования подчеркивают, что дистанционное обучение существенным образом оказывает влияние на эмоционально-волевую сферу личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of Science. – 2013. – № 1. – С. 14–20.

2. Выготский Л. С. Лекции по психологии //Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Лукашевич В. В. Психология личности: учебное пособие по курсу «Психология и педагогика» / В. В. Лукашевич, Е.Н. Пронина. – М.: МГУП, 1999. – 188 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/13dh>

4. Рыжова Н. В. Логопсихология: учебное пособие / Н.В. Рыжова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/13DH>

©Хабибуллина Р. А., 2021

УДК 316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В КАЧЕСТВЕ ФАКТОРА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ЭФФЕКТИВНОЕ СОВЛАДАНИЕ В СИТУАЦИИ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ ЗАНЯТОСТИ

*Хайретдинова С.Р., студентка 3 курса
факультета психологии БГПУ им. М. Акмуллы,
Чуйкова Т.С., к. пс. н., профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Для современной социально-экономической ситуации характерна нестабильность. Пандемия COVID-19 привела к изменению трудовых процессов в большинстве стран мира. Локдауны, переход к дистанционной работе приводят к формированию новых тенденций в развитии занятости, в том числе и к увеличению количества ее негарантированных форм.

Отмечается неустойчивая, нестабильная занятость работников, независимо от сектора, в котором они трудятся, отсутствие/уменьшение социальной защиты, негарантированность места работы [1].

Негарантированная занятость может оказывать отрицательное воздействие и на экономические показатели работодателей из-за снижения производительности труда работников, усиления у них желания сменить работу. По данным исследований отмечается, что негарантированная работа приводит к росту тревоги и психосоматических негативных последствий [1], [2], [3]. Отсутствие гарантий занятости отнесено к одному из наиболее сильных стрессов на рабочем месте.

В этой связи встает проблема определения ресурсов для совладания с ситуацией негарантированной занятости.

Целью нашего исследования являлось изучение отношения к неопределенности в качестве фактора, обеспечивающего эффективное совладание в ситуации негарантированной занятости.

В процессе исследования проверялись следующие гипотезы:

- 1) толерантность к неопределенности как личностная характеристика выступает одним из факторов совладания в ситуации негарантированной занятости;
- 2) предпочитаемая человеком в сложных жизненных ситуациях копинг-стратегия будет определять степень успешности совладания в ситуации негарантированной занятости;
- 3) интернальный локус контроля может выступать в качестве одного из факторов, определяющих эффективное совладающее поведение личности.

В исследовании приняли участие 52 сотрудника банка в возрасте 25-55 лет, среди которых 41 женщина и 11 мужчин.

Исследование проводилось методом стандартизированного самоотчета, реализованного с помощью следующих методик:

1) Адаптированный опросник Т. Пробст «Job Security Index and the Job Security Satisfaction Scale»; русскоязычный вариант – «Методика измерения ненадежности работы» (МИНР) А.Н. Демина;

2) «Тест на определение профессионального стресса» Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышникова;

3) «Шкала толерантности к неопределённости МакЛейна» в адаптации Е.Г. Луковицкой;

4) «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой;

5) Методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (УСК) (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М.).

Проведенное исследование показало, что большинство сотрудников банка оценивают надежность работы в нем, как в настоящем, так и в будущем, как среднюю, т.е. они не в полной мере уверены в том, что будут работать в организации, у них выражен профессиональный стресс, характерно состояние напряжения, негативные эмоции в профессиональной деятельности.

Исследование факторов совладания с ситуацией негарантированной занятости и профессиональным стрессом показало:

чем более толерантен работник к неопределенности, тем ниже уровень его профессионального стресса и менее выражено представление о работе, как ненадежной;

лучше справляются с ситуацией негарантированной занятости, проще переживают неопределенность, и как следствие, менее подвержены профессиональному стрессу те сотрудники организации, которые имеют развитый самоконтроль, т.е. способны регулировать свое эмоциональное состояние, кто способен извлечь выгоду из любой ситуации, увидеть в ней в первую очередь положительные стороны, кто старается осмыслить происходящее и найти приемлемое решение сложной ситуации;

внутренний локус контроля является фактором совладания со стрессовой ситуацией, снижает вероятность формирования профессионального стресса, при этом связан с конструктивными копинг-стратегиями. Интернальный локус контроля позволяет более эффективно решать профессиональные задачи, даже в ситуации неопределенности и напряженности.

Таким образом, в результате исследования выдвинутые гипотезы подтвердились.

На основании результатов исследования мы определили направления психологической работы по формированию эффективных установок у персонала при адаптации в современной трудовой среде:

- формирование самосознания, рефлексии, положительного самоотношения;
- повышение осознания внутренних и внешних факторов, позволяющих

эффективно действовать и достигать цели;

□ формирование навыков саморегуляции, овладение приемами управления своими эмоциями, снижение напряжения и тревоги;

□ повышение осознанности целей, формирование толерантности к неопределенности;

□ формирование внутреннего локуса контроля, ответственного отношения к построению карьеры, уверенности в себе, установки на активные действия.

Учитывая проблему роста социальной напряженности, тревожности у людей вследствие пандемии, изучение реагирования на проблемы негарантированной занятости, отношения к неопределенности остаются актуальными и могут быть продолжены в направлении конкретизации личностных и социально-психологических их детерминант, возрастных и половых особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коропец, О.А., Чудиновских М.В. Благополучие работников в условиях негарантированной занятости индустрии 4.0 / О.А. Коропец, М.В. Чудиновских // Известия Байкальского государственного университета. –2021. – Т. 31. – № 3. – С. 321-329.

2. Чуйкова, Т.С. Негарантированная работа и психологическое благополучие человека: результаты эмпирических исследований и теоретические подходы к их интерпретации / Т.С. Чуйкова // Человеческий капитал. – 2020. – № 7 (139). – С. 200-210.

3. Чуйкова, Т.С. Негарантированная работа как социально-психологический феномен /Т.С. Чуйкова // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6, № 4. – С. 139-149.

© Хайретдинова С.Р., 2021

© Чуйкова Т.С., 2021

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Хайруллина А.Г., студента 2 курса
факультета психологии БГПУ им. М. Акмуллы
Федорова Ю.А., к.п.н., доцент
кафедры общей и педагогической психологии БГПУ им. М. Акмуллы*

Социально-экономические преобразования в мире, связанные с пандемией коронавируса, привели к резкому возрастанию стрессовых нагрузок в различных сферах жизни общества. Пандемия Covid-19 - это не просто болезнь, но и беспрецедентное явление, в рамках которого происходят крупные социальные преобразования. Никто не знает, как долго будет длиться пандемия и каковы будут ее последствия. Известно только то, что изменение привычного уклада жизни практически всех людей на земле, повлечет за собой резкое увеличение стрессовой нагрузки на психоэмоциональное состояние каждого индивида.

Увеличению стрессовых нагрузок также способствуют участвовавшие военные

конфликты, естественные и техногенные катастрофы, а также — экономические тенденции современного общества. Учитывая тот факт, что антиковидные меры в мире длятся на протяжении полутора лет, по результатам опроса, анализируемого в статье, можно судить о влиянии «ограничительных мер» на психоэмоциональное состояние как групп людей, так и каждого человека в отдельности.

Психоэмоциональное состояние — особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования. Эмоциональные проявления в реагировании на действительность необходимы человеку, так как они регулируют его самочувствие и функциональное состояние. Все эмоции являются регуляторами поведения и выступают в роли «оценки» любых психологических воздействий на человека. Эмоции — обязательный компонент стресса у человека. Они становятся преимущественно заметными при психологических, информационных стрессорах.

Эмоциональная сфера рассматривается на современном этапе развития науки как одна из базовых предпосылок, предопределяющих полноценное психическое здоровье человека. Богатство эмоциональных переживаний помогает человеку в адекватном понимании окружающих явлений и событий, а также в адаптивном реагировании на них; помогают воспринимать действительность, реагировать на нее, управлять своим поведением и деятельностью [4,5].

Психоэмоциональный стресс, с одной стороны, является защитной приспособительной реакцией, мобилизующей организм на преодоление разнообразных мешающих нормальной жизнедеятельности препятствий. С другой стороны, в условиях острых или, наоборот, длительных и непрерывных конфликтных ситуаций у отдельных предрасположенных субъектов эмоциональный стресс трансформируется в свою противоположность — патогенный фактор, нарушающий нормальные физиологические функции, что приводит, в конечном счете, к формированию разнообразных так называемых психосоматических заболеваний.

Стрессовые ситуации с наиболее мощными психосоматическими последствиями возникают на основе оборонительного возбуждения и произвольного подавления его моторных проявлений, что принципиально сходно с неотреагированными эмоциями человека, и что понятие «стресс» включает всю сумму реакций организма на нанесение чрезвычайного раздражения [1].

Под стрессом (от англ. stress - «давление», «напряжение») понимают эмоциональное состояние, возникающее в ответ на всевозможные экстремальные воздействия. Он представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения.

Ученые установили, что при стрессе активизируется центральная нервная

система, которая и запускает стрессовую реакцию: активизируется периферическая нервная система и железами внутренней секреции выделяются различные гормоны. В организме происходит существенное нарушение биохимических процессов, которое приводит к нежелательным изменениям в органах и тканях. Страдают при этом и органы, ответственные за иммунитет. В условиях стресса в крови резко возрастает уровень гормонов - глюкокортикоидов, высокая концентрация которых подавляет иммунную систему организма, защищающую человека и животных от чужеродных веществ и инфекционных агентов, проникающих в организм извне, например, вирусов и бактерий. Вот почему люди, находящиеся в состоянии психологического стресса, чаще болеют инфекционными заболеваниями. Нарушая систему иммунитета, стресс делает организм беззащитным перед инфекцией [8].

По данным современных исследований [6], эмоциональные реакции представляют собой психофизиологический феномен, поэтому о возникновении переживания человека можно судить как по его самоотчету о переживаемом им состоянии, так и по характеру изменения вегетативных показателей, психомоторике, мимике, голосу. Таким образом, всякое эмоциональное реагирование является как переживанием субъекта, так и деятельностью различных его функциональных систем. И переживания, и физиологические изменения неотделимы друг от друга, т.е. всегда сопутствуют друг другу.

Современные исследования показывают, что специфика эмоциональных реакций при стрессе опосредована как гормональными, так и многими другими физиологическими реакциями организма, в частности нервной системы [2]. В ряде исследований установлена зависимость стрессовых реакций от типологических особенностей центральной нервной системы. Так, лица со слабой нервной системой более устойчивы к стрессу в условиях монотонной, однообразной деятельности, чем лица с сильной нервной системой. Хотелось бы обратить внимание на то, что человек, длительное время находящийся в состоянии психологического стресса, как правило, не осознает истощения нервной системы и не может его предотвратить [7].

Реакция человека на стрессовые ситуации во многом определяется его жизненным опытом, воспитанием, условными рефлексам и даже генетикой. Наиболее подвержены стрессу раздражительные, агрессивные типы личности. Более устойчивы к подобным обстоятельствам их противоположности, обладающие открытым и доброжелательным нравом.

В данной статье предлагается к рассмотрению психоэмоциональное состояние групп людей, опрошенных по опроснику Т.Холмса и Р.Раге в октябре 2021 г. Ответить на вопросы шкалы предлагалось на Google Forms. Прежде чем приступить к вопросам теста, опрашиваемым предлагалось пройти небольшое анкетирование, в котором определялись пол, возраст, семейное положение, занятость (учеба/работа) и перенесенные заболевания за прошедший год.

Доктора Томас Холмс и Ричард Раге (США) изучали зависимость заболеваний (в

том числе инфекционных болезней и травм) от различных стрессогенных жизненных событий [9]. Они пришли к выводу, что психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. На основании своего исследования они составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени стрессогенности. Чем больше событий называл пациент, тем больше становилось общее количество баллов. Чем большее количество баллов набирал пациент, тем выше становилась вероятность того, что человек рано или поздно заболит. В соответствии с проведенными исследованиями было установлено, что 150 баллов означают 50% вероятности возникновения какого-то заболевания, а при 300 баллах она увеличивается до 90% [3].

В опросе приняли участие 24 человека, половина из них молодежь, возраст которых до 30 лет. Вторая половина (12 человек) – люди среднего возраста от 30 до 55 лет. Таким образом, сформировались две группы участников тестирования.

В первой «молодежной» группе поровну лиц мужского и женского пола, 80% из них обучаются в учебных заведениях. Во второй «возрастной» группе - 9 женщин и 3 мужчин, все на момент опроса работают. В обеих группах все участники болели в течение последнего года ОРВИ, причем во второй группе у троих произошло обострение хронического заболевания на фоне повышенной стрессовой нагрузки (от 222 до 333 баллов). Травму в первой группе получил 1 человек, во второй группе - 2 человека. В «молодежной» группе трое считают, что болезнь является следствием пережитого стресса, в «возрастной» же группе так считают уже половина опрошенных. На вопрос: «Часто ли Вы испытываете стресс?» - положительно ответили 18 из 24 человек.

Теперь приступим к рассмотрению результатов тестирования. Размах шкалы Т.Холмса и Р.Раге суммированных баллов от 0 до 1476, при этом диапазон допустимого уровня стресса от 41 до 260 баллов. Минимальная сумма баллов среди опрошенных людей составляет 38 баллов, максимальная – 640 баллов. В таблице приведены количество людей по сумме баллов в группах по степени сопротивляемости стрессу. Из данных по суммированию баллов мы видим, что степень сопротивляемости стрессу у более молодых людей гораздо выше, чем у взрослых. Это объясняется, по-видимому, тем, что более опытные люди спокойнее относятся к возникающим проблемам. Тем не менее, уровень стрессорной нагрузки у участников «взрослой» группы также достаточно высок (Рис. 1). В «красной» зоне опасности, т.е. набравшие более 300 баллов, находятся 29,2% опрошенных людей. Среди молодых людей этот показатель составляет 1/3 часть, среди взрослых – 1/4 часть. Вероятность возникновения заболевания на фоне психоэмоционального стресса у этих людей очень высока.

Количество опрошенных по общей сумме баллов

Общая сумма баллов	Степень сопротивляемости стрессу	Группа 1 (до 30 лет)	Группа 2 (30-55 лет)
Меньше 150	Большая	4	4
150-199	Высокая	0	2
200-299	Пороговая	4	3
300 и более	Низкая (ранимость)	4	3

Наиболее часто указываемые события в ответах людей связаны с эпидемиологической обстановкой в связи с распространением коронавирусной инфекции: 13 человек отметили изменение в состоянии здоровья членов семьи (44 балла по шкале), 7 человек – изменение условий жизни (25 баллов по шкале), 12 человек - изменения условий или часов работы (20 баллов по шкале), 7 человек – изменение привычек, связанных с проведением досуга (19 баллов по шкале),

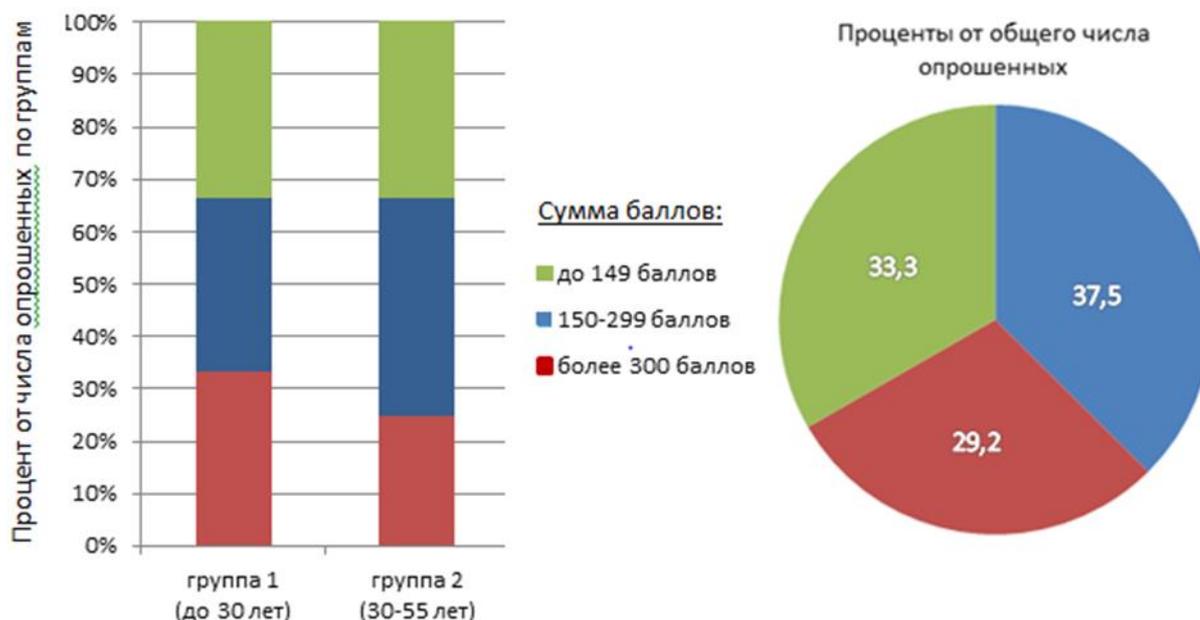


Рис. 1 – Степень сопротивляемости стрессу, в %

17 человек - изменение социальной активности (18 баллов по шкале). Причем в «молодежной» группе 1 ограничительные меры отразились на привычках, связанных со сном и питанием, что отметили 9 человек из 12. В «возрастной» группе 2, к сожалению, 5 человек из 12 пережили смерть близкого друга (37 баллов по шкале). В целом, среди опрошенных за прошедший год 3 человека потеряли близкого члена семьи (63 балла по шкале), 4 человека получили травму и серьезно

болели (53 балла по шкале).

Вторым по значимости для психоэмоционального состояния опрошенных является блок вопросов по межличностным отношениям. Так, в группе 1 трое молодых людей пережили разрыв с партнером, что имеет высокую стрессовую нагрузку (65 баллов по шкале). В то же время 4 человека из группы 1 в последствии примирились со своим партнером (45 баллов по шкале). Межполовые проблемы испытывали по 3 человека из каждой группы (39 баллов по шкале). Усиление конфликтности с партнером испытали 9 человек из общего числа опрошенных (35 баллов по шкале). Проблемы с родственниками партнера переживали 3 человека (29 баллов по шкале). Что удивляет и огорчает одновременно, так это то, что за прошедший год ни у кого из участников опроса не было событий по созданию семьи и продолжению рода.

Еще один блок вопросов связан с учебой и работой. 5 человек из числа опрошенных пережили реорганизацию на работе (39 баллов по шкале), 2 человека – смену места работы (36 баллов по шкале), 3 человека – изменение должности, повышение служебной ответственности (29 баллов по шкале), 8 человека – начали или окончили обучение в учебном заведении (26 баллов по шкале), 5 человек поменяли место обучения (20 баллов по шкале).

По материалам опроса заметно, что люди стали гораздо меньше «влезать в долги»: никто не взял ссуду или заем на крупную покупку (дома, квартиры), 1 человек отметил растущие долги. И только 3 человека взяли небольшой кредит (17 баллов по шкале). Данное положение вещей связано, по-видимому, с неустойчивой экономической ситуацией в обществе.

Приятным моментом при анализе результатов опроса было то, что 12 человек за прошедший год имели выдающееся личное достижение и успех (28 баллов по шкале). Возможно, это связано с появлением в связи с антиковидными мерами дополнительного времени, которое люди потратили на личное развитие.

В целом интерпретация результатов опроса по воздействию социальных факторов на довольно небольшую группу людей (24 человека) дает представление об изменившихся условиях жизни при пандемии Covid-19 и, как следствие, увеличении стрессовой нагрузки на каждого человека.

Таким образом, по материалам опроса можно обозначить тенденции отрицательного влияния социальных факторов на человека:

- неудовлетворенность людей социально-экономическими реформами,
- появление законодательных актов, ограничивающих права граждан,
- существенное ухудшение материального положения людей, угроза безработицы,
- возрастание вероятности вооруженных конфликтов,
- экологические, производственные, климатические катастрофы,
- антиковидные меры, ограничивающие свободное передвижение человека,

- недостаток живого общения между людьми, ведущий к духовной деградации общества,

и еще много различных ограничений, порождающих психоэмоциональный стресс. Несмотря на возрастающую нагрузку на психическое здоровье индивидов, есть множество приемов борьбы с психоэмоциональным напряжением организма. И наша задача создать систему оценки и реабилитации ранних нарушений функций человека в условиях реальной действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Психология эмоций. Тексты; состав. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. К. Вилюнас. – М.: изд-во МГУ, 1984. – 288 с.
2. Биктагирова А.Р., Валиева Е.Н. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 44-52.
3. Биктагирова А.Р., Дмитриева Л.Г., Яковлева Н.А. Мотивационный профиль сотрудников кадрового резерва // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 397-400.
4. Изард К.Е. Психология эмоций. / К.Е.Изард. - СПб., 1999.
5. Гатиятуллин И.Ф., Биктагирова А.Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности // Образование и духовная безопасность. 2017. № 2 (2). С. 62-64

© Хайруллина А.Г., 2021

© Федорова Ю.А., 2021

УДК 159.9

РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Халикова Л. Р., к.п.н., доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа РБ*

Вопросы, связанные психологическим сопровождением родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время является актуальной, но достаточно сложной в разных отношениях.

Различные аспекты проблем семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья занимались В. А. Вишневецкий, Г. А. Волкова, Н. Елизаров, А. И. Захаров, М. М. Либлинг, Н. В. Мазурова, И. И. Мамайчук, И. М. Марковская, И. Ю. Левченко, Г. А. Мишина, Р. В. Овчарова, Л. И. Солнцева. Типы семейных взаимоотношений рассматривались в работах В. Быковой, А.И. Гарбузова, В. Н. Дружинина, М. Земской, А. Я. Варги, В. В. Столина. Способы контроля детского поведения родителями и, как следствие, формирование дисгармоничных семейных взаимоотношений изучали А. А. Бодалев, Н. Е. Веракс и О. М. Дьяченко, Д.В. Лифинцев, А. Е. Личко, А.Б. Серых, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер.

Работа психолога с родителями, воспитывающим детей с особенностями развития, обуславливается наличием ряда проблем. К числу наиболее актуальных проблем специалисты относят: принятие или непринятие родителями ребенка с психофизическими недостатками; преодоление социальных проблем, связанных с

ощущением себя родителем ребенка не такого, как у всех; организация ухода за ним; решение проблем с обучением и воспитанием, а в ряде случаев сопровождение ребенка в течение всей жизни.

В этой связи родители нуждаются в специальной, целенаправленной и планомерной работе по оказанию поддержки и помощи специалистами образовательной организации. Одним из вариантов работы выступает родительский клуб.

В образовательной организации родительский клуб создается в целях объединения усилий школы и семьи в обеспечении благоприятных условий для развития и социализации обучающихся, социальной и образовательной инклюзии детей с ОВЗ, актуализации родительских ресурсов для поддержки своих детей.

Родительский клуб является одной из форм деятельности социально-психолого-педагогической работы школы, объединяющей родителей общими интересами, побуждающей к общению друг с другом, к сотрудничеству с педагогами, специалистами. Клуб позволяет повышать психолого-педагогическую культуру родителей; предоставляет возможность общения и обмена опытом в решении различных ситуаций; оказывает содействие в сохранении целостности семьи и полноценного развития детей в семье; помогает родителям лучше понимать своих детей, увидеть сильные стороны своего ребенка, поддерживать в своем ребенке личность. Работа клуба создает условия для эффективного сотрудничества родителей с классными руководителями, учителями-предметниками, специалистами.

По нашему опыту заседания школьного родительского клуба можно проводить два раза в месяц. Руководителем клуба может быть педагог-психолог школы.

В своей работе клуб руководствуется следующими принципами:

- принципом научности, предполагающим учет особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- принципом гуманистической направленности взаимодействия, предполагающим отношение к обучающимся с ОВЗ как к ответственным и самостоятельным субъектам собственного развития;
- принципом психологической безопасности родителей, предполагающим организацию взаимодействия сторон через знакомые и понятные формы.

Направления деятельности клуба:

Просвещение. Данное направление предполагает информационную поддержку родителей (законных представителей) обучающихся.

Консультативная деятельность. Направление реализуется по запросам участников клуба с использованием методов психологического консультирования.

Психокоррекционная и развивающая работа. Направление реализуется посредством организации групповых занятий.

Деятельность школьного родительского клуба осуществляется через различные

формы работы: образовательные семинары, тренинги, психологический практикум, круглые столы, мастер-классы, коллективные творческие дела, круги сообществ.

Далее в настоящей статье приводится наш опыт работы родительского клуба в одной из московских школ, где обучаются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, дети с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями.

При организации деятельности клуба было организовано анкетирование для изучения родительских запросов. Наиболее актуальными вопросами, которые волнуют родителей, являются: 1) Как лучше понимать своего ребенка и помочь ему в развитии и социализации? Как поддержать в своем ребенке сильные стороны? 2) Роль родителей в профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья. 3) Как самому (родителю) работать с собственными эмоциями и поведенческими реакциями для того, чтобы помочь своему ребенку? 4) Интернет-риски и угрозы жизни детей и подростков в современных условиях.

Первые встречи в родительском клубе проходили в формате ознакомительного тренинга. Групповая работа дала возможность родителям представиться, высказать свои ожидания по поводу работы клуба, объединиться, настроиться на позитивную волну.

В работе клуба большое внимание уделяется проблеме психологического здоровья человека, личностной зрелости родителей. В интерактивном режиме родители имеют возможность говорить о необходимости актуализации собственных ресурсов личности, чтобы быть опорой и поддержкой для своих детей.

В рамках родительского клуба особую значимость имеют занятия, посвященные проблеме стресса, депрессии. Родители получают информацию о роли эмоций в жизни человека, влиянии стресса на личность. В совместной работе отрабатываются приемы выхода из стресса, с родителями проводится специальная работа по формированию навыков эмоциональной саморегуляции. Используются научно обоснованные современные методы практической психологии.

Одним из ключевых тем клуба является тема общения в семье, развития коммуникативных навыков родителей для лучшего понимания своего ребенка. В работе используются методы активного обучения (психологический тренинг, игровые технологии) для развития навыков наблюдательности, умения слушать и слышать, активного слушания, понимать своего ребенка и строить эффективное взаимодействие.

Для развития коммуникативной компетентности родителей применяются приемы конструктивного общения примирительных технологий, метода медиации. Встречи в клубе организовываются в формате Кругов поддержки сообщества (один из методов медиации), где соблюдается определенные правила, голос каждого участника важен и ценен. В ходе одной из таких встреч работа строилась вокруг темы: «Как лучше понимать своего ребенка и помочь ему в развитии и

социализации?» Участникам встречи было предложено обсудить вопросы: 1) Какое качество Вы в себе цените как понимающий родитель? 2) Какие трудности Вы испытываете для лучшего понимания своего ребенка? Как с этим справляетесь? 3) Что каждый готов сделать для лучшего понимания своего ребенка? В каком направлении Вам хотелось бы дальше двигаться в своем развитии?

Такая групповая работа позволяет родителям высказаться, быть услышанным, обменяться опытом и поделиться «рецептами» решения проблем взаимопонимания в семье, проанализировать собственные возможности роста и развития, что способствует общему взаимообогащению.

После перехода образовательной организации на дистанционный формат работы, деятельность родительского клуба также была пересмотрена. Были разработаны и размещены на официальный сайт школы следующие рекомендации для родителей:

- «Как помочь детям преодолеть стресс при временном нахождении дома»;
- «Как справиться с беспокойством по поводу коронавируса?»;
- «Ваш ребенок временно на дистанционном обучении»;
- «Рекомендации для родителей младших школьников в период объявленной эпидемии»;
- «Рекомендации для родителей подростков, оказавшихся дома во время карантина из-за коронавируса»;
- «Как семье пережить режим карантина?»

Была организована работа социально-психолого-педагогической службы в электронном формате. В частности, созданная специальная группа в социальной сети Фейсбук, которая позволяла реализовывать задачи просветительской работы среди родителей.

Очередная встреча в родительском клубе «Мы вместе» школы состоялась в дистанционном формате в режиме видеоконференции. В работе клуба перед родителями выступили специалисты школы. Была дана информация о поддерживающих ресурсах, которые предлагает социально-психолого-педагогическая служба детям и родителям в условиях дистанционного обучения и режима самоизоляции. Руководитель клуба затронула тему, связанную с оптимизацией детско-родительских отношений в сложившихся условиях, как обеспечить эффективный контакт с ребенком. Родителям были даны конкретные рекомендации, как взаимодействовать с детьми, опираясь на принципы содружества и договорённости; как реализовывать стратегии поддержки.

В работе конференции обратились к очень актуальной проблеме – мотивации учения. Были охарактеризованы факторы, которые отрицательно могут сказаться на мотивации учения в связи с дистанционным обучением. Родителям дали советы по минимизации этих рисков. Педагог-психолог с психологической точки зрения обосновала данную проблему и предложила родителям ряд рекомендаций: как

мотивировать детей с точки зрения эмоционального интеллекта; как родителям самим справиться с эмоциональным состоянием, чтобы поддержать мотивацию детей; что реально мотивирует детей; какие конкретные фразы использовать для поддержки и оценки деятельности детей. Психологи также рассказали о том, как преодолеть стресс родителям и детям в режиме самоизоляции, были продемонстрированы конкретные практические приемы совладания со стрессом и тревогой.

В конференции уделили внимание вопросу о том, как преобразовать обучение в развивающую деятельность. Были предложены варианты работы с детьми, которые будут увлекательны и занимательны под лозунгом – «Сидеть дома не скучно, а полезно».

Заключительная встреча в прошедшем учебном году в родительском клубе «Мы вместе» состоялась также в дистанционном формате в формате Круга сообщества.

Жизненные ценности человека – это ценности, реально организующие его жизнь. Понимание, осознание, актуализация своих главных жизненных ценностей – очень важная вещь. Особенно это необходимо в условиях нарастания неопределённости, быстро меняющегося мира. Обсуждение темы: «Моя жизненная ценность и как я ее передаю своему ребенку» показал, что для родителей значимыми ценностями являются такие:

- семья и близкие;
- позитивный настрой, оптимизм;
- любовь и забота, счастье;
- демократичность;
- умение признать ошибку, право на ошибку;
- открытость общения, интерес к жизни, жизнелюбие;
- стремление к достижениям;
- давать возможность близким и окружающим быть такими, какие они есть (безусловность);
- быть честным и ответственным за свои поступки;
- взаимопонимание, взаимопомощь, взаимное уважение между людьми.

Родители были единодушны в том, что эти ценности своим детям можно передать только своим примером.

Актуальным на сегодняшний день является вопрос: «Как на Вас (как на родителя) отражается ситуация самоизоляции, какие Вы видите сложности и ресурсы?» В своих ответах родители отметили, что они столкнулись с проблемой замкнутого пространства, нарушения личных границ, напряжения от постоянного совместного пребывания. Вместе с тем, это позволило стать более дисциплинированным, научились разграничивать время общения. Примечательно, что родители увидели в этой ситуации и ресурсные моменты. Судя по ответам, участники в условиях самоизоляции стали ближе к членам своей семьи, познали

много новых нюансов во взаимоотношениях. Особенно значимым является то, что, по мнению родителей, эта ситуация помогла лучше понять процесс обучения детей, увидеть работу учителей. Родители говорили и том, что в ситуации самоизоляции не хватает ярких красок, активности. Некоторые принимали ситуацию как данность и находили новые возможности в сложившейся обстановке. Были и такого рода опасения, что после изоляции могут возникнуть трудности в общении с окружающим миром.

На вопрос: «Что нового Вы сделаете после круга из того, что до сих пор не делали для решения тех проблем, которые озвучили?» участники круга высказали разные варианты ответов, среди которых можно выделить следующие: больше общаться со своими детьми, дома создать комфортные условия для каждого члена семьи, произвести перепланировку квартиры, нужно погружаться в процесс обучения своих детей, научиться распределять свое время, четко соблюдать распорядок дня, уделять больше внимания себе.

В начале учебного года полезны разговоры на тему: «Начало нового учебного года: как активировать ресурсы родителей». Как в условиях ситуации после дистанционного обучения родителям активировать свои ресурсы, чтобы быть поддержкой для своих детей.

Вначале встречи участники говорят о том, какое качество больше всего ценят они в себе как родители, что значит для них родительская любовь. Просмотр видеоролика «Условия, необходимые для хороших отношений» позволяет сделать акцент на том, что в человеческих отношениях, в том числе и детско-родительских, важен баланс между «брать и отдавать».

Полезно организовать работу по обмену опытом, отвечая на вопрос: «Каковы мои ресурсы?» Резюмируя данный этап, руководителем клуба даются ряд конкретных психологических рекомендаций по активизации собственных ресурсов и энергии. В практической части встречи родители отрабатывают навыки общения, позволяющие сохранить энергию и благоприятный эмоциональный фон.

Итак, семья с детьми с ОВЗ и инвалидностью имеет множество своих особенностей, и ее жизненная ситуация иная. Такая семья находится в другом положении в обществе, чем семья здорового ребенка. Это накладывает отпечаток на типы семейного воспитания и психологические проблемы родителей. От успешности решения проблем в семье зависит гармоничность взаимоотношений и наличие необходимой комфортной среды для жизни и развития ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение не только ребенка, но и семьи является наиболее значимой для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. Благодаря совместным усилиям специалистов и родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, и готовности общества оказать поддержку таким семьям, можно добиться того качества жизни, в котором они смогут почувствовать себя полноценной частью общества. И одним из вариантов работы с семьей является

родительский клуб, который выступает той площадкой, где участникам создаются условия для взаимообогащения, безопасного диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. ... канд. психол. н. М., 1986. - 32с.
2. Вишневский В. А. Влияние динамики моторных нарушений у больных ДЦП на психическое состояние их родителей/ В.А. Вишневский // Вопросы клинической психиатрии: тез. докл. науч.- практич. конф. / под ред. А.Д. Ткачева. – Кемерово, 1985. - С. 38-42.
3. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие. - М.: Просвещение, 2008. - 8-13с.
4. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. - СПб. : Речь, 2008. - 224 с.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.

© Халикова Л.Р., 2021

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНОЕ БЫТИЕ И ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ «ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА»

*Хусаинова А.Х., к. филос.н., доцент
БГПУ им.М.Акмоллы, г.Уфа*

Социально-онтологические аспекты бытия и сущего, философия жизни общества конкретной экономической формации, экзистенциально-психологические проблемы «сплющенного» (Э.Мунье) человека всегда были в центре исследований философии (греч. *phileo* – любовь, *sophia* – мудрость, истина) как учения об истине. В философии истории определенные формации по-разному проходят социально-онтологические и экзистенциально-психологические испытания, перепитии, разногласия и т.п. «философии жизни» разных эпох и систем, Известно, что феодализм – это система внеэкономического принуждения, капитализм - экономического принуждения, а современный посткапитализм – это система психологического принуждения, всеобъемлющего зомбирования, использующее новые математико-статистические приемы и методы [1]. Но еще великий философ Древней Греции Платон предупреждал, что нельзя сводит интеллигибельный, сверхчувственный мир к математическим сущностям [2]. Известно, что все выдающиеся мыслители эпохи античности, и основанная ими первонаука-философия основываются на двух принципиальных позициях: первое – это возврат к истокам; второе, критическая.

Своеобразием и особенностью наступившего XXI века является то, что человечество проходит через критический этап своего развития, когда завершается длительный т.н. зоопопуляционный период и начинается переход к становлению т.н. психосоциальной формации, утверждали известные отечественные ученые С.П.Капица и С.П.Курдюмов в работе «История десяти миллиардов» [3].

Они считали, что в кризисный период все системы работают в обостренном

режиме, а социум регулируется не только прошлым, но и будущим – подрастающим поколением всего человечества.

Как известно, на первом этапе регулятор программировал работу «материи», чтобы удовлетворять витальные потребности зоопопуляции, а на втором, он начал программировать «смыслы» для удовлетворения психосоциальных потребностей человека. Новый регулятор работает на «антропном принципе», или способности человека осознанно, осмысленно управлять причинно-следственными связями в природных и социальных структурах с более высокого информационно-смыслового уровня на основе научных знаний. Но это возможно только в том случае, когда у «оператора» имеются высокие морально-нравственные качества, не допускающие энтропии, т.к. информационно-смысловые структуры не принимают хаотизацию и имеют встроенную защиту от неадекватного «пользователя». Вмешательство в информационно-смысловые структуры, лишённое нравственного смысла, нарушает их «целостность», увеличивает их хаотизацию до предельного уровня, что они перестают работать.

Считается, что неэтичные, безнравственные поступки человека в период работы систем «в режиме с обострением», порождают непредсказуемые нарушения традиционных причинно-следственных связей – «каузальный диссонанс». Это моделирование диссонанса мышления, сталкивая в голове человека две суперпозиции, два противоположных смысла: традиционно-нравственного и «синтетического» без морально-этических установок. Или «война Шредингера» - информационная деструктивная технология, позволяющая вносить искажения в результаты морально-этической регуляции социальных систем. Отсюда следует, что консервация сложившегося миропорядка глобализма достигается за счет применения изощренных высокотехнологических информационно-смысловых методов деструкции социума. Следовательно, с помощью Глобальной Цифровой платформы можно направленно управлять восприятием или не восприятием любого социально-политического события и назначать сверху, что правильно, а что неправильно, и как «надо правильно понимать». Очевидно то, что избитый классический тезис: «Верхи не могут управлять по-старому, а низы не хотят жить по-старому» остается злободневным и в зоопопуляционный и в психосоциальный период, и во все времена. Известно, что предыдущие войны, происходящие в истории человечества, были направлены на уничтожение объектов и убиение субъектов, а «война Шредингера» «регулирует» патологическое перерождение самого социума, изменяя исторически сложившуюся норму этики; война ведется именно с того уровня системной организации, с которого должна осуществляться морально-нравственная Антропная регуляция.

Вполне вероятно, что для создания Глобальной Цифровой платформы, «цифрового общества» потребовалось изменить сознание человека с рождения, с младенчества и т.д. Возможно, поэтому систему воспитания и образования

последние тридцать лет пытаются перевести на новые стандарты т.н. «цифровой школы», или на новый тип восприятия объективной действительности, где проблемы социальной идентичности, достойного морально-этического поступка и высокого уровня образования, достигнутого в СССР-РФ, остаются под вопросом и требует более глубокого изучения и проникновения в суть и смысл в т.н. психосоциальный период.

Как известно, в 2016 году в некоторых школах столицы была введена программа Московская электронная школа, в сентябре 2017 года в более 600 школах, а в 2018 году данная программа вводится во всех школах столицы. Все это способствовало появлению Российской электронной школы, которая стала основой для создания проекта «Цифровая школа». В соответствии с законом «Об образовании», родители играют ведущую роль в оказании современных «образовательных услуг», в воспитании и образовании своих детей, но, как известно, ни референдума, ни социального опроса, ни педагогического исследования и т.д. в известных масштабах огромной страны не проводилось. Но при этом появились известные инфраструктуры «цифровой школы» — это электронные дневники, журналы, интерактивные доски, ноутбуки, планшеты и возможность связи через вайфай с интерактивной доской; получение задания, выполнение тестов и т.п. При этом учитель «посторонний» (А.Камю), ибо он максимально отдалается, удаляется от процесса обучения, т.к. проверка заданий осуществляется компьютером. Следовательно, все традиционные нормы классического образования «исчезают» в визуальном, или «виртуальном пространстве», и, соответственно, пространственно-временной континуум, или непрерывная совокупность всего и вся оказывается в т.н. «цифровом обществе», где, возможно, социально-экзистенциальная идентичность, морально-этический посыл, установка, регуляция и т.п. не требуются, ибо стали не обязательны.

Как говорил еще на рубеже VI-V вв. до н.э. древнегреческий философ Гераклит: «Все течет, все меняется» [1], имея в виду диалектический характер становления и развития человеческого общества.

В начале XXI века, в период возникновения т.н. «цифрового общества», бытие и становление народов приобретает одинаково «оцифрованный», унифицированный характер, что способствует некоторой утрате социально-экзистенциальной идентичности населения планеты, и особенно (молодого поколения) молодежи, оказавшейся в «цифровом казино» (В.Катасонов). А всеобщие законы диалектического развития, выработанные лучшими умами человечества на протяжении тысячелетий, преднамеренно или непреднамеренно искажаются и как бы затормаживаются, как извне, так и изнутри. Очевидно, причинно-следственные связи этого процесса обусловлены социально-экономическими и экзистенциально-онтологическими факторами [6], которые явно или неявно проявляются во всем, что происходит т.н. пост капитализме начала XXI века:

1. Современное «сверхпотребительское», «цифровое общество» пытается «изобрести» «одномерного человека» (Г.Маркузе) в т.н. многополярном мире «сытого» Севера и «голодного» Юга, где происходят социально-экономические кризисы и «великие переселения народов»; они неоднозначно влияют на бытие и сущее народов мира и, соответственно, подрастающего поколения;

2. «Великое переселение» народов приводит к широкой урбанизации населения т.н. «цифрового общества», возникновению больших мегаполюсов, которые оказывают существенное влияние на процесс воспитания подрастающего поколения; влияет и на их мировоззрение, мировосприятие детей младшего и школьного возраста;

3. В «цифровом обществе» преобладает «язык цифр», а «язык – дом бытия» (М.Хайдеггер) народов постепенно утрачивается, исчезает, утищожается и т.п., стираются компоненты и национального самосознания: традиции, обычаи, нравы и т.п., скрепляющие нити «коллективного бессознательного» (К.Юнг);

4. Индивид «оцифрованного» «глобального муравейника» - «глобальной деревни» (М.Маклюен) становится легко манипулируемым, ибо ценностная ориентация, аксиологическая установка приобретает общий оттенок, или т.н. общечеловеческий характер, без экзистенциальной опоры на традицию (лат. tradition – передача), являющейся главным в онтолого-психологическом становлении и воспитании молодого поколения;

5. Современное общемировое финансово-информационное пространство «цифрового общества», на базе новых компьютерных технологий «творит» «одноклика»-пользователя, «однокнопочного» «сплющенного» человека с «виртуальной зависимостью» во «всемирной паутине», известными, но, порой, весьма явными и неявными неоднозначными последствиями в его «философии жизни», бытии и сущем.

Как известно, по «Форсайт-проекту – 2035», человек будет называться: «биологическое существо, поддающийся управлению извне», вероятно, в этом большая роль будет отводиться системе «цифрования». Но во все времена бытие и сущее народов, государств, суверенов и т.п., культура-почва (лат.cultura – обработка почвы), образование, медицина народов отличались самбытностью, уникальностью, непревзойденностью, а современное «цифровое общество» пытается создать глобальный «цифровой мир» и унифицировать, свести все и вся ко всеобщему, возможно, не вполне понятному единому-общему. А в науке философии «единичное и общее» - это первая категория диалектики, которая предполагает совсем иное: единичное – это уникальное, специфичное, неповторимое и входит в состав общего, как своеобразное, дополняющее, совершенствующее, способствующее дальнейшему становлению и развитию. И это истинно во все времена, ибо категории диалектики остаются незыблемыми и действуют везде: в природе, в обществе, в бытии-экзистенции человека. Поэтому

«цифровое общество» должно вернуть человека в то социальное бытие, где все это было, или вовсе не уводить. И это объективная истина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хусаинова А.Х. Экзистенция свободы выбора (философский анализ). – Уфа, АН РБ «Гилем», 2010. -228 с.
2. История античности: В 2 т. - М.; «Правда», 1989. Т.1.
3. Капица С.П., С.П.Курдюмов С.П. История десяти миллиардов. – М., 1997.

© Хусаинова А.Х., 2021

УДК 159.99 : 37.013.77

ОСНОВЫ, МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В РАБОТЕ ИНСТРУКТОРА-МЕТОДИСТА СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

Чеботаев В.А., тренер, СибГИУ, г. Новокузнецк РФ
Михно А.Р., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк РФ
Ащеулова А.В., тренер, СибГИУ, г. Новокузнецк РФ

Практика постановки и решения задач моделирования и технологизации процесса управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы раскрывает многомерность и системно-смысловую направленность развития общества, спорта и личности. Основы интеграции образования, спорта и науки направляют внимание исследователей на качество постановки и решения задач исследования составляющих эффективного управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы, в выделенном ключе научного поиска и теоретизации будем придерживаться следующих идей и продуктов научного исследования в педагогике:

- психологические факторы и системы моделирования перспективно-целевых и функционально-методических аспектов управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы [1, 2, 6, 7] определяются через уровневое построение основ и моделей возрастосообразной деятельности личности в спорте и системе непрерывного физкультурно-спортивного образования; одним из популярных направлений теоретизации и реализации идей продуктивности и успешности личности определяется гуманистически целесообразная среда (примерами являются спортивно-образовательная и физкультурно-спортивная среды);

- возможности проектирования и моделирования процесса повышения качества самореализации и сотрудничества личности в спортивно-образовательной среде [3, 4, 8] могут быть определены в иерархии доминирующих и инновационно выделяемых способов, методов и технологий продуктивного выбора составляющих развития личности в возрастосообразной и профессиональной деятельности;

- здоровье и здоровьесформирующее мышление [1, 5, 8] определяются условиями

оптимизации качества теоретизации и решения задач развития и управления качеством достижений личности в педагогически обусловленных и процессуально теоретизируемых практиках реализации идей возрастосообразной деятельности;

- продуктивность и успешность личности [1-8] позволяют вариативно определить модели самоактуализации и возрастосообразного перехода из одного типа/вида социализации и самореализации в другой.

Цель: изучение и уточнение основ, моделей и технологий управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы.

Основы управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы – направленное на обеспечение качества решения задач и проблем управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы методологическое знание, системно раскрывающее универсальность и востребованность продуктов теоретизации и системного обобщения результатов возрастосообразной и профессиональной деятельности личности в спорте.

Основы управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы чаще всего определяются в плоскости принятия идей нормального распределения способностей и здоровья [2, 3, 8], в инновационном уточнении условий и технологий обеспечения эффективности управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы могут быть использованы различные типы уровневых моделей, системно дополняющих классическое представление продуктов решения задач «хочу, могу, надо, есть».

Модели управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы – идеализируемые составляющие процесса и продуктов процесса управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы, позволяющие повысить качество восприятия и решения детерминированных в ходе развития личности проблем.

Модели управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы:

- адаптивно-целевая модель управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы;

- системно-смысловая модель управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы;

- ценностно-акмепедагогическая модель управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы;

- продуктивно-конструктивная модель управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы;

- инновационно-перспективная модель управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы;
- подлинно научная модель управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы.

Технология управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы – продукт интегративного решения задач и проблем управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы, определяющими в вариативной форме теоретизации и организации процесса (выбор методов, средств и целеполагания) условия контроля и коррекции качества достижений личности в спорте, образовании и науке.

Технологизация (моделирование и реализация педагогических технологий) процесса управления развитием спортивных достижений личности в работе инструктора-методиста спортивной школы – сложный способ оптимизации использования современного практико ориентированного знания, предопределяющего неустанное повышение уровня развития личности в спорте и спорта в интегративных связях образования, науки и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голева, О.С. Продуктивная деятельность личности в системе непрерывного физкультурно-спортивного образования / О.С. Голева, О.А. Угольникова, Н.А. Казанцева // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 2 (36). С. 46-52.
2. Казанцева, Н.А. Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ / Н.А. Казанцева, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. №188. С.105-113.
3. Логачева, Н.В. Проектирование и реализация возможностей повышения качества самореализации и сотрудничества личности в спортивно-образовательной среде / Н.В. Логачева, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 91-101.
4. Пожаркин, Д.И. Теоретизация качества и технологизация развития личности в спортивно-образовательной среде / Д.И. Пожаркин, Н.А. Казанцева, О.А. Козырева // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т.10. № 4. С. 4280–4290.
5. Пушкарева, И.И. Здоровьеформирующее мышление как продукт технологизации интегрированного развития личности и общества / И.И. Пушкарева, О.С. Голева, О.А. Угольникова // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 2 (36). С. 33-38.
6. Селиванова, Е.Г. Управление деятельностью инструкторов-методистов и тренеров в спортивной организации как социально-профессиональная проблема / Е.Г. Селиванова, А.Г. Никитин, Е.Г. Оршанская // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 2 (83). С.174-184.
7. Фирсова, О.И. Управление качеством профессионального становления личности в спортивной организации / О.И. Фирсова, Е.Г. Оршанская, А.В. Макаров // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3 (84). С.216-225.

8. Чигишев, Е.А. Модели и методология теоретизации и формирования успешности личности студента училища олимпийского резерва в спорте, науке, образовании / Е.А. Чигишев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 1. С.226-234.

© В.А. Чеботаев, 2021

© Михно А.Р., 2021

© Ащеулова А.В., 2021

УДК 159.99

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МАТЕМАТИЧЕСКИМИ
СПОСОБНОСТЯМИ

*Чернова А. А., к. пс. н, доцент
ЮФУ, г. Ростов-на-Дону РФ
Рябухина М. Н., магистрант
ЮФУ, г. Ростов-на-Дону РФ*

В эпоху научно-технического прогресса требования к человеческой личности возрастают. Актуальным становится аспект развитие и сопровождение одаренных детей с раннего возраста. Воспитание личности с высоким интеллектуальным и творческим потенциалом – это первостепенная задача, которая стоит перед образованием.

В направлении поддержки талантливых детей было предложено создать как специальную систему поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общую среду для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных детей.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» не охватывает детей дошкольного возраста, хотя выявление талантливых детей – это продолжительный процесс, который можно начинать с выявления способностей у детей на этапе дошкольного детства. И при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении таких детей в дошкольный период и развитии их потенциала на этапе школы можно говорить о развитии способностей в одаренность.

Проведённый анализ литературы показал, что определение одаренности нельзя ограничивать лишь высоким показателем уровня интеллектуального развития (IQ). Перспективы одаренных детей определяются уровнем их достижений в одной или нескольких сферах. К сожалению, вопрос одаренности детей в дошкольном возрасте исследован крайне мало, даже несмотря на то, что ранние проявления одаренности могут указывать на высокие потенциальные возможности таких детей для выдающихся достижений в будущем [4].

В связи с эти актуализируется вопрос выявления ранних признаков одаренности у дошкольников. В выявлении способностей одаренных детей вместе со специалистами могут принимать участие родители. Осознание способностей своего ребенка мотивирует родителей более осознанно и ответственно относиться к его

дальнейшему образованию, что благоприятно скажется на дальнейшем развитии ребенка.

В 2021 году на базе МАОУ «Школа № 96 Эврика –Развитие» (дошкольный уровень) г. Ростова-на-Дону было проведено эмпирическое исследование детей старшего дошкольного возраста. Целью этого исследования является определение педагогических условий, необходимых для реализации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, имеющих математические способности.

В данном исследовании мы поставили такие задачи: определить оптимальные формы, методы и средства организации психолого-педагогического сопровождения проектирования педагогической деятельности; подобрать диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень математических способностей старших дошкольников. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения развития математических (когнитивных) способностей у детей дошкольного возраста.

Объектом исследования выступили старшие дошкольники с математическими способностями в общеобразовательном учреждении.

Предмет исследования: педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с математическими способностями.

Мы предположили, что психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с математическими способностями будет положительно влиять на эффективность развития математических способностей у детей и будет эффективным при определенных условиях, а именно:

1. Первичной и вторичной диагностики когнитивных способностей у детей в возрасте 5–6 лет (старшая группа ДОУ);
2. Разработки и реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития математических (когнитивных) способностей у детей в возрасте 5–7 лет.

Для выполнения задач исследования и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ литературы, который позволил сформулировать методологическое обоснование разработанной программы; психологическое тестирование, в котором мы подобрали методики на определение комбинаторных и интеллектуальных способностей.

В эмпирическом исследовании приняли участие 30 детей одной возрастной группы. Определение комбинаторных способностей проводилось по методике «Подбери костюм для Мишки» автор А. Н. Поддяков. Уровень интеллектуальных способностей дошкольников исследовался по методике экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС), состоящей из четырех субтестов. Исследование было проведено по всем четырем субтестам методики формы А. В результате исследования были выделены 2 группы испытуемых:

- дети с высоким и средним уровнем комбинаторных способностей на фоне высокого и среднего уровня показателей словарного запаса, количественных и качественных отношений, логического мышления и математических способностей.

- дети со средним и низким уровнем комбинаторных способностей на фоне средних и низких показателей словарного запаса, количественных и качественных отношений, логического мышления и математических способностей.

В результате проведенного эмпирического исследования была разработана программа психолого-педагогического сопровождения развития математических (когнитивных) способностей у детей дошкольного возраста, что показывает практическую значимость исследования. Программа включает в себя учебно-тематический план работы с детьми, план работы с педагогическими кадрами, план работы с родителями. Для реализации учебно-тематического плана выделяют две подгруппы детей в зависимости от стиля интеллектуальных способностей.

Каждое занятие включает в себя несколько чередующихся упражнений и подразумевает смену видов деятельности:

1. Нейродинамическая гимнастика, включающая в себя мануальный и психомоторный блоки;

2. Работа в тетрадах: письменные упражнения для развития навыков учебной деятельности, логического мышления, внимания, умения организовывать и контролировать свою двигательную активность, действовать в соответствии с инструкциями и т.д.);

3. Дидактические и подвижные игры на развитие памяти, внимания, словесно - логического мышления, коммуникативных способностей, игры со счетным материалом;

4. Конструирование из различных материалов.

Программа направлена на развитие у детей комбинаторных способностей, умения сосредоточиться на выполнении задания, действовать согласно заданному алгоритму, на развитие воображения, словесно – логического мышления, на развитие умения контролировать себя и видеть собственные ошибки. Развитие и активизация этих навыков способствует развитию математических способностей у ребёнка.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в дошкольных учреждениях направлено на комплексное сопровождение ребенка и рассматривается как технология помощи ребенку и родителям в решении задач развития, диагностики, консультирования специалистами различных направлений. Действия специалистов должны быть направлены на выявление и поддержка одаренных детей, раскрытие их личности, развитие целостного мировоззрения, творческого и системного мышления, создание благоприятных условий для развития одаренных детей в интересах личности, общества и государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Е. С. Выявление одаренных детей на этапе дошкольного возраста. Москва.: ФГБНУ Психологический институт Российская академия образования, 2016. - <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-odarenyih-detey-na-etape-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 05.11.2020).
2. Гернега К. С., Ватагина И. Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Россия: тенденции и перспективы развития. 2018. №13-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-odarenyih-detey-v-usloviyah-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 05.11.2020).
3. Кулагина О. Е., Аксёнова О. И. Организация образовательной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими склонность к математике [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obrazovatelnoy-raboty-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-imeyuschimi-sklonnost-k-matematike> (дата обращения: 05.11.2020).
4. Щербланова Е. И. Одаренность дошкольника: проявления и проблемы в развитии [Электронный ресурс] // Проблемы Науки. 2016. №24 (66). <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-doshkolnika-proyavleniya-i-problemy-v-razvitiy> (дата обращения: 06.11.2020).

©Чернова А.А., 2021

© Рябухина М.Н., 2021

УДК 316.6

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В СТРУКТУРИРОВАНИИ СЦЕНАРИЕВ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ

*Чуганская А.А., к. пс. н., научный сотрудник
ФИЦ «Информатика и управление» РАН, г. Москва*

При частичной поддержке гранта РФФИ мк №18-29-22027.

Одной из современных задач в рамках когнитивных исследований становится моделирование познавательных процессов для обучения интеллектуальных агентов, представленных как роботизированными системами, так и реализованными на уровне алгоритмов [1]. Междисциплинарность проблемы приводит к необходимости учитывать разработки из различных направлений науки: психологии, социологии, эргономики, экономики, математики, программирования и др. Психологический вклад заключается в предложении оптимальных решений для таких задач [2]. В рамках разработки когнитивных ассистентов, помогающих реализовывать человеку различные виды деятельности, в том числе имеющих отсроченный результат (например, здоровье сбережение, обучение различным профессиональным навыкам и др.) [3, 4], важным понятием становится «сценарий».

В психологических исследованиях понятие «сценария» поведения возникло для объяснения социально обусловленных нормативно-ролевых последовательностей действий для выполнения определенной деятельности и удовлетворения

потребности, лежащей в ее основе [5]. Термин был предложен Э.Берном, который обозначил трансакцией – единицу общения между людьми [6]. Как отмечают Л.Росс, Р.Нисбетт: «В основе концепции сценариев лежит представление о том, что люди вступают в предсказуемые, едва ли не ритуальные взаимодействия в попытке удовлетворить свои потребности ценою насколько возможно малого социального напряжения и когнитивных усилий» [7, с. 145].

Ключевой компонентой целенаправленного поведения человека являются сценарии – неоднократно используемые абстрактные последовательности действий и ситуаций [8]. При этом сама последовательность таких действий не только вырабатывается в опыте человека, но и представлена в обобщённом виде в языке [9]. Текстовая информация - едва ли не единственный источник сценарного моделирования поведения. Особенно это касается тех источников, которые по своей природе являются деятельностью, например, тексты массовой, педагогической, политико-административной деятельности. В лингвистике был предложен подход Чемберсом и Журафски, который операционализировал процесс анализа сценарной информации и получил название нарративных цепочек событий (Narrative Event Chains) [10]. В нем описывались частично упорядоченные наборы событий, относящихся к одному действующему лицу.

Помимо текстовой информации, которая в сценариях отражена в последовательности шагов, выраженных действиями (на уровне языка – глаголом), схематизация возможна на уровне перцептивных образов. Для сценариев такими визуальными знаками, адресующими к определенному шагу реализации поведения, становятся сцены [7, 9]. В визуальном плане они представлены изображениями, которые могут быть как реалистичными и отражать шаг сценария действия в перцептивном плане (например, фотография), так и быть схематизированным образцом (например, рисунок, комикс и др.). При этом роль не только базового процесса восприятия становится значимым. В ситуации сценария ведущим становится социальная перцепция, которая понимается как процесс, возникающий при взаимодействии людей и включающий восприятие, оценку, изучение и понимание людьми социальных объектов [6]. Визуальная информация подразумевает раскрытие и обращение к смысловой составляющей и через понимание перцептивных образов обращение к структуре сценария.

Одним из первых психологов, кто обратился к проблеме психологического исследования когнитивных процессов через анализ визуальной интерпретации, был А.Бернштейн [11]. Как отмечал исследователь, процесс визуального познания выступает в некотором смысле в двух фазах и относится к сложному комплексу зрительной интерпретации. Во-первых, это усвоение отдельных деталей всего зрительного образа и сравнение их. Во-вторых, объединение в смысловое целое этих деталей. На данном этапе ведущей выступает процесс синтеза. Выделенные существенные связи ставятся в надлежащую связь друг с другом, чтобы получить

единый смысловой комплекс. В речи человека при рассматривании картинки это проявляется в повествовательном характере высказываний.

Учет особенностей построения образа и его соотнесения со значимой роль процессов социальной перцепции в моделировании интеллектуальных агентов получает широкое применение в рамках направления исследований «визуального диалога» и анализа «здорового смысла» [12], что требует дальнейших разработок и построения моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов, И. В., А.И. Панов, А.А. Скрынник, Е.В. Чистова Персональный когнитивный ассистент: концепция и принципы работы // Информатика и её применения. – 2019. Т. 13. – №. 3. – С. 105-113.
2. Осипов Г.С., Чудова Н.В., Панов А.И., Кузнецова Ю.М. Знаковая картина мира субъекта поведения. ФИЗМАТЛИТ. 2018. 264 с.
3. Рахимов А. З. Психолого-педагогические основы повышения квалификации и переподготовки кадров образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2007. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-povysheniya-kvalifikatsii-i-perepodgotovki-kadrov-obrazovaniya-1> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Makhmutova E.N., Kovtun N.V., Kostikova L.P., Revkova E.A. International students: flexibility and adaptation issues // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Edited by: Prof. Valeria Chernyavskaya and Prof. Holger Kuße. 2018. С. 198-204.
5. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.: Изд-во «Прайм-Еврознак», 2004. – 672 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для вузов — Аспект Пресс, 2008. — 363 с.
7. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В.В.Румынского под ред. Е.Н.Емельяновой, В.С.Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
8. Гонина О.О. Психология: краткий курс лекций для бакалавров. 2014. М.: ООО «Издательство Спутник+». - 141 с.
9. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2-х томах. — М.: Смысл / Академия, 2006.
10. Суворова, М. И., М. В. Кобозева, С. Ю. Толдова, Е.Г. Соколова Извлечение сценарной информации из текстов. Ч.1. Постановка задачи и обзор методов //Искусственный интеллект и принятие решений. – 2020. №. 1. – С. 17–26.
11. Бернштейн, А.: Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. Издание 2. Москва, Государственное издательство (1922).
12. Kovalev, A.K., Shaban, M., Chuganskaya, A.A., Panov, A.I. Applying Vector Symbolic Architecture and Semiotic Approach to Visual Dialog // Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 2021, 12886 LNAI, p. 243–255.

© Чуганская А.А., 2021

**ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ НЕУСТОЙЧИВОЙ ЗАНЯТОСТИ НА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РАБОТАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ
(ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

*Чуйкова Т.С., канд. психол. наук,
профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*Баймурзина Г.Р., канд. экон. наук,
директор Башкирского филиала ФНИСЦ РАН, г. Уфа*

Условия трудовой занятости за последние три десятилетия изменились существенным образом: отсутствие стабильности ее сохранения, интенсификация труда, флексибилизация трудовых функций — это не полный список изменений, затронувших трудовое население по всему миру. Предметом нашего исследования является неустойчивая занятость, понимаемая нами двояким образом, во-первых, как ненадежная или нестабильная занятость, сопряженная с потенциальной возможностью лишиться ее в любой момент времени, как «...укорененность в нестабильной ситуации периодов занятости и безработицы» (Р. Кастель). Во-вторых, как характеризующаяся перманентными изменениями основных содержательных характеристик: в отношении стабильности или прерывистости, меры интенсивности рабочих операций, характера их выполнения, организации трудового процесса и особенностей управления им.

В настоящей статье мы опирались на данные, полученные в социологическом исследовании «Качество занятости и человеческое развитие» с включением специальных методик оценки психологического благополучия. Исследование проводилось на территории республики Башкортостан в течение октября — декабря 2020 года [1], [2], Было опрошено 1864 респондента, из них 1460 человек — наемные работники, работодатели и неработающие (репрезентативная выборка по ключевым социально-демографическим характеристикам взрослого населения); 404 человека — индивидуальные предприниматели, не имеющие наемных работников и самозанятые (смешанная выборка, дополненная стихийным методом). Одной из задач исследования являлась оценка влияния условий неустойчивой занятости на психологическое благополучие разных категорий участников трудового рынка: наемных работников, самозанятых, работодателей, временно незанятых, а также населения в целом.

В качестве основной методики измерения психологического благополучия использована Шкала удовлетворенности жизнью — ШУДМ (Satisfaction With Life Scale — SWLS) — краткий скрининговый опросник о степени субъективной удовлетворенности жизнью, предназначенный для массовых опросов. Настоящая методика была разработана зарубежными авторами (E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen, S. Griffin) в 1985 году, русскоязычная версия адаптирована и валидизирована Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиним. Методика чаще других аналогичных методик

используется для оценки психологического благополучия. Показатели могут варьироваться от 1 балла (самый низкий уровень) до 6 баллов (самый высокий уровень) [5]. В нашем исследовании мы получили следующие значения показателя: в целом по выборке — 3,55 баллов, в разрезе отдельных групп трудоспособного населения, участвовавших в исследовании: у наемных работников — 3,51; незанятых — 3,49; работодателей — 4,2 баллов. Как видим, респонденты показали относительно невысокие баллы, колебания между группами не существенные, самый низкий показатель зафиксирован в группе незанятых, наиболее высокий — в группе работодателей.

Относительно невысокий уровень психологического благополучия в рассматриваемых группах трудоспособного населения подтверждается и распределением ответов на вопрос относительно уверенности в своем будущем. В целом по населению 22,4% респондентов отметили, что они вполне уверены в своем будущем, в разрезе представленных групп подтвердили уверенность в своем будущем 23% наемных работников, 22% самозанятых и 29,5% работодателей.

Другой индикатор, который, по нашему мнению, вносит свой вклад в переживание психологического благополучия и одновременно в определенной мере является его отражением — субъективная оценка здоровья, которая фиксировалась в нашем исследовании посредством вопроса: «Как бы Вы оценили состояние своего здоровья?». Как очень хорошее свое здоровье среди населения оценили только 13,4%, как хорошее — 34,6%. Соответственно, среди наемных работников в качестве очень хорошего свое здоровье отметили 11,7%, хорошего — 35,5%, среди самозанятых это распределение выглядит более благоприятно: как очень хорошее его оценили 19,4% респондентов этой группы, как хорошее — 45%.

Следует отметить, что в целом по выборке менее половины респондентов оценивают свое здоровье как очень хорошее и хорошее, преобладает оценка «удовлетворительно». В исследованиях международного масштаба, в которые включены российские респонденты, часто обнаруживаются относительно низкие оценки субъективного здоровья по нашим выборкам в сравнении с выборками из других стран [7]. По распределению ответов мы видим, что самозанятые оценивают свое здоровье выше, чем наемные работники. Эта тенденция проявляется еще более отчетливо в блоке вопросов, увязывающих состояние здоровья с работой. Так, среди наемных работников отметили, что им приходилось переносить болезнь «на ногах» из-за ситуации на работе 42,1% опрошенных, в категории самозанятых — 38,8%; выходить на работу до окончательного выздоровления — 41,6% наемных работников и 37,1% самозанятых; отказываться от посещения врача из-за плотного графика работы — 33,4% наемных работников и 29,7% самозанятых. Вполне логичным выглядит на этом фоне распределение ответов в отношении пункта «Моя работа негативно сказывается на моем здоровье», относительно которого выразили свое согласие 32,2% наемных работников и 18,4% самозанятых. Также обращает на

себя внимание распределение ответов в отношении пункта «Моя работа стимулирует меня поддерживать мое здоровье», с которым согласились 21,5% самозанятых и всего лишь 15,6% наемных работников. Вызывает некоторый оптимизм, что категория самозанятых имеет более выраженные возможности проявлять заботу о своем здоровье.

В качестве факторов негативного характера, которые обусловили относительно, низкие оценки психологического благополучия по вышеописанным показателям в нашем исследовании обозначились следующие: неудовлетворенность оплатой труда, отсутствие гарантий сохранения занятости, неравновесные отношения с работодателем, отсутствие защищенности на рабочем месте, отсутствие возможностей у работников вступать в профсоюзы, а также снижение роли профсоюзов в защите их прав.

Так, распределение ответов наемных работников на вопрос «Можете ли Вы сказать, что размер Вашей заработной платы является для Вас достойным и справедливым?» выглядит следующим образом: в подвыборке наемных работников ответ «да» выбрали 14,9%; «скорее да, чем нет» — 17,3; «скорее нет, чем да» — 23,1%; «нет» — 36,4%; 8,2% затруднились ответить. Доказательным подтверждением неадекватно низкой оплаты труда работников служит распределение ответов работодателей на вопрос «Считаете ли Вы, что существующий размер оплаты труда побуждает персонал Вашего предприятия/организации работать эффективно, повышать производительность труда?». В подвыборке работодателей на этот вопрос ответили «да» 13,3%; «скорее да, чем нет» — 37,1%; «скорее нет, чем да» — 20,1%; «нет» — 17,1%; затруднились ответить 12,4%. Работодатели также отмечают низкую заработную плату среди проблемных зон в социально-трудовых отношениях (эта проблема отмечена ими как 2-я по значимости после дефицита квалифицированных кадров). Дополнительным подтверждением общего восприятия неадекватно низкой оплаты труда является доля респондентов, полностью согласившихся с утверждением «сейчас трудно найти достойную работу с хорошей заработной платой» — 47,8%, ответ «скорее согласен, чем не согласен» выбрали еще 33,5%. В сумме эти ответы были отмечены 81,3% всех опрошенных.

Данные социологического опроса свидетельствуют о том, что большая часть работающего населения в целом оценивает уровень своих заработных плат как низкое. При этом их оценки существенно контрастируют с данными официальной статистики и мнением работодателей, дальнейшее расхождение в оценках может привести к росту социальной напряженности. Согласно данным Росстата, около четверти занятого населения сегодня относятся к числу малооплачиваемых (24,7% в 2019 г.) [4].

Относительно вклада второго фактора в снижение психологического благополучия, связанного с отсутствием устойчивых гарантий сохранения занятости

среди наемных работников, нам дает информацию распределение ответов на вопрос «Как Вы думаете, можете ли Вы потерять свою нынешнюю работу?». Соответственно, на этот вопрос 23,5% ответили «да, это вполне вероятно», что составило почти четверть исследуемой выборки; «нет, думаю, это маловероятно» ответили 64,9%; затруднились с ответом 11,6%. В качестве основной причины негарантированности своей работы респонденты назвали «Сокращение штата в связи со сложной экономической ситуацией в организации» — 47,1% (выбирали из 9 альтернатив). Следует отметить, что значительная часть респондентов, независимо от типа занятости, отмечают потенциальную угрозу нестабильной работы. Так, на вопрос «Какую работу Вы бы предпочли сегодня, если бы могли выбирать?», наибольший процент из общей выборки (26,2%) выбрали вариант «Иметь пусть небольшой, но твердый заработок и уверенность в завтрашнем дне», следующий по значению со значительным отрывом (17,8%) был выбран вариант «Много зарабатывать, пусть даже без особых гарантий на будущее».

Среди негативных факторов, влияющих на психологическое благополучие, можно отметить также неравновесные отношения работника и работодателя, сосредоточение власти на стороне последнего. Следует отметить, что на существенное снижение роли профсоюзов в защите прав трудящихся в последние два десятилетия указывают как отечественные [3], так и зарубежные авторы [6].

Отчетливые признаки подобных отношений мы обнаруживаем и в нашем исследовании. Так, в подвыборке наемных работников на вопрос «Как Вы думаете, сегодня у работника есть возможность защитить свои права, отстоять свои интересы в конфликте с работодателем?» ответили «нет» 27,5%, затруднились с ответом 14,1%, ответили «да» 56,1%. На вопрос «Испытывали ли Вы лично в течение последних 30 дней чувство несправедливости и незащищенности на Вашей основной работе?» 7,6% респондентов ответили «Да, постоянно» и 29,7% ответили «Да, иногда возникало такое чувство».

Следует отметить, что ситуация, связанная с незащищенностью на рабочем месте, усугубляется снижением роли профсоюзов в защите прав трудящихся. В нашем исследовании мы получили следующие ответы относительно профсоюзов, их роли в современной трудовой среде. На вопрос «Как Вы думаете, в целом профсоюзы сейчас помогают или не помогают защищать права работников?» ответ «помогают» отметили 25,5% наемных работников, «не помогают» — 43,7%, затруднились ответить — 30,8%. Подобная оценка частично обуславливает невысокое членство работников в профсоюзах, что мы и обнаружили в ответах респондентов на вопрос «Состоите ли Вы в профсоюзе»: «да» отметили 33,8% наемных работников, «профсоюз есть, но я не состою в нем» — 15,7%, «у нас нет профсоюза или я о нем не слышал(а)» — 45,6%, затруднились ответить — 4,9%.

Полученные распределения показывают, что в большинстве предприятий нет профсоюзных организаций, что подтверждается ответами самих работодателей: на

вопрос «Состоят ли работники Вашего предприятия/организации в профсоюзе?» ответили положительно только 12,4% работодателей («да, большинство работников состоит в профсоюзе»), при этом 48,6 % заявили, что у них нет профсоюза. Еще 25,7% работодателей сообщили, что часть работников состоит в профсоюзе, но их немного, затруднились с ответом 13,3%. Работодателям был предложен также вопрос, касающийся отношения к профсоюзам — «Как Вы считаете, нужны ли в современной России профсоюзы?». Мы получили примерно равномерное распределение положительных и негативных ответов: «определенно нужны» — 6,7%, «скорее нужны» — 36,2%, «скорее не нужны» — 32,4%, «определенно не нужны» — 6,7%. Обращает на себя внимание относительно большой процент затруднившихся ответить — 18,1%.

Таким образом, обнаруживаются явные признаки неблагополучия трудовой среды, которые проявляются со стороны степени защищенности трудовой занятости, уровня оплаты труда, отношений с работодателем, роли профсоюзов. Эти изменения трудовой среды снижают уровень психологического благополучия работающего населения, а также оказывают негативное влияние на физическое здоровье значительной части работников. По уровню общего (психологического и физического) благополучия наиболее уязвимую группу представляют наемные работники, самозанятые занимают срединную позицию, к относительно благополучной группе можно отнести работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймурзина Г.Р., Валиахметов Р.М., Кабашова Е.В., Туракаев М.С., Кадыров С.Х., Чуйкова Т.С. Качество занятости и человеческое развитие. Население. Свидетельство о регистрации базы данных № 2021620175 от 26.01.2021.
2. Баймурзина Г.Р., Кадыров С.Х., Чуйкова Т.С., Валиахметов Р.М., Кабашова Е.В., Туракаев М.С. Качество занятости и человеческое развитие. Самозанятые и работодатели. Свидетельство о регистрации базы данных № 2021620176 от 26.01.2021.
3. Гасюкова Е.Н. Особенности прекаризации российского рынка труда / Вестник РГТЭУ. 2014. №12 (91). С. 42-53.
4. Индикаторы достойного труда. Росстат. URL: https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries. (дата обращения: 29.11.2021).
5. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН. Российское общество социологов. 2008.
6. De Witte H., De Cuypere N., Elst T.V., Vanbelle E., Niesen W. Job insecurity: Review of the literature and a summary of recent studies from Belgium // Romanian Journal of Applied Psychology. 2012. Vol. 14. № 1. P.11-17.
7. Laszlo K. D. et al. Job insecurity and health: A study of 16 European countries // Social Science & Medicine. 2010. V. 70. P.867-874.

© Чуйкова Т.С., 2021
©Баймурзина Г.Р. 2021

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ И ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ЖЕНЩИН-МЕНЕДЖЕРОВ

Шабаета А.В., к. пс. н.,

доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа РБ

В условиях повышения динамичности общественной жизни и изменения социально-экономических условий важное значение приобретают проблемы развития личности в сфере трудовой деятельности, характеризующиеся динамикой общественного положения, статусно-ролевым и ценностными факторами. На жизненной арене появились деловые женщины, яркие личности, инициативные, энергичные, не боящиеся трудностей. Однако восхождение по лестнице успеха для женщины оказывается не простым делом. В особенности это касается женщин-менеджеров, деятельность которых проходит в условиях большого количества социальных контактов и экономического риска.

Кроме того, деловой женщине приходится постоянно доказывать себе и окружающим, что она занимается именно своим делом и преодолевать сложившееся негативные стереотипы относительно работающей женщины.

Женщины-менеджеры ориентированы на достижение успеха, и их мотивы разнообразны. Успешная карьера предполагает, в их понимании, помимо независимости и самостоятельности в работе, возможность творчества, самореализации, полного раскрытия своих профессиональных возможностей.

Во всех странах преобладает мнение, что амбиции женщины должны быть направлены на то, чтобы выйти замуж за успешного бизнесмена или удовлетвориться тем, что она родила и вырастила детей. Но многим женщинам этого недостаточно, и они стремятся не только к семейной, но и к профессиональной реализации [1]. Однако здесь материальная заинтересованность является далеко не первым и не единственным мотивом [2]. С целью выявления специфики трудовой мотивации женщин-менеджеров было организовано исследование, направленное на анализ особенностей профессиональной карьеры и трудовой мотивации женщин-менеджеров. В исследовании приняли участие 30 женщин и 30 мужчин – руководящие работники среднего и высшего звена.

В рамках исследования был использован следующий комплекс диагностических методик: 1. Методика УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд), 2. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, 3. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, 3. Тест «Якоря карьеры» (Э. Шейн), 4. Опросник Кеттела. 16 – факторный опросник Кеттела (форма С). Для выявления статистически значимых различий был использован Т-критерий Стьюдента.

Были получены следующие результаты: на низком уровне у женщин выражен контроль общей интернальности ($T = 2,6$ при $p = 0,05$), что свидетельствует о том, что женщины не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они менее уверены в себе, чем мужчины, менее спокойны и благожелательны. Однако, наличествует позитивная система отношений к миру и осознанность смысла и целей жизни. Это говорит о том, что среди женщин, занимающих управленческие

должности, в большей степени выражена интернальная направленность. Соответственно, женщинам, занимающим управленческие должности, в большей степени, чем женщинам, занимающим исполнительные должности свойственно приписывать большинство важных событий в их жизни собственным усилиям, действиям, способности ими управлять и брать на себя ответственность не только в профессиональной сфере, но и за свою жизнь в целом

У женщин развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям ($T= 4,7$ при $p = 0,05$), что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Женщины считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни. Женщины более склонны к избеганию неудач, чем мужчины ($T= 10,5$ при $p = 0,05$).

Женщины имеют довольно высокую потребность в построении карьеры, основными карьерными ориентациями для женщин является профессиональная компетентность ($T= 1,8$ при $p = 0,05$) и предпринимательство ($T= 1,9$ при $p = 0,05$).

Женщины-руководители имеют более устойчивые интересы, у них сильная воля, способность следовать нормам коллектива. Женщины в большей степени способны приспособиться к обстоятельствам и упорядочить свое состояние, могут противодействовать усталости при работе с людьми и выдерживать эмоциональные нагрузки, несмотря на наличие собственных нерешенных, эмоциональных проблем.

Отмечается ориентация женщин-менеджеров на доминирующее и авторитарное поведение, настойчивость и строгость. Женщины имеют повышенное чувство долга, более обязательны, соблюдают моральные стандарты и правила, требовательны к себе, догматичны, консервативны, находятся в состоянии постоянной психологической защиты, внутренне напряжены.

Обобщения и выводы исследования в определенной степени углубляют знания о профессиональной карьере женщин – менеджеров и их трудовой мотивации. Основные выводы и результаты могут быть использованы организационными психологами в рамках карьерного консультирования женщин – менеджеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсукова, С. Ю. Модели успеха женщин советского и постсоветского периодов: идеологическое мифотворчество / С. Ю. Барсукова // Социологические исследования. – 2011. – № 2. – С. 75–82.
2. Дынин, П. И. Женщина и карьера / П. И. Дынин // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2013.

© Шабалева А.В., 2021

УДК 159.99

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ

Шабалина С.С., МАДОУ

Детский сад №9 «Алёнушка», г.Бирск РБ

Дистанционное обучение на данный момент является одной из самых актуальных тем, обсуждаемых в ряду инноваций в системе образования, так как это новая, современная технология, позволяющая сделать обучение более качественным и доступным, благодаря использованию компьютера (как инструмента обучения), сети Интернет (как образовательной среды) и помощи педагога.

Современный педагог сегодня – это не только традиционный, очный воспитатель, но и человек, знающий образовательный сегмент сети Интернет, ориентирующийся в педагогических сетевых сообществах, имеющий навыки проведения образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий, знающий педагогические технологии дистанционного обучения.

Данные рекомендации помогут педагогам, желающим шагнуть в ногу со временем, овладеть всеми нужными знаниями и умениями для обучения детей дошкольного возраста с помощью дистанционных образовательных технологий.

Рекомендации к организации занятий с детьми ОВЗ в условиях дистанционного обучения:

1. Самое основное – это выстраивание взаимодействия с родителями. Не будет общения – не будет и эффективности занятий, т.к. в условиях дистанционного обучения родитель заменяет педагога, подсказывает и научает выполнению заданий.

2. Подберите наиболее подходящее время для занятий вам, ребенку и его родителю. Не обязательно это может быть первая половина дня. Возможно, после дневного сна ребенок будет более открыт к общению и обучению.

3. Сами занятия строятся по принципу простоты и доступности. Ваша задача на период дистанционного обучения хотя бы поддержать имеющийся уровень уже освоенных знаний и навыков.

4. Выстраивайте свои задания на повторах пройденного материала, чтобы помочь ребенку адаптироваться к новым методам работы. Повторяйте упражнения, давайте те же задания снова, читайте те же стихи и потешки.

5. Уделяйте внимание развитию крупной моторики, а именно физкультминуток, поворотов, разминок, телесно – ориентированных упражнений.

6. Уделяйте внимание развитию мелкой моторики, а именно кинезиологическим упражнениям, пальчиковым играм, хлопкам.

7. Развивающие упражнения должны предполагать односложный ответ (на первых порах, пока ребенок адаптируется). Далее упражнения усложняются.

8. Развивающие упражнения в виде флеш-игр или презентации. Пусть дети отдохнут от тетрадей и работы на листах. Сейчас самое время использовать альтернативные способы донесения информации.

9. Обращайте внимание на своё выступление: речь должна быть четкой, мягкой, сопровождаться жестикуляцией при объяснении задания. Повторяйте инструкцию несколько раз медленно.

Я дала рекомендации, которые будут полезны для организации занятий со всеми особыми детками. Но нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Как организовать работу с педагогами и родителями в дистанционном формате? Что может предложить психолог педагогам и родителям?

1. Диагностика. Вы можете:

- рассылать тесты и анкеты через электронные почты

- размещать тестовые файлы на Яндекс-диске и присылать ссылки в родительские чаты

- создать тестирование с помощью ГУГЛ форм
- вы можете присылать ссылки на готовые тесты через Интернет

2. Просветительская работа

Используйте яркие памятки, буклеты в формате изображений (картинок), чтобы привлечь внимание. Вы можете:

- Отправить в чат педагогов (Ватсапп/Вайбер)
- Отправить в родительские чаты каждой группы/класса (Ватсапп/Вайбер)
- Разместить на сайте вашего ОУ
- Отправить по электронной почте педагогам
- Репостнуть себе на страницу

3. Консультирование.

- Приглашайте педагогов и родителей на онлайн-консультации.
- Выделите 2 часа в день для приёма и разошлите информацию по чатам.
- Консультирование вы можете проводить:
- В Skype
- С помощью WhatsApp – видео
- Через Viber
- Через письменные сообщения

Обязательно после консультаций заводите протоколы бесед для отчетности.

4. Семинары

С помощью платформы Zoom вы можете проводить краткие семинары по актуальным темам. Рекомендованная длительность до 40 минут

Педагог-психолог такой же специалист, как и остальные педагоги.

У вас также есть годовой план, которому нужно придерживаться в рамках дистанционного формата.

Заявляйте о себе! Не бойтесь привлекать внимание и приглашать на участие в консультациях, диагностике, семинарах и просветительской работе!

Если количество активных педагогов/ родителей будет больше 60% — это уже замечательно! Не ждите 100% отклика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие / Н.В. Никуличева. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – 72 с.

2. Федина Н.В. Социологический анализ готовности участников образовательной деятельности к реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании / Н.В. Федина, И.В. Бурмыкина, Л.М. Звезда, О. С. Пикалова, Д.М. Скуднев, И.В. Воронин //Гуманитарные исследования в Центральной России. – М.: ФГБОУ ВО "Липецкий государственный педагогический университет имени П.П.Семенова-Тян-Шанского", 2017. - №3(4). - С. 94-111.

3. Н. Федина, Практика реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании РФ / Н. Федина, И. Бурмыкина, Л. Звезда, О. Пикалова, Д. Скуднев, И. Воронин //Дошкольное воспитание/ – М.: Издательский дом "Воспитание дошкольника", 2017. - №10. - С. 3-14.

© Шабалина С.С., 2021

ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Шангареева Л.Р., аспирант 3 курса

БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

Чуйкова Т.С., канд.психол.наук,

профессор БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

Синдром «профессионального выгорания» довольно широко известен. Одним из основоположников идеи выгорания является американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг, в 1974 году описавший феномен психологического истощения, потери мотивации и ответственности. Х. Дж. Фрейденберг назвал это явление «burnout», что в переводе означает «эмоциональное выгорание» или «профессиональное выгорание».

В отечественной науке проблема выгорания исследуется, начиная с 1980-х. Равноправно при этом используются такие термины, как «профессиональное выгорание», «эмоциональное выгорание» и «психическое выгорание».

Эмоциональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Возникает профессиональное выгорание в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. А. Мороу предложил яркий эмоциональный образ, отражающий, по его мнению, внутреннее состояние работника, испытывающего профессиональное выгорание: «Запах горячей психологической проводки», [1, с. 3]. Выгорание — это характерное явление для тех профессиональных ниш, где присутствует постоянный эмоциональный человеческий контакт.

Как правило, человек с синдромом эмоционального выгорания не осознает, что с ним происходит. Он лишь испытывает растущее внутреннее раздражение, напряжение, тревогу и неприязнь к тем, кому призван помогать: клиентам, ученикам, пациентам, посетителям. Признаки синдрома выгорания во многом напоминают симптомы неврастения. Человек чувствует постоянную усталость, у него падает работоспособность, болит голова, нарушается сон, снижается аппетит, усиливается тяга к табаку, кофе, алкоголю. Кроме того, возникает ощущение беспомощности, апатии. Постепенно развивается негативное отношение к своему труду и людям, с которыми надо сталкиваться по работе. В результате увеличивается недовольство собой, снижается самооценка, ухудшается настроение. Ситуация усугубляется тем, что проблемы, о которых идет речь, как правило, не принято обсуждать и столкнувшись с ними кажется, будто другие не испытывали ничего подобного. Кризис может обостриться настолько, что наступает полное разочарование в жизни, глубокая депрессия.

Более широкий взгляд на проблему эмоционального выгорания дает выделение пяти ключевых групп симптомов (рис. 1)

В отечественной психологии выгорание рассматривается как сложное интегральное образование, включающее эмоциональные, мотивационные, когнитивные, поведенческие и соматические компоненты, которые, образуя

симптомокомплексы, объединяются, в конечном итоге, в базовые подструктуры.



Рис. 1 – Симптомы ЭВ

Профессия педагога входит в число так называемых «помогающих профессий», специалисты которых выстраивают особенные специальные отношения с другими людьми. Современное общество выдвигает значительное количество разных требований к личности педагогов, таких как: увлеченность профессиональной деятельностью, наличие психологических и социальных знаний, развитый интеллект, широкий общий кругозор и развитая эрудиция и т.д.

Отечественный исследователь Л. Столяренко профессиональным относит такие качества педагога, как: коммуникативные навыки, навыки эмпатии и понимания чувств, мотивов других людей, гибкое мышление, что обеспечивает умение быстро и правильно подстраиваться под изменяющиеся условия общения, правильно менять речевое воздействие в соответствии с ситуацией общения, хороший вербальный запас (развитость речи, культура, богатый лексический запас, правильный выбор языковых средств), навыки самоуправления (своим телом, психо – эмоциональным состоянием, голосом, мимикой, настроением, мыслями, чувствами, навыки снятия напряжения), [2, с. 499].

Невозможность соответствовать всем высоким требованиям со стороны общества к своей профессиональной деятельности вызывает у педагогов сильную фрустрацию, ведущую к развитию профессионального выгорания. По мнению ряда исследователей, профессиональная деятельность педагога характеризуется наиболее сильной напряженностью и насыщенностью разными стрессовыми факторами, которые способствуют развитию «выгорания», по сравнению с другими профессиями в сфере «человек - человек». Не отдавая себе отчет о происходящем сгорании, они подвергаются самым разнообразным рискам: необратимым изменениям характера, ухудшению или потере здоровья, разрушению личных отношений, внезапному желанию уйти из профессии, потеряв накопленный опыт, статус, интерес, [3]. Это связано с увеличением информационного материала, а также внедрением современных информационных технологий. Качество и быстрота овладения новыми технологиями в условиях высшей школы зависит от ряда факторов: возраст педагогов, индивидуальные особенности личности, уровень

подготовки при работе с информационными технологиями, опыт работы и т.д. Причины могут быть как социальные (низкая зарплата, отсутствие должного уважения к педагогическому труду, почасовая перегрузка, большое количество внеурочной работы), так и психологические.

Педагог высшей школы, как и любой другой человек, имеет одну из целей своей профессиональной деятельности – это удовлетворение потребностей через выполнение трудовых функций. Здесь можно выделить 3 типа целей:

1. Материальные цели (оплата труда, дополнительные материальные льготы и стимулы)
2. Социально - психологические цели (межличностное общение, условия труда, социальная безопасность, социально-психологический климат)
3. Цель самореализации человека (творческий характер труда, возможность профессионального роста, карьерный рост, признание заслуг)

Если происходит недостаточная реализация вышеперечисленных целей, у педагога появляется неудовлетворение своей профессиональной деятельностью. И как следствие может произойти выгорание. Кроме этого, из-за возрастания заинтересованности в достижении одной цели, не учитывая другие, также возможно возникновение выгорания.

Вообще, проблема профессионального выгорания у педагогов в настоящее время вызывает повышенный научный интерес. Современные образовательные системы и педагогическая практика в высших профессиональных учебных заведениях требуют глубокой разработки основных проблем человекознания, учета личностных особенностей преподавателей и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осухова Н.Г., Кожевникова В.В. Возвращение к жизни: Методические материалы для ведущих тренингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания [Электронный ресурс]: 2006. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0110/2_0110-3.shtml
2. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: «Феникс», 2003. — 544 с.
3. Интернет-источник «Пси-фактор». Психологические исследования. Эмоциональное сгорание. URL: <https://psyfactor.org/lib/burnout.htm>

© Шангареева Л.Р., 2021

©Чуйкова Т.С., 2021

УДК

АЗАРТНЫЕ ИГРЫ КАК УГРОЗА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

*Шарафатдинова А. Н.,
студентка 4-курса Нукусского
госпединститута им. Ажсинияза
Урумбаева А.Н.,
канд. пед. наук, доцент Нукусского
госпединститута им. Ажсинияза
(г. Нукус, Узбекистан)*

Как говорил известный английский писатель Гилберт Кит Честерстон: «Тот азарт, к которому люди гонятся за наслаждением, и есть лучшее доказательство того,

что они не в состоянии его обрести».

Понятие «современное детство» можно понимать по-разному и по-своему. Раньше обычно детством называлось времяпровождение на улице, либо проведение времени в кругу близких и родных, игры со сверстниками в догонялки, прятки, прогулки на свежем воздухе и тому подобное. А сейчас понятие детство изменилось, приобрело другой характер, содержание и формы.

Сегодня под словом детство понимают прежде всего возможность иметь последнюю модель смартфона или айфона, иметь аккаунты с большим количеством подписчиков в социальных сетях как инстаграмм, Ю-туб, быть знаменитым тиктокером или блогером и т.п. То есть возможность как можно быстрее стать знаменитым и известным, чтобы тебя узнавали все. При этом избегать живого общения, избегать выхода в общество, общаться только в виртуальном мире, не иметь мотивацию к жизни и чётких намеченных планов на будущее, не иметь желания и стремления быть полезным и приносить пользу людям и обществу.

У детей и подростков в основном преобладает потребительское настроение и отношение к окружающей среде и обществу. В основном они желают без труда добиться всего и сразу и не быть обязанными ни перед кем и ни с чем.

Чтобы удовлетворить свои потребности и быть финансово независимыми от своих родителей и близких подростки увлекаются азартными играми, таким образом пополняя пустоту от нехватки живого общения, мотивации, цели жизни и т.д.

В конечном итоге азартные игры затягивают и приводят их к духовному, а порой и к физическому уничтожению. В последнее время мы часто сталкиваемся с такими ситуациями в повседневной жизни, и это откладывает грустный отпечаток в нашем сознании.

Азартно-игровая индустрия поставлена на такой мощный поток, что с помощью рекламы, социальных сетей и с лучшими специалистами своих отраслей, как IT-специалисты, психологи, маркетологи, менеджеры, геймеры, знаменитые люди и др. привлекаемыми большими гонорарами, работают на них.

Вследствие этого не только подростки, но и любой человек не зависимо от возраста, социального положения в обществе, попадают на их улов и сети, и не могут самостоятельно оттуда выбраться.

Здесь основную роль играет их близкое окружение, которое должно вовремя осознать эту ситуацию, в которую попал их близкий или родственник. И прежде всего ничего не скрывая и никого не стесняясь, должны обратиться за помощью к профессиональному психологу.

Психолог целенаправленно и индивидуально окажет психологическую помощь. А для устранения повторной угрозы, надо правильно организовать их досуг и заполнить полезным содержанием свободное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базылевич Т.Ф. Психология высших достижений личности: Монография / Т.Ф. Базылевич. - М.: Инфра-М, 2018. - 251 с.
2. Баксанский О.Е. Современная психология: теоретические подходы и методологические основания: Аффективная сфера личности и психология общения / О.Е. Баксанский, В.М. Самойлова. - М.: КД Либроком, 2018. - 368 с.
3. Барсукова О.В. Психология личности: определения, схемы, таблицы / О.В. Барсукова, Т.В. Павлова, Ю.А. Тушнова. - Рн/Д: Феникс, 2019. - 240 с.
4. Белинская Е.П. Социальная психология личности: Учебное пособие / Е.П. Белинская. -

М.: Академия, 2015. - 304 с.

5. Гуревич П.С. Психология личности: Учебное пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. - М.: Юнити-Дана, 2013. - 559 с.

© Шарафатдинова А.Н., 2021

© Урумбаева А.Н., 2021

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Шарафутдинова Р.Р., педагог-психолог
МБОУ СОШ с. Уфимский
МР Хайбуллинский район РБ*

О проблеме буллинга впервые заговорили в 20 веке. Первая работа на тему буллинга была опубликована в 1905 году К. Дьюкс. Скандинавские исследователи такие как Д.Олвеус, П.П. Хайнеманн, А. Пикас первыми провели систематические исследования по проблеме буллинга. Также ими была разработана концепция буллинга – (bullying от англ. bully - хулиган), которая определяет его как притеснение, дискриминация и травля.

В след за скандинавскими исследователями британские ученые В.Т. Ортон, Д.А. Лэйн, Д.П. Таттум, Е. Мунте также заинтересовались темой буллинга.

Современные дети нередко сталкиваются с трудностями во время обучения в школе. Одной из самых важных и распространенных проблем является буллинг. Проблема буллинга не нова для нашего общества, она тянется из прошлого.

В основном термин «буллинг» рассматривают как многократно повторяющиеся действия агрессивного характера, такие как насмешки, издевательства, физическое насилие (пинки, толчки), оскорбления, сплетни и т.д.

Актуальность изучения причин и последствия буллинга важна для предотвращения дальнейших фактов данного явления. Не секрет, что в подростковом возрасте, где происходят основные изменения физического и психологического характера, последствия буллинга очень сильно сказываются на психике подрастающего поколения.

Последствия буллинга для каждого индивидуальны. Одни из жертв в последствиях могут стать агрессорами, мстящие другим за причиненный им вред, другие во взрослой жизни все также подвергаются издевательствам и насмешкам в дальнейшей учебе, работе. Помимо перечисленных последствий также можно отметить замкнутость, тревожность, страхи, неуверенность в себе, низкую самооценку, девиантное поведение, трудности в межличностных отношениях. Но самыми опасными последствиями является аутоагрессивное поведение и набирающий обороты скулшутинг. Аутоагрессия может проявляться в склонности к суицидам, пищевым и химическим зависимостям, самоповреждению. Скулшутинг подразумевает под собой массовое убийство произведенное либо учеником, либо кем-то из посторонних, проникших в школу. Широкую огласку скулшутинг приобрел после массового расстрела в школе «Колумбайн». Все эти последствия так или иначе могут возникнуть из-за буллинга, которому подвергаются дети.

В чем же причина буллинга? На самом деле причин множество. Можно выделить основные мотивы буллинга:

- зависть;
- месть (когда ранее являющийся жертвой становится буллером);
- самоутверждение за счет других;
- желание быть в центре внимания, быть выше в глазах окружающих, быть «крутым»;

- сопернический дух (нейтрализация соперника посредством унижения).

Как же можно предотвратить появление буллинга в школе?

Во-первых, позиция взрослого человека (родителя, классного руководителя, учителя-предметника) должна быть ясной, конкретной и недвусмысленной в отношении насилия. Имеется такая тенденция, что если не говорить о проблеме травли, то и дети не будут знать, что это такое и соответственно не будет таких фактов. Это самое большое заблуждение. О буллинге важно и нужно говорить.

Во-вторых, мы как взрослые должны вести наблюдение за состоянием ребенка, как в школе, так и дома. Важными маркерами являются нежелание идти в школу, порча школьного имущества, побои, нежелание коллектива общаться каким-либо ребенком, оскорбления, насмешки, унижения, вымогательство.

В-третьих, необходимо привлечь в профилактическую работу педагога-психолога и социального педагога. Роль педагога-психолога в предотвращении фактов травли велика. Так, одним из важных инструментов работы педагога-психолога является диагностическая работа. Для выявления буллинга и позиций детей в травле можно использовать методику «Буллинг-структуры». При помощи данной методики можно выявить случаи насилия в детском коллективе, буллинг в коллективе и со стороны учителей. Помимо этого, можно выявить позицию каждого ребенка в ситуации травли. Выделяют 5 позиций:

- «инициатор» - тот, кто является зачинщиком травли;
- «помощник» — это сторонник инициатора, который всячески ему помогает;
- «защитник» - они всячески заступаются за тех, кого травят;
- «жертва» - тот, кто подвергается насилию, буллингу;
- «наблюдатель» — это те, кто наблюдают за всем происходящим и не предпринимают никаких действий для их предотвращения. Узнав, позицию каждого ребенка, необходимо вести дальнейшую работу. Индивидуальная работа должна проводиться с «агрессором» и «жертвой».

Работа с детьми-жертвами должна включать следующие направления:

- избавление от негативных эмоций;
- активизация личных ресурсов;
- повышение самооценки;
- повышение уверенности;
- формирование позиции в конфликтных ситуациях и т.д.

Работа с детьми-агрессорами должна включать:

- изучение мотива того или иного поведения;
- изучение межличностных отношений;
- диагностика семейных отношений;
- говорить о последствиях, которое несет за собой такое поведение;
- формирование правильного поведения в конфликтах;
- развитие чувства эмпатии и толерантности и т.д.

Роль социального педагога – это правовая ответственность за действия, которые могут предпринимать участники буллинга. Помимо ответственности, необходимо вести работу по предотвращению вовлечения в различные деструктивные группы, употребления ПАВ, наркомании, алкоголизма.

В – пятых, работа с коллективом по сплочению, формированию межличностных отношений, формированию эмпатии и толерантности, искоренению агрессивного поведения.

Работа должна вестись и с родителями. Родители должны знать, как им поступать при наличии проявлений буллинга, уметь поддержать своих детей, знать какие позиции в ситуациях буллинга могут принять на себя дети, какие последствия могут иметь действия детей.

Таким образом, профилактическая работа должна вестись системно совместно с родителями, специалистами, классными руководителями и быть направлена на предотвращение явления буллинга, а не на устранение его последствий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блог «Где мои дети». Режим доступа: <https://findmykids.org/blog/bulling-v-shkole>
2. Инфоурок. Режим доступа: <https://infourok.ru/skulshuting-v-shkole-sledstvie-psiicheskogo-otkloneniya-5022293.html>

© Шарафутдинова Р.Р., 2021

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Швецова Т.В., зам.дир.по ВР
МОАУСОШ №11 г.Нефтекамск РБ*

Травля/Буллинг (от англ. Bulling) – это особый вид насилия, проявляющийся в виде агрессивного преследования одного из членов коллектива со стороны остальных его членов, отличающийся систематичностью и регулярностью. Может проявляться в физическом насилии, угрозах, вербальной агрессии, унижении.

Проблема буллинга существовала всегда, причем на всех этапах жизни человека, как в образовательных учреждениях, будучи детьми, так и во взрослой жизни.

Именно буллинг в школе является наиболее значимой и первостепенной проблемой, ведь именно в детском возрасте происходит формирование личности, и от условий зависит дальнейшее развитие человека, здоровье его психики, адаптация в социуме [6].

Травля детей сверстниками является актуальной проблемой и весьма распространенной в образовательных учреждениях и различных детских коллективах. Актуальность профилактики и последствий буллинга заключается в том, что так и не созданы универсальные способы борьбы с проблемой в образовательной сфере, многие преподаватели игнорируют девиантное поведение.

По статистике каждый 10-й школьник подвергается буллингу чаще одного раза в месяц, при этом есть дети, которые сталкиваются с унижениями и обидами каждый день, либо 1-2 раза в неделю. Чаще всего это дети в возрасте от 11-12 лет. Количество детей, которые сталкиваются с данной проблемой, огромно [3]. Также критично состояние подростков, которые наиболее остро реагируют на ситуации травли, что негативно сказывается на их психологическом состоянии и может иметь негативные последствия во взрослой жизни.

Так же важность проблемы подтверждают последствия буллинга. Значительнее предотвратить их, чем справиться с последствиями.

Буллинг является одним из факторов деструктивного поведения, провоцирует суицидальные и аутоагрессивные тенденции, увеличивает агрессию и насилие в семье и коллективе, приводит к снижению успеваемости, активизирует эмоциональные проблемы, такие как тревожность и депрессия. Буллинг подрывает у жертвы уверенность в себе, разрушает здоровье, самоуважение и человеческое достоинство. Поэтому так важна роль профилактики и предотвращения буллинга в образовательных учреждениях.

Ситуация буллинга никогда не прекращается сама по себе, она всегда требует помощи и защиту, поэтому так важно вмешательство взрослого человека, в-первую очередь, в педагогических учреждениях-учителя. Важной особенностью является вовлеченность всех участников коллектива [4].

Участниками буллинга в школьной среде могут быть не только дети, но и педагоги, при чем в любой роли («жертва», «обидчик», «свидетель»). Так же на возникновение буллинга влияет воспитание в семье, микроклимат образовательной среды.

Педагоги непреднамеренно могут участвовать в буллинге, провоцировать его, оскорбляя учащихся, или уничижительно, снисходительно относиться к ним. Это может проявляться в унижениях, негативных или саркастических высказываний, запугиваниях и угрозах. Также способствовать буллингу может и позитивное выделение учащихся. Большое влияние оказывает и бездействие педагогов, их незнание, как правильно поставить себя перед учениками, как предотвратить конфликт.

С данной проблемой борются уже давно, главное вовремя пресечь проявления буллинга, а в идеале исключить возможность появления критической ситуации. Важно не только быстро распознать проблему, проанализировать эмоциональное состояние каждого учащегося, но и правильно донести информацию, почему данное поведение является неправильным, жестоким, какое последствия оно влечет за собой. Имеет большое значение подача и анализ ситуации. Ценно донести для учащихся, что негативные последствия неизбежны для всех в сторон буллинга [7].

Если все участники образовательного процесса будут активно и серьезно заниматься проблемой буллинга, то высока вероятность избежать многих конфликтов. Профилактика буллинга должна включать в себя предохранение, предостережение, предупреждение, устранение и контроль. Профилактика включает в себя работу, направленную на изменение кризисной ситуации в различных сферах жизни учащегося, путем применения педагогических и воспитательных мер, которые способствуют улучшению качества жизни и поведения, с помощью изменения личностных ориентаций.

Основная цель профилактики - помочь детям справиться с негативными последствиями, научить их совладать со стрессовой ситуацией и агрессией.

Главные задачи, которые стоят перед педагогическим коллективом, это, во-первых, подготовка самого педагогического состава к работе с трудными детьми, получение новых знаний о специфике буллинга и различных разрешениях

конфликтных ситуаций.

Во-вторых, взаимодействие специалистов учебного учреждения.

В-третьих, поддержка учащихся, оказание психологической помощи, способствующая улучшению социального самочувствия учащихся.

Так же очень важно содействие родителей, чтобы полностью контролировать процесс профилактических мер. Учителю важно вовремя донести информацию родителям о назревающей негативной обстановке, попросить обратить внимание на обстановку дома. Психолого-педагогическое просвещение родителей является неотъемлемой частью профилактических работ. Здесь очень важны доверительные отношения между родными. Ребенок должен чувствовать поддержку, а не осуждение [5].

Основной упор педагоги и родители должны делать на развитие толерантности и социальной компетентности, устранение напряженной обстановки среди коллектива, распознавание агрессии по отношению к тому или иному ее члену. Задача педагога создать благоприятную атмосферу среди коллектива. Главные аспекты — это дисциплина, проведение тренингов по сплочению коллектива, вовлечение в общую работу, где каждый ученик должен ощутить свою значимость и единение с другими членами коллектива. Педагог должен быть осторожен в своих высказываниях по поводу других учеников в классе, соблюдать субординацию. Учеников нужно мотивировать и поощрять за проявление положительных качеств, обсуждать то или иное поведение, и выяснять почему тот или иной поступок хороший или плохой. Целесообразно создать свои правила, разработанные совместно с детьми, в отношении буллинга и поведения при столкновении с ним. Научить слушать друг друга, решать конфликты мирно, уважать мнение другого.

Классный руководитель должен организовывать совместную коллективную деятельность, создать условия для благоприятного климата в коллективе. Можно применять метод перспективных линий, методики КТД, тренинг по сплочению коллектива и на выявление лидера. Метод педагогической поддержки так же эффективен [1].

На этапе рефлексии все субъекты профилактики осуществляют диагностику и соотносят полученные результаты с необходимыми. Далее выстраивают план дальнейших действий. Дети, которые могут быть потенциальными участниками буллинга, используют методы самонаблюдения, самоанализа и самоотчета. Учитель и психолог контролируют данный процесс. Для этого возможно использование метода рефлексивного дневника.

В качестве одного из методов профилактики можно использовать организацию классных часов, на которых основными идеями будут темы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям.

Учитель должен выстраивать структуру непосредственной поддержки, как жертвы, так и буллеров. Разговор с каждым из них, обсуждение ситуации и их мотивов - главная задача.

Самый важный аспект, который наиболее эффективен, это личное мировоззрение самого учащегося, не важно, какую роль он занимает в ситуации буллинга. Имеет первостепенное значение развитие общечеловеческих гуманных качеств личности, чтобы ребенок самостоятельно мог оценить ситуацию и свое отношение к ней.

Важно сформировать адекватную самооценку у ребенка, сплотить коллектив, научить принимать мир во всех его разнообразиях и формах.

Роль психолога наиболее важна в данной ситуации. Основные способы диагностики вовлеченности в травлю и распространения буллинга это - анкетирование, беседа и наблюдение педагога. С помощью анкетирования исследуется проблема насилия в школе. После выяснения проблемных классов и отдельно обучающихся важно выяснить причины проявления насилия и буллинга[8].

Анкетирование позволяет выявить причину буллинга, если причиной является проявление любого рода насилия учителей по отношению к учащимся, то необходимо будет провести работу с педагогическим коллективом.

Профилактика буллинга направлена в основном на потенциальных участников буллинга. Для наиболее эффективного решения проблемы психолог проводит совместную работу ребенка с его родителями, после выявления проблемы формулирует коррекционную работу. В индивидуальной работе с учеником выявляет причины агрессии и прорабатывает стратегии поведения ребенка при конфликтных ситуациях. В зависимости от занимаемой роли в ситуации буллинга проводят коррекцию отклонений в эмоциональной сфере, развивают стрессоустойчивость и коммуникативные навыки, формируют ответственность за свои поступки. Так же важно повысить самооценку, снизить асоциальное поведение [2].

Не менее важна профилактика последствий буллинга. Безусловно, вся тяжесть последствий в первую очередь ложится на ребенка, который оказался в роли жертвы. Поэтому так важно предотвратить буллинг. Самыми частыми последствиями становятся: разобщенность в коллективе, проблемы с дисциплиной, большое количество негативных эмоций, снижение статуса среди учеников, конфликты с родителями и учениками.

Профилактика проводится в три этапа: диагностика, сама профилактика и рефлексия. На этапе диагностики проводятся опросы, анкетирования и социометрия, методы самой профилактики буллинга – классные часы на определенные темы (буллинг, толерантность и т.п.), тренинги по сплочению, беседы, воспитывающие ситуации, метод социальной пробы. На этапе рефлексии используется групповая рефлексия с классом [4].

Буллинг требует пристального внимания со стороны психологов и педагогов. Деятельность по профилактике буллинга среди школьников должна быть ориентирована на воспитание ценностного отношения школьников к своей жизни и здоровью, создание воспитывающей атмосферы в образовательном учреждении с целью содействия успешной социализации каждого ребёнка как субъекта деятельности в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бязырова А.Т., Гадзиев А.А, Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 105-111.
2. Воробьева К. Детская агрессивность как следствие деструктивного семейного воспитания / К. Воробьева // Воспитание школьников. – 2008. – № 7. – С. 48–56.
3. Доклад ООН о положении дел в мире в области профилактики насилия в отношении детей

2020 г.: резюме. ISBN 978-92-4-000713-0 (Версия онлайн).

4. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? Современная зарубежная психология, 2015. т. 4. № 4. С. 5-10.

5. Лэйн, Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия/ под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240-276

6. Мосина О.А., Устенко В.С. Проблема буллинга в образовательной среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 – Т.29. – С. 144-148.

7. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. ТГПУ. № 6 (18). С. 151-154.

8. Соловьев Д. Н., Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Выпуск 3, май – июнь 2014.

9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М., 2006. – 239 с.

© Швецова Т.В., 2021

УДК 159.99

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Шиляева И.Ф., канд. филос. наук,
доцент БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа РБ*

Риск – это то, что сопровождает человека на протяжении всей жизни. Его присутствие в современном мире неоспоримо. В представлении людей отношение к риску и рискованному поведению носит амбивалентный характер: в большей степени риск и связанное с ним поведение ассоциируется с негативными последствиями, угрозой, потерей чего-то важного, с другой стороны, рискуя, можно добиться высоких результатов, развиваться и открывать новые перспективы.

Особенно уязвимыми перед лицом риска являются подростки. Как известно, готовность подростков к риску является неизбежной составляющей этого возраста. Взрослеющего человека, входящего в непростой этап развития, быстрого изменения внешнего вида, гормональной перестройки и эмоционального всплеска на пути к формированию зрелости сопровождают различного рода опасности, соблазны и т.д. Рискованное поведение позволяет подросткам удовлетворять такие важные потребности, как экспериментирование, самоутверждение, исследование себя и окружающего мира. Любопытство, подростковый максимализм, желание испытать на себе «вкус взрослой жизни», давление со стороны подталкивают подростка к рискованному поведению [3, с. 148].

Именно в этом возрасте они начинают интересоваться и пробовать «взрослые вещи» – курить, употреблять наркотические вещества, начинают раннюю половую жизнь. Россия находится на лидирующей позиции в мире по показателям рискованного поведения: по количеству подростковых беременностей и абортов, употреблению ПАВ, смертности от травматизма, инфекций, передающихся половым путем, различных правонарушений и т.д. Около 70% смертельных исходов в подростковой среде происходят из-за их склонности к рискованному поведению [2, с.140].

Склонность к риску обуславливается как личностными, так и семейными и социокультурными факторами. Группой исследователей, куда входили

М.Л.Борискин, И.В. Улесикова, Ю.А. Шатыр, И.Г. Мулик, С. В. Булатецкий, А.Б. Мулик, были изучены возрастные и половые особенности предрасположенности человека к рискованному поведению. Они пришли к следующим выводам: в возрастном диапазоне от 14 до 19 лет независимо от пола наблюдается склонность подростка к рискованному поведению, наиболее ярко проявляясь в 16-17 летнем возрастах. И у мальчиков, и у девочек обнаружена взаимосвязь между повышенным поведенческим риском и авантюризмом, циклотимностью, экстраверсией и повышенной возбудимостью. Это подтверждает традиционные психологические представления о факторах рискованного поведения. Есть и отдельные показатели психотипа, подтверждающие склонность к рискованному поведению, которые присущи только для мальчиков или только для девочек. Прямые корреляционные связи выявлены между склонностью к риску и нейротизмом у мальчиков и демонстративностью у девочек. Также следует заметить, что демонстративность как иницирующий фактор рискованного поведения является характерным качеством лиц женского пола, а нейротизм никак не соответствует традиционным представлениям о склонности к рискованному поведению у мужчин. В этом случае наблюдается гендерная инверсия по черте личности, которая характеризуется тревогой, эмоциональной неустойчивостью, что в последующем может выступать в качестве маркера склонности мужчин к рискованному поведению [1, с. 12].

Целью нашего исследования является выявление гендерных различий в проявлении склонности к рискованному поведению в подростковом возрасте. В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что в проявлении рискованного поведения в подростковом возрасте наблюдаются гендерные различия: маскулинный тип личности более склонен к рискованным формам поведения. Исследование проводилось среди 45 подростков в возрасте 15-16 лет.

В ходе эмпирического исследования с помощью методики Цуккермана «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению», направленного на измерения поведенческих ориентаций, связанных с потребностями в риске, новизне, экстремальности были получены следующие результаты.

Таблица 1

Уровневые характеристики самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению (по методике М. Цуккермана)

Уровень(%)	Шкалы			
	<i>Поиск острых ощущений</i>	<i>Непереносимость однообразия</i>	<i>Поиск новых впечатлений</i>	<i>Неадаптивное стремление к трудностям</i>
Высокий	44,4	40	48,9	44,4
Средний	28,9	44,4	28,9	28,9
Низкий	26,7	15,6	22,2	26,7

Большая часть подростков (48,9%) демонстрируют высокую степень поиска новых впечатлений. По шкале «Неадаптивное стремление к трудностям» также почти

половина подростков (44,4 %) подростков стремятся находить трудности и преодолевать их. По шкале «Непереносимость однообразия» подавляющее большинство респондентов (44,4 %) имеют средний уровень, высокий уровень, связанный с тяжелым переживанием однообразия в повседневной жизни выявлен у 40% подростков. Потребность в острых ощущениях у большинства подростков (44,4%) находится на высоком уровне. Это значит, что многие подростки стремятся к поиску таких ощущений, которые вызовут у них яркие, незабываемые эмоции. Исходя из проведенного выше анализа, можем заметить, что для большинства подростков свойственна высокая предрасположенность к экстремально-рискованному поведению, что проявляется в поиске новых и острых впечатлений, непереносимости однообразия и неадаптивном стремлении к трудностям.

Для выявления гендерных особенностей использовался Полоролевой опросник С. Бем, позволяющий определить степень, в которой индивид проявляет черты или поведенческие особенности, традиционно связываемые с мужскими или женскими полюсами полоролевой идентификации. Результаты показали, что мужская группа из 26 подростков в большей степени маскулинны (77%), фемининны – 16%, андрогинны – 7% подростков. Из этого следует, что гендерная идентичность мальчиков в большей части соответствует биологическому полу, для них свойственны проявления таких качеств, как уверенность в себе, решительность, стремление к конкуренции, рискованность, агрессивность и т.д. В женской группе получилось следующее соотношение: большинство девочек (74%) фемининного типа, 15% – маскулинного и 21% девочек-подростков сочетают в себе и женские, и мужские качества. Как видим, у большинства девочек гендер совпадает с биологическим полом, соответственно для них свойственны мягкость, заботливость, эмпатичность, эмоциональность и д.т. Также следует заметить, что у девочек андрогинность проявляется чаще, чем маскулинность. Это подтверждает факт о том, что современные женщины стремятся сочетать в себе как фемининные, так и маскулинные качества.

В целом по методике С. Бем можно сделать вывод: для большинства подростков гендер совпадает с биологическим полом, соответственно гендерная инверсия (маскулинизация девочек и феминизация мальчиков) не наблюдается (рисунок 1).

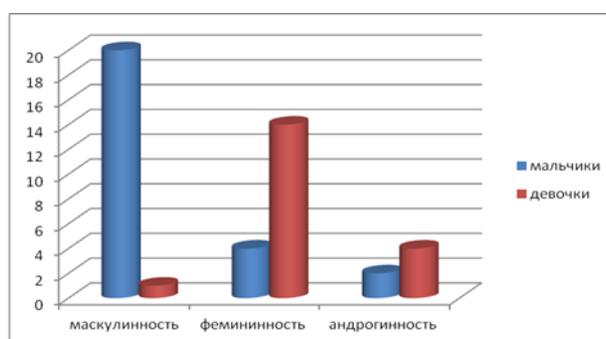


Рис. 1. Результаты исследования по методике С. Бэм

Статистический анализ по U-критерию Манна-Уитни показал, что между маскулинным и фемининным типом гендерной идентичности существуют различия: у маскулинного типа уровни поиска острых ощущений ($U_{эмп}=16$) и новых впечатлений

($U_{эмп}=45$), непереносимости однообразия ($U_{эмп}=18$), неадаптивного стремления к трудностям ($U_{эмп}=7,5$) выше, чем у фемининного типа: подростки с маскулинным типом в большей степени предрасположены к экстремально - рискованному поведению. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждена. В качестве перспектив дальнейших исследований с учетом полученных результатов может рассматриваться разработка комплексной программы коррекции деструктивного рискованного поведения подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова И.С. Особенности гендерной идентичности у подростков девятиного поведения // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 10-13.
2. Ковалинская А.Г. Склонность к риску и экстремальная активность подростков // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей. Пермь: ИП Сигитов Т.М. – 2017. – С. 140 – 141.
3. Шиляева И.Ф. Личностные факторы рискованного поведения подростков // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2019. – № 1. – С. 69-74.

© Шиляева И.Ф., 2022

УДК 159.99 : 37.013.77

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шипилова Л.Н., учитель, МБОУ СОШ №8, г. Новокузнецк
Кайдалина Л.П., учитель, МБОУ СОШ №26, г. Новокузнецк
Кибко Н.В., канд. техн. наук, доцент, СибГИУ, г. Новокузнецк

Психологические факторы, условия и возможности формирования потребностей в социализации у младших школьников [1-10] определяются важными элементами теории управления качеством возрастосообразного развития личности в деятельности и общении.

В структуре теоретизации идей и составляющих научного познания можно определить следующие компоненты реализации основ формирования потребностей в социализации у младших школьников:

- социализация и воспитание [1, 2] определяются взаимосвязанными процессами, качество которых может быть выделено и синхронно утонено в рамках использования акмепедагогического подхода;
- гендерная социализация младших школьников в образовательном процессе [3] зависит от направленности формируемых интересов и доминирующих в гендере мотивов развития и сотрудничества личности;
- цифровизация [4] влияет на качество социализации личности в обществе;
- основы социализации личности в модели научно-исследовательской деятельности [5] определяют формирование возрастосообразного стереотипа самореализации личности через науку;
- продуктивность и профессионализм педагогов [6] обеспечивают качество формирования социально ориентированных основ развития обучающегося;
- социализация личности [7, 8, 9, 10] рассматривается как предметно и возрастосообразно ориентированный продукт развития личности в системе отношений и норм общества, раскрывающих направленность и перспективность развития личности и антропосреды.

Социализация младших школьников – сложный педагогический процесс, важность

составляющих которого интересует с позиции включенности и возрастосообразно развивающейся личности в процесс самоактуализации и продуктивного становления. Чаще всего идеи гуманизма и продуктивности раскрывают универсальные возможности теоретизации и оптимизации качества формирования потребностей в социализации у младших школьников через социально популяризируемые виды деятельности.

Психологические факторы формирования потребностей в социализации у младших школьников рассматриваются в универсальном выборе активно доминирующих способов и технологий формирования опыта социальных отношений и оценки качества сформированности возрастосообразно уточняемого и корректируемого социального знания в целом.

Теоретизация и уточнение психологических факторов формирования потребностей в социализации у младших школьников – процесс сложный и неоднозначно описываемый в исследованиях, данная практика корректно может быть изменена при разработке универсальных технологий мониторинга и персонифицированно-социальной коррекции формируемых потребностей в социализации у младших школьников.

Психологические условия и возможности формирования потребностей в социализации у младших школьников – совокупность моделей, в согласованном взаимодействии составляющих которых можно определить элементы и систему процессуального уточнения формирования потребностей в социализации у младших школьников.

Психологические условия и возможности формирования потребностей в социализации у младших школьников:

- научность и объективность выбора эталонов сравнения и сопоставления элементов теоретизируемого процесса;
- достоверность и надежность теорий, моделей и технологий формирования потребностей в социализации у младших школьников;
- целесообразность и гибкость контроля и мониторинга составляющих процесса и процедур формирования потребностей в социализации у младших школьников;
- доступность и своевременность уточнения составляющих процесса формирования потребностей в социализации у младших школьников;
- перспективность и универсальность идей исследования и изучения качества формирования потребностей в социализации у младших школьников и пр.

Выделенные составляющие теоретизации будут использованы в разработке технологии оценки качества сформированности и формирования потребностей в социализации у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Г.И. Воспитание и социализация младших школьников / Г.И. Власова // Научное мнение. 2018. № 3. С. 96-100.
2. Власова, Г.И. Социализация младших школьников в контексте акмеологического подхода / Г.И. Власова // Научное мнение. 2017. № 7-8. С. 152-155.
3. Галиева, М.М. Гендерная социализация младших школьников в образовательном процессе / М.М. Галиева, Г.М. Синдикова // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т.2. №5. С.132-133.

4. Дагбаева, Н.Ж. Социализация младших школьников в условиях цифрового общества: проблемы управления / Н.Ж. Дагбаева, А.С. Кобылкина // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2019. № 2. С. 16-24.

5. Дэкон, В.Н. Педагогические основы социализации личности в модели научно-исследовательской деятельности / В.Н. Дэкон, О.Я. Гутак, Т.А. Черных // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 6 (75). С.211-218.

6. Коновалов, С.В. Профессионализм личности как универсальная категория современного образования / С.В. Коновалов, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Бизнес.Образование.Право.2019. №2. С.334-343.

7. Крошкина, М.С. Социализация младших школьников в современном российском обществе / М.С. Крошкина // Теория и практика общественного развития. 2019. № 1 (131). С. 40-43.

8. Приятелева, М.К. Социализация личности младших школьников средствами технологии социального проектирования / М.К. Приятелева, О.Н. Борисова // Научно-методическая работа в образовательной организации. 2020. № 1 (7). С. 14-18.

9. Судьина, Л.Н. Теория и возможности социализации и самореализации личности в системе непрерывного образования и в спорте / Л.Н. Судьина, Е.А. Чигишев, В.А. Федотова // Вестник Северо-Осетинского гос. университета им. К.Л. Хетагурова. 2019. № 1. С. 66-70.

10. Текунова, М.В. Эффективная социализация младших школьников в рамках реализации ФГОС на примере технологии "социальная акция" / М.В. Текунова // Образование и наука в России и за рубежом. 2020. № 5 (69). С. 15-17.

© Шипилова Л.Н., 2021

© Кайдалина Л.П., 2021

© Кибко Н.В., 2021

УДК 159.99 : 37.013.77

МОДЕЛИ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Щербинина Л.С., учитель, МБОУ СОШ №26, г. Новокузнецк

Крылов А.В., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Меньшова Г.С., методист, СШ №2, г. Новокузнецк

Научно-исследовательская деятельность в системе непрерывного образования определяется наиболее значимой и перспективно используемой в возрастосообразном развитии обучающегося и продуктивном становлении личности профессионала.

Гибкость вовлечения в процесс научно-исследовательской работы зачастую зависит от многих факторов и субъектов образовательной организации (микроуровень), системы непрерывного образования (макроуровень). Направленность выбора научно-исследовательской работы [1-8] в качестве модели и технологии самоактуализации личности может быть уточнена в контексте идей гуманистической педагогики и психологии, определяющих перспективность продуктивного самовыражения личности в коллективе и деятельности – интегративной основой управления качеством достижений личности в обществе и профессиональном становлении.

В структуре теоретизации и технологизации любого педагогического процесса основам описания и мониторингу качества усвоения идей, ценностей и смыслов развития личности выделяют особое внимание (раскрывают через согласованно

-вариативные и системно-смысловые условия и способы реализации основ научного познания), в согласованном использовании с моделированием и проектированием педагогический процесс [2, 6] представляет собой системный элемент и продукт реализации возможностей интегративного представления базовых и итоговых составляющих научно-исследовательской деятельности (цель, смысл и продукт научного исследования отражаются в визуальном отслеживании технологий мониторинга [5, 8]).

Моделирование профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации в итоге процессуального решения определяет выбор и уточнение той или иной модели, направляющей внимание на корректность и оптимальность способов, форм, методов и идей решения проблем профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации.

Модели профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации – идеализируемые и идеологизируемые, корректно выделяемые составляющие научного знания, описывающего результативность решения проблем профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации.

Модели профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации:

- адаптивно-игровая модель профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации (в возрастосообразной деятельности обучающегося, педагога и методиста появляется в игре возможность целостного решения задач профессиональной и научно-исследовательской деятельности; игра и адаптивные игры системно корректируют направленность и перспективность формируемого интереса и уровня будущей продуктивной активности и реализуемости основ научно-исследовательской деятельности);

- системно-деловая модель профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации (качество реализации составляющих модели определяется в системе смыслов и идей делового общения и самовыражения; целостность реализуемости уточняется в модели развития личности через деловые игры и тренинги);

- продуктивно-инновационная модель профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации (уровень продуктивности раскрывается в контексте инновационного обновления структуры и содержания профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной);

- наукообразная модель профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации (наука в подлинной ее природе и способах построения составляющих познания и представления решений выделяемых и обобщаемых задач согласованно рассматривает необходимость использования

педагогической и психологической методологии в обосновании и коррекции качества ценностно-смысловых и деятельностно-практических возможностей выбора составляющих развития личности и управления качеством развития личности через профессиональную и научно-исследовательскую деятельность).

Выделенные выше типы / виды моделей позволяют оптимально представить практику профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации, для данного вида деятельности необходимо использовать моделирование и конструирование. Создаваемые методики и технологии исследования и коррекции качества профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации рассматриваются в иерархии составляющих: постановка проблемы; выбор методов, средств, технологий решения проблемы; мониторинг и коррекция качества выбора, и алгоритмизация качества выбора оптимальных решений теоретизируемых задач.

Модели и практика профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной организации могут быть полезны в теоретическом осмыслении для разработки целостного сопряжения процесса развития личности в образовательной организации через обеспечение качества профессиональной и научно-исследовательской деятельности методиста образовательной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухтиярова, М.А. Управление качеством научно-исследовательской деятельности субъектов современной науки, культуры, образования и спорта / М.А. Бухтиярова, А.А. Усольцев, О.И. Фирсова // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. Всеросс. науч.-практич. конфер. (Чебоксары, 26 марта 2021 г.). – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.134-138.

2. Лазарева, С.А. Наукосообразность использования идей гуманистической педагогики в продуктивном самовыражении личности / С.А. Лазарева, Н.А. Ванина, О.Я. Гутак // Актуальные проблемы модернизации высшей школы : высшее образование в информационном обществе : матер. XXXII Междунар. науч.-метод. конфер. (Новосибирск, 27 января 2021 г.). – Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2021. С.252 – 255.

3. Ознобихина, Н.В. Основы технологизации профессионально-деятельностного развития личности в системе непрерывного образования / Н.В. Ознобихина, Н.Г. Ермолаева, Н.А. Козырев // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. Всеросс. науч.-практич. конфер. (Чебоксары, 26 марта 2021 г.). – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.194-198.

4. Фастыковский, А.Р. Методология и возможности теоретизации возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования / А.Р. Фастыковский, О.Н. Кехтер, О.А. Козырева // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. Всеросс. науч.-практич. конфер. (Чебоксары, 26 марта 2021 г.). – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.190-194.

5. Фастыковский, А.Р. Теоретизация продуктивности управления качеством развития личности как технология и модель научно-педагогической деятельности / А.Р. Фастыковский, Е.Г. Селиванова, М.И. Муравьева // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2021 : сб. тр. IV Междунар. науч.-техн. форума: в 10 т. Т.9. – Рязань: Рязан.гос. радиотехн. ун-т, 2021. С.180-183.

6. Шерер, И.Г. Научное обоснование значимости идей и технологий научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе образования и спорта / И.Г. Шерер, А.Р. Фастыковский, Н.В. Боронина // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. Всеросс. науч.-пр. конфер. (Чебоксары, 26 марта 2021 г.). – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.220-224.

7. Шибаета, Н.Н. Преимущество научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования / Н.Н. Шибаета, И.А. Шибаета, О.А. Козырева // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2021 : сб. тр. IV Междунар. науч.-техн. форума: в 10 т. Т.9.– Рязань: Рязан.гос. радиотехн. ун-т, 2021. С.176-180.

8. Юрьев, А.Б. Теоретизация и технологизация как процессы, ресурсы и продукты современного образования и педагогической науки / А.Б. Юрьев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник РМАТ. 2021. № 1. С.85-89.

© Щербина Л.С., 2021

© Крылов А.В., 2021

© Меньшова Г.С., 2021

УДК 316.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ – СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Якшибаета А.Р., магистрант 2 курса,

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Чуйкова Т.С., канд. психол. наук,

профессор БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Социальная реальность 2020 и 2021 гг. в полной мере показала, каким изменчивым и сложным может быть современный мир, где не существует гарантированная стабильность.

Термин «неопределенность», стал наиболее часто используемым во всех сферах жизни.

Психология не осталась исключением. Еще в Оксфордском толковом словаре по психологии «неопределенность» трактуется как состояние убеждения, когда человек не вполне убежден, когда он не уверен [2].

Неуверенность в завтрашнем дне, неуверенность в последующей профессиональной деятельности, изменение ценностных иерархий, кризис идентичности, рост разнообразных страхов и тревог – это основные характеристики влияния неопределенности на психологическое состояние человека [3].

Неопределённость на уровне организации выступает одним из основных источников напряжённости для человека. В исследованиях последних лет показано, что организационные изменения влияют на мотивацию работников, их физическое и психологическое благополучие, отношение к организации, семейную жизнь.

Понятие «профессиональная неопределенность» (professional uncertainty) фигурирует примерно с середины прошлого века в исследованиях в области социологии профессий. Речь идет о некоторой проблемной ситуации, затруднении в работе разного рода специалистов [1].

Профессиональная неопределённость в настоящее время несет больше негативный аспект, человек не знает, что его ждёт: сможет ли он остаться в организации, или должен её покинуть, у него могут измениться условия работы, его просто могут уволить и т.д.

Для того чтобы выяснить, насколько стабильно и комфортно работники ощущают себя, компанией HeadHunter был разработан «индекс самочувствия», который отражает оценку текущего состояния (самочувствия) и ожиданий в ближайшей перспективе [4]. Он складывается из пяти параметров, совокупный балл по которым позволил получить представление о положении сотрудников компаний и соискателей на рынке труда.

В процессе подготовки ежеквартальных замеров настроений и ожиданий используются следующие критерии оценки:

- оценка стабильности на текущем месте работы (наличие угрозы увольнения);
- оценка сложности поисков работы;
- оценка критичности поисков работы;
- оценка гибкости и возможности снизить зарплатные амбиции (готовность снизить зарплатные притязания);
- оценка шансов в поиске работы в ближайшей перспективе.

Данные представлены в индексах, значения которых колеблются от -1 до $+1$, где « -1 » говорит о негативных настроениях работников, а « $+1$ » — об их стабильном самоощущении по данному показателю. Начиная с 4 квартала 2015г. в отчете рассчитываются не только общероссийские значения, но и данные по федеральным округам РФ [4].

Согласно представленным исследованиям, второй квартал 2020 года был наиболее кризисным, когда уровень профессиональной неопределенности был максимальным, а индекс самочувствия опустился до минимальной за всю историю проведения исследования отметки в $-0,21$ пункта. В конце 2020 года он составил $-0,08$, что в целом уже больше соответствует допандемическому уровню. Однако о полнейшем восстановлении говорить пока рано, пандемия пока не закончилась, так что о каких-то ясных перспективах говорить пока преждевременно.

В условиях распространения коронавируса рынок труда сильно изменился. И это естественно, поскольку резко изменились формы занятости в пользу дистанционной работы, уменьшилась продолжительность рабочего времени, снизилась заработная плата, возросла безработица.

Исследование, проведённое агентством маркетинговых исследований Ipsos в период с ноября по декабрь 2020 года среди почти 13 000 работающих мужчин и женщин в 28 странах для Всемирного экономического форума, показывает, что большинство занятых взрослых сообщают о серьёзных проблемах, связанных с работой, что негативно сказывается на их благополучии. Около половины работающих

взрослых испытывают повышенную тревогу из-за неуверенности в сохранении своих рабочих мест (56%), стресса из-за изменений в рабочих процессах (55%), увеличения семейных обязанностей (45%), трудностей с поиском баланса между работой и жизнью (50%) [5].

Согласно опросу, проведенному Исследовательским центром Superjob, в ноябре 2021 года, 37% россиян оценивают свой ежедневный уровень стресса на работе как высокий или очень высокий [6].

Таким образом, показатели состояния рынка труда в полной мере отражают негативное влияние профессиональной неопределенности на психологические аспекты личности.

Профессиональная неопределенность, обусловленная социальными изменениями, является объективным фактом негативного влияния на физиологическое и психологическое состояние личности, на его продуктивность и отношение к труду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубенцов М.И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> (дата обращения: 28.11.2021).
2. Оксфордский толковый словарь по психологии // Под ред. А.Ребера. — М.: Наука, 2002.-435 с.).
3. Петрова А. Отношение личности к времени жизни в условиях организационной неопределенности. // Человек. Сообщество. Управление. 2010. №1. С. 114-123.
4. С каким настроением работники и соискатели заканчивают 2020 год. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ufa.hh.ru/article/27848> (дата обращения: 28.11.2021).
5. Тревога, стресс и одиночество: влияние COVID-19 на работу. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ipsos.com/ru-ru/covid-19-pandemics-impact-workers-lives> (дата обращения: 28.11.2021).
6. Уровень стресса на нелюбимой работе на треть выше, чем на любимой. [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/113186/uroven-stressa-na-nelyubimoj-rabote-na-tret-vyshe> (дата обращения: 28.11.2021).

© Якшибаева А.Р., 2021

УДК 159.99 : 37.013.77

НЕКОТОРЫЕ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОХРАНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ястребчикова Т.В., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Бондаренко Е.В., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Григорьева Л.М., преподаватель, СибГИУ, г. Новокузнецк

Целостность научного познания в обеспечении успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации определяется через системность и персонификацию уточнения условий успешности развития личности в иерархии составляющих задач «хочу, могу, надо, есть».

Определяя приоритетность развития одним из условий психолого-педагогического обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации, уточним и опишем составляющие моделей обеспечения

успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации, заложим в процесс теоретизации общие закономерности и тенденции использования основ научного познания в психологии и педагогике [7, 8, 9], основы продуктивной и креативной педагогики и психологии развития [1-9], частно-предметные условия и модели управления качеством развития личности [1, 2, 4, 7, 9], возможности и технологии профессионального и педагогического моделирования [2, 3, 5, 6, 8].

Цель работы: описание и уточнение моделей обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации.

Под моделями обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации будем понимать идеализируемое и конкретизируемое знание, направленное на системное осмысление составляющих и продуктов рассматриваемого в описании процесса.

Модели обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации:

- базовая модель обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации;
- конструктивно-целевая модель обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации;
- тактико-стратегическая модель обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации;
- функционально-процессуальная модель обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации;
- методико-технологическая модель обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации;
- инновационная модель обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации.

К моделям обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации можно отнести психолого-педагогические условия обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации.

Психолого-педагогические условия обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации – совокупность кейс-моделей, в уровневой синхронизируемой системе раскрывающие целостность, уникальность и перспективность выбора технологий и программного сопровождения процесса обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации.

Психолого-педагогические условия обеспечения успешности профессиональной деятельности сотрудников охраны в образовательной организации:

- повышение уровня знаний в области педагогики и психологии сотрудников охраны, работающих в образовательной организации;
- оптимизация уровня профессионально-педагогической культуры личности сотрудников охраны, работающих в образовательной организации;
- согласованность и корректность использования классических и инновационных форм и методов, средств и технологий управления конфликтными ситуациями и

медиативной деятельности;

- корректность постановки и решения задач управления индивидуальным и коллективным поведением в образовательной организации;
- формирование профессионально значимых качеств и ценностей гуманизма;
- определение идей здоровьесформирующего мышления базой в популяризации основ самопознания и самовыражения личности в образовательной и профессиональной деятельности;
- разработка, апробация и использование тренингов и тестов для обеспечения качества контроля и мониторинга составляющих формируемого потенциала личности;
- формирование социально и профессионально ориентированных ценностей и целеполагания;
- акмеперсонификация и самоактуализация сотрудников охраны в образовательной организации;
- стимулирование активности сотрудников охраны к самосовершенствованию и включенности в систему непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голева, О.С. Продуктивная деятельность личности в системе непрерывного физкультурно-спортивного образования / О.С. Голева, О.А. Угольникова, Н.А. Казанцева // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 2 (36). С. 46-52.

2. Ерохина, Н.Н. Возможности теоретизации ценностно-смыслового уточнения успешности личности в физкультурно-спортивной среде / Н.Н. Ерохина, Н.С. Ануфриев, О.А. Угольникова // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. ВНИПК. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. С.149-153.

3. Кибко, Н.В. Проектирование гуманистически целесообразных сред и технологий возрастосообразного развития личности через единство идей и приоритетов спорта, образования и науки / Н.В. Кибко, В.Е. Фомичева, И.Ю. Манащенко // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: мат. Всеросс. науч.-пр. конф. (26 марта 2021 г.). – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.165-170.

4. Лавцевич, Г.В. Педагогические условия обеспечения качества формирования культуры безопасности и жизнедеятельности личности обучающегося / Г.В. Лавцевич, М.П. Горелов, Л.А. Устинова // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: мат. IX МНПК. (31 марта 2021 г.). – Воронеж : Научная книга, 2021. С.667-671.

5. Ознобихина, Н.В. Основы технологизации профессионально-деятельностного развития личности в системе непрерывного образования / Н.В. Ознобихина, Н.Г. Ермолаева, Н.А. Козырев // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. ВНИПК.– Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.194-198.

6. Усольцев, А.А. Технологизация идей гуманистически целесообразных сред в системе профессионального становления личности / А.А. Усольцев, А.А. Селиванова, В.А. Караульных // Инновационные технологии в современном образовательном пространстве школы и вуза: матер. ВНИПК. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – С.209-213.

7. Фастыковский А.Р., Селиванова Е.Г., Миронович А.В. Успешность и продуктивность развития личности в теории педагогики // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: мат. IX Междун. науч.-пр. конф. Воронеж: Научная книга, 2021. С.741-744.

8. Юрьев, А.Б. Основы сопоставительного анализа в контексте использования дидактической и научной теоретизации / А.Б. Юрьев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 1 (82). С.200-211.

9. Юрьев, А.Б. Управление качеством продуктивного возрастосообразного развития личности в системе непрерывного образования / А.Б. Юрьев, Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2021. № 3 (84). С.226-235.

© Ястребчикова Т.В., 2021

© Бондаренко Е.В., 2021

РИСК И УГРОЗЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

*Яхина Г.С., педагог-психолог
МБОУ-Гимназия с. Чекмагуш РБ*

В целом для современного мира характерны возникающие противоречия между постоянно возрастающей ценностью детства и систематическим повсеместным игнорированием специфических особенностей детского возраста, а также наличие искусственной акселерацией в детском развитии [1]. Такие противоречия и лежат в основе понимания имеющихся рисков детства, к которым относятся:

- нарушения в медийной и коммуникативной среде имеющихся систем границ и систем фильтров, функционирующих в детском и взрослом мире;
- неспособность детей справляться с потоком информации, неумение разделять зоны понимания и зоны внимания, что в итоге приводит к негативному влиянию на их психофизиологическое и эмоциональное развитие;
- дефицит собственных предметных действий, а также отсутствие необходимых двигательных и сенсорных впечатлений, приводящие к нарушению чувства собственного движения и неправильному формированию собственного пространственного образа;
- установка родителей на раннее обучение ребенка, которое в большинстве случаев понимается исключительно в контексте «обученности», симплификация и повсеместная акселерация детского развития;
- широкое использование разнообразных предметов ухода за детьми, облегчающих жизнь взрослых, но приводящих к нарушению в развитии произвольности у ребенка, к его неумению контролировать собственные импульсы и отсрочивающие получение ожидаемого результата, недоразвитие навыков в самообслуживании;
- маркетизация детства и как следствие формирование установки на потребление, превращение игрушки из средства игры в товар, служащий объектом коллекционирования, торможение процесса развития детского воображения и мышления;
- трансформация самого института семьи [2].

Среди рисков, имеющих значительно более позитивную окраску, следует выделить следующие характерные особенности современного детства:

- расширение вариативности детского развития, которая стала возможной в результате изменения в практиках развития, расширению и трансформации условий формирования ребенка;
- рождение большего количества талантливых и одаренных детей;
- развитие тенденции, когда внутригрупповые (внутривозрастные) различия оказываются значительно больше, чем межгрупповые (межвозрастные); в результате происходящих в современном мире процессов наблюдается различие между детьми одного возраста (внутривозрастная вариативность);
- легкость овладения детьми компьютерными и цифровыми технологиями;
- склонность современных детей к выстраиванию «горизонтальных» контактов со сверстниками и взрослыми, в отличие от существующей ранее традиционной

«вертикальной», иерархической парадигмы взаимодействия [3].

Следствием существования обозначенных рисков можно считать психофизиологический портрет современного ребенка, который существенно изменился за последние 20-30 лет и приобрел следующие основные характерные черты:

- рост в самосознании и развитие с одной стороны критического мышления, а с другой стороны формирование неуверенности, напряженности, тревожности и агрессивности;

- снижение темпов развития когнитивных способностей детей дошкольного возраста, отсутствие у них энергичности и стремления действовать активно и продуктивно;

- снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного и младшего школьного возраста, недоразвитие мотивационно-потребностной эмоционально-волевой сфер;

- резкое снижение показателей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста, в особенности показателей, требующих внутреннего удержания определенных правил, а также оперирования различными образами;

- плохое развитие внутреннего плана осуществляемых действий. общее снижение уровня развития мышления, воображения и детской любознательности;

- плохое развитие тонкой моторики рук у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, слабое формирование графических навыков;

- дефицит развития произвольности осуществляемых действий в умственной и в двигательной сфере; отсутствие самостоятельности, которая часто проявляется в неорганизованности ребенка и его социальной инфантильности;

- существенное снижение уровня речевого развития ребенка, а также наличие серьезных сложностей в понимании текста;

- аффективная напряженность детей, наличие постоянного чувства страха и незащищенности, отсутствие чувства опоры в близком окружении ребенка.

Таким образом, современное общество характеризуется кризисным характером детства и, а также различными рисками социализации, которые находят свое отражение в обесценивании процесса взросления, утрате ведущей роли системы образования, росте уровня девиаций поведения среди детей и подростков. В современном мире создана разнородная информационная среда, порождающая риски пропаганды культа насилия, жестокости, агрессии, суицидального поведения, вовлечения детей и подростков в потребление психоактивных веществ, формирования интернет-зависимости и игровой компьютерной зависимости. Все это в конечном итоге и приводит к возникновению рисков и угроз в развитии ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Вызовы, риски и угрозы безопасному развитию детства в современной информационной среде. – В сборнике: современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 5-21.

2. Абраменкова В.В. Информационная среда и риски безопасного развития молодого поколения России. – Сборник научных трудов второй международной конференции православных ученых «Христианство и вызовы современного общества» Крымский этап 19–25 сентября 2019 г. Республика Крым, 2019. – С. 6-11.

3. Черникова Е.Г. К вопросу изучения факторов риска современного детства. – В сборнике: Приоритетные направления науки и технологий XXI века. Сборник статей II-ой Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 49-57.

4. Карбанова О.А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства. Вестник Московского университета. –Серия 14: Психология. 2020. – № 3. – С. 4-22.

© Яхина Г.С., 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА БГПУ ИМ. М АКМУЛЛЫ САГИТОВА САЛАВАТА ТАЛГАТОВИЧА	3
<i>Агеева Е.М., Пожаркин Д.И. Ефимова С.А.</i>	4
ОСНОВЫ, ПРОБЛЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
<i>Адрисламова И.Р.</i>	6
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	
<i>Аллаярова А.А., Чуйкова Т.С.</i>	11
ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ СИНДРОМ КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У СПАСАТЕЛЕЙ МЧС	
<i>Андреева Ю.В.</i>	14
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА А.С. МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИСТИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	
<i>Антонова Е.В.</i>	17
ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	
<i>Ардаширова А.А., Фаттахова Г.Р., Биктагирова А.Р.</i>	21
О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВЛИЯНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ	
<i>Арсланов А.Н.</i>	27
НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ КАК УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА	
<i>Арсланова Р.Ф.</i>	32
ПСИХОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ И РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ	
<i>Ахметшина М.М., Шурухина Г.А.</i>	35
ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ	
<i>Бабина И.М.</i>	39
СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID - 19	
<i>Байгулова Д.А. (Гаврюшина), Мухаметрахимова С.Д.</i>	42
ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	
<i>Бакулина Ю.В.</i>	45
ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Басалаева Е.А., Высоцкий А.В., Хренова Е.М.</i>	48
МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ МБФСУ "СПОРТИВНАЯ ШКОЛА "СНАЙПЕР" Г. ЮРГИ)	
<i>Белоусова А.В., Хайртдинова Л.Ф.</i>	50
ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГА	
<i>Бердиханова Г.Н.</i>	53
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ	
<i>Биккинин И. А. Мошнина М. Д.</i>	55
НАСИЛИЕ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ И СПОСОБЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ	
<i>Бирюкова В.А. Сухарева И.В.</i>	58
НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	

	Боб Д.С.	61
	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	
	Булыгина М.В.	63
	ОТНОШЕНИЯ ДЕВОЧЕК СО СВЕРСТНИКАМИ И СТАРШИМИ СИБЛИНГАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	
17	Буракова Ю.Г.	67
	БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ПОМОЩЬ	
18	Быченко И.В.	72
	ФЕНОМЕН АЛЕКСИТИМИИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПАЦИЕНТОВ С СОМАТОФОРМНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ	
19	Валова Н.В.	75
	САМООБРАЗОВАНИЕ И НАСТАВНИЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	
20	Ванина Н.А., Казанцева Н.А., Калистратова В.В.	78
	ПРОДУКТИВНОСТЬ И ГУМАНИЗМ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
21	Васильева О.Г.	80
	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	
22	Васимова Д.К.	85
	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА, ЭКСТРЕМИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	
23	Векшина И.В., Двойнишникова А.Г., Свистунова О.Ю.	87
	ПРИОРИТЕТЫ И ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРОДУКТИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ	
24	Виноградова С.А., Парфененко М.А.	90
	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МАКИАВЕЛЛИЗМА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	
	Воротыло Н.В., Козелкова С.Д.	92
	ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
	Галлямова А.Х., Федорова Ю.А.	95
	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ПОДРОСТКА ИЗ НЕПОЛНОЙ И ПОЛНОЙ СЕМЬИ	
	Галяутдинова Р.Р.	98
	ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	
	Галяутдинова С.И., Галяутдинова Н.А.	98
	К ВОПРОСУ О ГРАМОТНОСТИ В ОБЛАСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	
	Гареева А.Ф., Шурухина Г.А.	101
	ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МАТЕРЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ,	
	Гареева З.К.	104
	СЕМЬЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ	
	Гильманова К.Р., Шабаетова А.В.	107
	ВЛИЯНИЕ ПОЗДНЕГО МАТЕРИНСТВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
	Гирфатова А.Р.	110
	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ	
	Горбачева В. Ю.	112

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННЫХ ПАТТЕРНОВ У ХИМИЧЕСКИ ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА <i>Горбовская И.А., Мухаметрахимова С.Д.</i>	116
БУЛЛИНГ В ШКОЛЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ПОМОЩЬ <i>Гордеева Д.С., Кадырова А.И.</i>	119
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z К ФОРМАТУ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ <i>Гулов А.П.</i>	123
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОГО УЧАСТИЯ В ОЛИМПИАДАХ <i>Давлиева А.Г., Нурмухаметов Э.А.</i>	126
ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ К ПОСТРАДАВШИМ ОТ ПРЕСТУПЛЕНИЙ СЕМЕЙНО-БЫТОВОГО ХАРАКТЕРА <i>Демьянчук Р.В.</i>	128
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИИ <i>Джураева А.Р., Карунас Е.В.</i>	131
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ <i>Дмитриев М.Д., Биктагирова А.Р.</i>	134
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Дмитриева Т.М.</i>	138
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ <i>Дороженко Е.К., Шиляева И.Ф.</i>	141
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ <i>Жуманбаева З.К., Шкутина Л.А.</i>	144
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В УЧЕНИИ <i>Загребина М.В.</i>	147
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОПОСРЕДОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ <i>Закирова А.Ф., Биктагирова А.Р.</i>	151
УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ <i>Залялова Л.Ф., Демьянчук Я.В.</i>	155
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Затинацкая Ю.Е.</i>	158
ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТНИКОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ <i>Захарова А.А.</i>	161
ЧТО ЖЕ ТАКОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ XXI ВЕКА.	

СИЛЬНЫЕ И СЛАБЫЕ СТОРОНЫ <i>Ибрагимова Г.И., Нурмухаметов Э.А.</i>	165
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ВХОЖДЕНИЮ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ <i>Ильина К.С., Шаяхметова Э.Ш.</i>	168
ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА САМОАКТУАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ <i>Исанбаева С.Д., Гареев Э.А.</i>	175
К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ДЕТЕЙ <i>Истомин В.В.</i>	178
ПРОЕКТ «ВРЕМЯ ВЗРОСЛЕТЬ»: МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ, РЕСУРСНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ <i>Исхакова Ф.М.</i>	182
БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ <i>Казакова З.М.</i>	185
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ <i>Каймакова В.А., Григорьева А.А.</i>	190
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ <i>Камалова Ф.Ф.</i>	193
ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ <i>Кара Эмрах, Биктагирова А.Р., Нургалиева Г.Ф.</i>	199
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ НАСТОЙЧИВОСТИ <i>Кожемяко О.Н., Лукина Е.И., Каракаш И.С.</i>	202
ЦЕЛОСТНОСТЬ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СПО <i>Кондратьева Т.М., Зинова Н.П.</i>	205
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА В ДОУ <i>Котенова О.А., Чуйкова Т.С.</i>	208
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ И СКРЫТАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ В УСЛОВИЯХ НЕГАРАНТИРОВАННОСТИ <i>Кочетовская А.Е.</i>	211
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ <i>Кулик Д.А., Церковникова Н.Г.</i>	214
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ <i>Кулембетова Х.М.</i>	216
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ <i>Кумарев Я. А.</i>	220
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ <i>Летягина Э.Р.</i>	223

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
<i>Лукманова А.А., Фаттахова Г.Р., Биктагирова А.Р.</i>	226
ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
<i>Лысенко Е.А., Беланова А.С., Усольцев А.А.</i>	230
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРЕТИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
<i>Лямзин М. А., Сюрин С. Н., Сюрин О. В.</i>	233
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К КОМПЛЕКСНОМУ ПСИХОЛОГО- МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ И ТВОРЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «СОЗВЕЗДИЕ»» г.о. КРАСНОГОРСК МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	
<i>Максимова Г.Ф.</i>	236
ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
<i>Малолеткова А.В., Абсалямова Г.Ю.</i>	241
ИЗОТЕРАПИЯ В ПСИХОДИДАКТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	
<i>Масалимова Л.Ф.</i>	244
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ИХ ПУТИ РЕШЕНИЯ	
<i>Медведева З.В.</i>	246
КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ САМОМЕНЕДЖМЕНТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	
<i>Меланьина А.А.</i>	249
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	
<i>Микрюкова Р.А.</i>	251
ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
<i>Монгуш А. Ш.</i>	253
ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ТУВГУ	
<i>Монгуш Э.Э.</i>	254
СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНАЯ ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТРЕНЕРА	
<i>Муравцова М.В.</i>	258
ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ И РАССТРОЙСТВА У ДЕТЕЙ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ	
<i>Мусаллямова А.Ф.</i>	259
ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ СТОРОНЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	
<i>Набиева Л.З.</i>	262
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	
<i>Некрасова А.С.</i>	266
ДИАГНОСТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ У ПОКОЛЕНИЯ Z	
<i>Нигматуллина Л.И., Фаттахова Г.Р.</i>	269
ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	
<i>Никитина З.С.</i>	272

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ И НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ <i>Парамонова Л.А.</i>	276
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ <i>Писарчук Т.М., Писарчук П.М., Демьянчук Р.В.</i>	280
ОТЛИЧИЕ ОДАРЁННЫХ ПОДРОСТКОВ <i>Погребная С. К.</i>	285
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СКУЛШУТИНГ <i>Позняк К.В.</i>	288
КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ <i>Попова М.Г., Логинова Н.В., Пелих О.С.</i>	290
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ, МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЗРАСТОСОБРАЗНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ <i>Пугачева Н.П., Атякшева И.И., Кошелев А.А.</i>	293
ОСНОВЫ И ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РАБОТЕ СО СПОРТСМЕНАМИ И ТРЕНЕРАМИ <i>Пусенкова Г.А.</i>	296
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Путинцева Н.В.</i>	299
СИСТЕМА РАБОТЫ В ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ПОДХОДЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ И В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА <i>Рачковская Н.А., Сюрин С.Н., Сюрин О.В.</i>	301
ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА <i>Ручко Л.С.</i>	305
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ <i>Сабелькина Л.Ш., Фаттахова Г.Р., Биктагирова А.Р.</i>	308
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА <i>Сагадиева К.К., Мирза Н.В.</i>	312
ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОДНА ИЗ НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ФОРМИРУЕМЫХ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ <i>Сагатчук С.П.</i>	315
ПАТРИОТИЗМ КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ПОКОЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ <i>Сайфуллина Л.В.</i>	318
ПОКОЛЕНИЕ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: КАК ВЗРОСЛЫМ БЫТЬ В ДИАЛОГЕ С ДЕТЬМИ <i>Самойленко А.С.</i>	320
БУЛЛИНГ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ <i>Сафаргалиева Ф. А.</i>	324
ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЖАНРОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ <i>Сафарова И. А., Фаттахова Г.Р., Биктагирова А.Р.</i>	326
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ <i>Синюхина Л.Д.</i>	331

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ	
<i>Смакова Г.Ф.</i>	333
ПСИХОЛОГИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ И РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ	
<i>Сохликова В.А.</i>	335
СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СБОРНОЙ КОМАНДЫ РФ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИЙСКИМ ИГРАМ	
<i>Супрун Н. Г., Томаров А. В.</i>	337
ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>Сухарева И.В., Нафикова Д.И.</i>	340
ПСИХОЛОГИЯ РИСКОВАННОГО И ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ	
<i>Сухарева И. В., Смаровоз С. К.</i>	343
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА	
<i>Сухарева И.В., Рахимова Э.И., Шафиков Т.А., Михайлов М.К.</i>	345
БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ	
<i>Сухарева И.В., Хаматвалиева А.Р.</i>	347
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	
<i>Тимерьянова Л.Н.</i>	350
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ БУЛЛИНГА	
<i>Туровская Т.Н.</i>	355
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	
<i>Тууль А. В.</i>	357
СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ КАК НОСИТЕЛЬ И ПРОВОДНИК ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И СОЗИДАТЕЛЬНОГО ТРУДА	
<i>Уколова В.А., Биктагирова А.Р., Фаттахова Г.Р.</i>	359
К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНЫХ АДАПТАЦИЯХ ЧЕЛОВЕКА	
<i>Фамутдинова Т.С.</i>	362
КАК ПОМОЧЬ РЕБЁНКУ ИЗБЕЖАТЬ БУЛЛИНГА	
<i>Фасхутдинова А.В., Кулембетова А.Р.</i>	364
КИБЕРБУЛЛИНГ: НАСИЛИЕ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
<i>Фатыхова Р.М.</i>	366
ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ПЕДАГОГИКИ	
<i>Федина Д.С., Биктагирова А.Р., Фаттахова Г.Р.</i>	374
ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА	
<i>Федорова Ю. А., Гизатуллина Г. И.</i>	377
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ ВАХТОВЫМ МЕТОДОМ	
<i>Фёдорова Ю.А., Шабрина А.С.</i>	380
ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЁЖИ, СОСТОЯЩЕЙ В НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУППОВЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ	
<i>Хабибуллина Р. А.</i>	382
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	
<i>Хайретдинова С.Р., Чуйкова Т.С.</i>	384

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В КАЧЕСТВЕ ФАКТОРА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО ЭФФЕКТИВНОЕ СОВЛАДАНИЕ В СИТУАЦИИ НЕГАРАНТИРОВАННОЙ ЗАНЯТОСТИ	387
<i>Хайруллина А.Г., Федорова Ю.А.</i>	
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	393
<i>Халикова Л. Р.</i>	
РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	399
<i>Хусаинова А.Х.</i>	
СОЦИАЛЬНОЕ БЫТИЕ И ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ «ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА»	403
<i>Чеботаев В.А., Михно А.Р., Ащеулова А.В.</i>	
ОСНОВЫ, МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СПОРТИВНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В РАБОТЕ ИНСТРУКТОРА- МЕТОДИСТА СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ	406
<i>Чернова А. А., Рябухина М. Н.</i>	
ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МАТЕМАТИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ	409
<i>Чуганская А.А.</i>	
РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В СТРУКТУРИРОВАНИИ СЦЕНАРИЕВ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ	412
<i>Чуйкова Т.С., Баймурзина Г.Р.</i>	
ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ НЕУСТОЙЧИВОЙ ЗАНЯТОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РАБОТАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	417
<i>Шабеева А.В.</i>	
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ И ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ЖЕНЩИН-МЕНЕДЖЕРОВ	418
<i>Шабалина С.С.</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, РОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ	421
<i>Шангареева Л.Р., Чуйкова Т.С.</i>	
ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	423
<i>Шарафатдинова А.Н., Урумбаева А.Н.</i>	
АЗАРТНЫЕ ИГРЫ КАК УГРОЗА ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА	425
<i>Шарафутдинова Р.Р.</i>	
ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	427
<i>Швецова Т.В.</i>	
ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	431
<i>Шиляева И.Ф.</i>	
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	434
<i>Шипилова Л.Н., Кайдалина Л.П., Кибко Н.В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	436
<i>Щербинина Л.С., Крылов А.В., Меньшова Г.С.</i>	

МОДЕЛИ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ <i>Якшибаева А.Р., Чуйкова Т.С.</i>	439
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ – СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ <i>Ястребчикова Т.В., Бондаренко Е.В., Григорьева Л.М.</i>	441
НЕКОТОРЫЕ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОХРАНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ <i>Яхина Г.С.</i>	444
РИСК И УГРОЗЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА	

Научное издание

**РАХИМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2021.
20 ЛЕТ ФАКУЛЬТЕТУ ПСИХОЛОГИИ БГПУ ИМ. М. АКМУЛЛЫ:
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОКОЛЕНИЙ
материалы
международной научно-практической конференции**

Редакционная коллегия:

Тимерьянова Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Халикова Л.Р., кандидат педагогических наук, доцент

Фаттахова Г.Р., кандидат психологических наук, доцент

Ответственная за выпуск: Тимерьянова Л.Н.

Компьютерная верстка Тимерьянова Л.Н.

В авторской редакции

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000. Подписано в печать 13.12.2021

Формат 60x84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 12,2

Тираж 300 экз. Заказ №21-21

ИПК БГПУ им. М. Акмуллы, 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3