Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

Институт образования и практической психологии

НАУЧНЫЙ СБОРНИК

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТКРИЗИСНОМ РАЗВИТИИ: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

ЮБИЛЕЙНЫЙ ВЫПУСК, ПОСВЯЩЕННЫЙ 25-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Челябинск
2022

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

Институт образования и практической психологии

НАУЧНЫЙ СБОРНИК

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТКРИЗИСНОМ РАЗВИТИИ: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

ЮБИЛЕЙНЫЙ ВЫПУСК, ПОСВЯЩЕННЫЙ 25-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Челябинск
2022

УДК 370 (082)
ББК Ч400я43
П78

Печатается по решению Ученого совета
Института образования и практической психологии
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

Главный редактор директор Института образования и практической психологии, кандидат педагогических наук, доцент **Трушина Ирина Александровна**

*Научный редактор*кандидат педагогических наук, доцент **Акмалов Альберт Юрьевич**

Ответственный редактор кандидат педагогических наук, доцент **Курносова Светлана Александровна**

Рецензенты:
Скрипова Надежда Евгеньевна, доктор педагогических наук, ГБУ «ЧИППКРО», г. Челябинск
Смолькина Любовь Ивановна кандидат филологических наук, ГАУ ДПО ЯНАО «РИРО» г. Салехард

И568 **Роль образования в посткризисном развитии**: научные исследования и психолого-педагоигческое сопровождение. - Научное издание. Сборник научных статей. – Челябинск: Печатный двор, 2022. – 223 с.

В юбилейный сборник вошли труды сотрудников, преподавателей, аспирантов и магистрантов Института образования и практической психологии, а также школ и колледжей Челябинской области. В представленных работах рассматриваются результаты научных исследований в области образования, включая технологии дистанционного обучения, экономики и финансов, естествознания и других направлений. Основной интерес для читателей могут представлять работы, раскрывающие психологические и педагогические аспекты исследований посткризисного развития общества.

УДК 37.013.3
ББК 74.025

ISBN 978-5-904756-78-9
Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за точность цитирования, оценку использованных материалов в публикуемых статьях несут авторы.

© Печатный двор, 2022.
© Челябинский государственный университет, 2022.

ОГЛАВЛЕНИЕ стр.

Акмалов Альберт Юрьевич
Репин Сергей Арсеньевич
Отраслевая педагогика: компетентностный подход и современные модели организации учебного процесса 7

Антропова Лидия Григорьевна
К вопросу о развитии профессиональной идентичности педагога-психолога 9

Архипова Анна Владимировна
Типы мышления подростков с различной степенью игровой компьютерной зависимости 13

Батина Елена Владимировна
Мотивация участников образовательных отношений к развитию готовности подростков к образовательному выбору 20

Беспутина Ирина Федоровна
Система специального образования — фундамент инклюзивного обучения и воспитания..... 24

Веденеева Екатерина Владимировна
Гринева Оксана Александровна
Саморегуляция: анализ подходов к исследованию в отечественной и зарубежной психологии 29

Виноградова Ольга Сергеевна
Таран Татьяна Васильевна
Эколого-просветительская деятельность с использованием модели наставничества «ЭКОнаставник: ученик – ученик» как стратегия повышения естественнонаучной грамотности 36

Вистаровская Екатерина Анатольевна
Профилактика насильственного экстремизма в процессе воспитательной работы в вузе..... 39

Глазунова Екатерина Сергеевна
Специфика профессонального определения обучающихся (на примере челябинской области) 46

Гольдфарб Ольга Сергеевна
Саморегуляция в психотерапии и результаты применения трансово-медитативной методики саморегуляции «ГольдЖи» 51

Данилова Екатерина Юрьевна
Эмоциональное состояние беременных женщин, отношение к беременности при нормальной и осложненной преэклампсией беременности..... 54

Дроздова Мария Юрьевна
Учет возрастных особенностей обучающихся основного общего образования при формировании математической функциональной грамотности..... 58

Енчин Георгий Юрьевич
Особенности психологического консультирования в онлайн формате 65

Загидулин Даниил Рустамович
Куба Елена Андреевна
Честюнина Юлия Владимировна
Качество жизни и психопатологическая симптоматика на этапе реабилитации у пациентов после COVID-19 70

Зеленова Лилия Юрьевна
Теоретический анализ исследований психологических особенностей у пациентов с неспецифическим язвенным колитом 75

Зудова Екатерина Александровна
Веденеева Екатерина Владимировна
Влияние психологической травмы на жизненную перспективу личности 79

Иванова Лилия Фанисовна
Криминалистическая психология как раздел юридической психологии 84

Камайкина Виктория Михайловна
Особенности мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития 87

Карташова Ангелина Александровна
Психолого-педагогические условия формирования готовности педагога к работе в электронной информационно-образовательной среде начального общего образования 90

Качина Полина Сергеевна
Эмоциональная дезадаптация и психосоматические жалобы у студентов-первокурсников 94

Кейлер Алена Викторовна
Глазунова Екатерина Сергеевна
Теоретический обзор проблемы профессионального самоопределения выпускников старших классов 101

Климова Ксения Юрьевна
Теоретический анализ проблемы алекситимии у лиц с атопическим дерматитом 105

Коржова Наталья Бруновна
Вебер Елена Дмитриевна
Новые механизмы профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогического направления с использованием потенциала дуального обучения и педагогического сообщества 110

Корнеева Анна Андреевна
Внутренние и внешние предикторы проэкологического поведения современного человека 114

Кравченко Татьяна Геннадьевна
Веденеева Екатерина Владимировна
Методы изучения качества жизни и психологических особенностей пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела (обзор литературы) 117

Куба Елена Андреевна
Здоровье молодежи в эпоху COVID-19 122

Кузнецова Мария Николаевна
Влияние внешнего социально-психологического окружения на склонность к деструктивному поведению подростков 127

Курышкина Евгения Николаевна
Формирование функциональной грамотности как приоритетная задача ФГОС .. 132

Орлова Дарья Владимировна
Формирование позитивного самоотношения участников медиации в школьной службе примирения 135

Панферова Лариса Ивановна
Нравственно-патриотическое воспитание на уроках литературы в современных условиях 139

Пфаф Виктория Константиновна
Иппотерапия как метод сопровождения детей с расстройством аутистического спектра 142

Рахматуллина Галия Каусаровна
Современные подходы к повышению качества преподавания иностранного языка в начальных классах 143

Серебрякова Ольга Андреевна
Забелина Екатерина Вячеславовна
Склонность к аддикциям у людей, переживших насилие в детском возрасте 147

Скрипкина Надежда Витальевна
Психолого-педагогическая практика формирования жизненных компетенций у обучающихся посредством использования разных типов информационно-образовательных ресурсов 151

Словцова Муза Мильевна
Исследование синдрома эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы 160

Трегубова Светлана Арсеньевна
Актуализация гражданско-патриотического потенциала курса «Обществознание» в современных условиях 166

Уфимцева Елена Вячеславовна
Изотерапия как средство коррекции тревожности у младших школьников 169

Хмелёв Денис Андреевич
Гольдфарб Ольга Сергеевна
Особенности развития умения классифицировать у младших школьников с ЗПР 174

Чернецов Петр Иванович
Ярошенко Сергей Николаевич
Профессиональная компетентность как основа формирования конкурентоспособности студентов вуза 177

Чигинцева Алина Александровна
Нарушения высших психических функций на инициальной стадии сосудистой деменции 181

Шитикова Ксения Романовна
Особенности проявления тревожности и суицидального риска у старшеклассников в зависимости от пола 187

Шумилина Наталья Александровна
Зайнашева Татьяна Геннадьевна
Проблемы семьи аутичного ребенка 192

Щипакина Дарья Андреевна
Отношение к собственному телу в трудах исследователей и его особенности в период поздней юности *197*

Щукина Ксения Евгеньевна
Субъективное благополучие коренных малочисленных народов Севера 201

Юрганова Оксана Юрьевна
Развитие творческого потенциала будущих дефектологов 206

Якимов Сергей Николаевич
Функциональные компоненты развития игрового мышления младших школьников на спортивных занятиях по футболу 209

Якунина Ольга Николаевна
Крупина Татьяна Николаевна
Развитие у школьников практической и профессиональной компетенций через формирование экологической культуры обучающихся в контексте развития агроэкологического образования в системе общего образования 213

Ярошенко Сергей Николаевич
Диагностика конкурентоспособности студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки..... 217

УДК 378.016

ОТРАСЛЕВАЯ ПЕДАГОГИКА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Акмалов Альберт Юрьевич[1]
Репин Сергей Арсеньевич[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье раскрывается суть отраслевой педагогики, ее особенности и направления. Обобщаются процессы обучения в различных сферах отраслевой педагогики и выведена модель современной педагогики. Автором сформулированы проблемы отраслевой педагогики и определена конечная цель современной модели обучения.

Ключевые слова: Отраслевая педагогика, компетенции, компетентность, учебный процесс.

Отраслевую педагогику мы рассматриваем как раздел педагогики, обеспечивающий решение проблем профессионального или профильного образования. Она занимается исследованием специфики воспитания и обучения различных социальных групп и профессий, занятых в различных сферах экономики и культуры, изучает закономерности учебного процесса, обосновывает их теоретически, разрабатывает принципы, технологии формирования личности, ориентированной на конкретную профессиональную сферу деятельности. Суть отраслевой педагогики заключается в исследовании процессов и явлений, являющихся причиной возникновения проблемных ситуаций в конкретном образовательном процессе, и поиске решений этих проблем в рамках определенного предметно-содержательного поля. С этой точки зрения интересно сравнить, инженерную, военную и медицинскую педагогики.

В инженерной педагогике акценты расставлены на проблемах формирования инженерной креативности, инновационности. Для инженерной педагогики характерны масштабность и разнообразие направлений научных исследований, что связано с межпрофильной востребованностью инженерных компетенций.

Военная педагогика обеспечивает получение курсантами специальных педагогических знаний, необходимых для эффективного управления воинскими коллективами, воспитательной работы и обучения военнослужащих, а также подготовку военнослужащих и воинских коллективов к профессиональной деятельности, связанной с решением ответственных задач.

Для медицинской педагогики, в отличие от инженерной и военной, характерно приоритетное поддержание непрерывности медицинского образования – главного условия долгой и успешной профессиональной деятельности врача. Другая сторона медицинской педагогики – организация педагогического процесса, направленного на формирование у медицинских работников педагогических компетенций, необходимых для обучения больных в целях повышения качества их жизни.

Под термином «компетенция» мы подразумеваем характеристику специалиста, его способность реализовать знания, умения и конкретный тип поведения в конкретной ситуации. Компетентность представляет собой совокупность компетенций, относящихся к разным сферам деятельности и поведения, и отражает способность решать весь комплекс профессиональных задач конкретного специалиста. В отраслевой педагогике цели обучения определяются через формирование способов деятельности в рамках

профессиональных ситуаций, что позволяет рассматривать компетентность и компетенции как учебные цели, но цели конкретизированные и профилированные.

Итак, с позиций компетентностного подхода отраслевая педагогика должна быть направлена на:

1. Выявление профильных задач, определяющих область профессиональной деятельности выпускника;
2. Выявление и формулировку совокупности компетенций, необходимых для решения каждой задачи;
3. Определение структуры каждой компетенции; отбор учебного содержания, необходимого для формирования компетенции;
4. Организацию достижения учебных целей путем разработки и отбора соответствующих методов, приемов, средств;
5. Определение области демонстрации проф. компетенций

Модернизация педагогики и формирование компетенций связаны в первую очередь с переходом на новые модели организации учебного процесса. Сравнение «старой» и «новой» моделей представлено в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение моделей организации учебного процесса

Концепция программы	Характеристики образовательной программы	
Содержание образовательной программы	В старой модели	В новой модели
	Перечень тем и дисциплин	Формулировка целей освоения дисциплины, "выходных" компетенций до и после изучения дисциплины, пути решения профессиональных задач
В центре внимания	Преподавание	Познавательная деятельность обучающегося
Характеристика процесса обучения	Пассивный тип обучения (слушает, повторяет)	Активный тип обучения (добывает информацию, анализирует, систематизирует и д.р.
Роль преподавателя	Преподаватель – источник знания	Преподаватель − организатор самостоятельной познавательной деятельности
Основные процессы	Передача и усвоение знаний	Формирование компетенций, отношения, поведения
Основная функция контроля	Измерение знаний	Измерение уровня сформированных компетенций

Проблемы отраслевой педагогики можно сформулировать следующим образом:

1. Образовательная программа должна обеспечивать учебную деятельность максимально приближенную к профессиональной и ориентированную на самостоятельную работу обучающихся;
2. Образовательная программа, нацеленная на формирование определенных компетенций, должна состоять из отдельных модулей, абстрагированных от конкретных дисциплин.
3. Образовательная программа должна иметь междисциплинарный характер в смысле учета специфического «места» дисциплины в подготовке студентов по выбранному профессиональному направлению.

На примере рассмотрения медицинской, инженерной и военной педагогики можно найти и обозначить общие проблемы отраслевой педагогики, выявить востребованные компетенции настоящего и будущего. Следует отметить, что это единство обусловлено опорой на компетентностный подход: профессионализм является главным результатом полученного образования. Высочайший уровень социальной ответственности, возлагаемый на профессионалов, определяет повышенный уровень требований при формулировке целей их обучения, поскольку успешное выполнение работы, даже при использовании последних достижений науки, в большой степени требует развития личностных способностей.

Литература

1. Шестак В. П., Шестак Н. В. Отраслевая педагогика в свете компетентностного подхода. Инженерная педагогика: Сб. статей. В 3 т. М.: МАДИ, 2013. Вып. 15. Т. 3. С. 240 – 250.
2. Шестак В. П., Шестак Н. В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29–38.
3. Шестак Н. В., Шестак В. П. Отраслевая педагогика и современное образование // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 49–55.

УДК 159.955

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Антропова Лидия Григорьевна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье обсуждается вопрос развития профессиональной идентичности будущих педагогов-психологов в образовательном процессе. Раскрывается содержание понятий: психологическое сопровождение образовательного процесса, профессиональная идентичность. Рассматриваются этапы становления профессиональной идентичности, её структура. Показаны ограничения профидентичности, которая развивается у студентов у педагогов-психологов в образовательном процессе и их причины. Обсуждаются основные пути их преодоления.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, профессиональная идентичность,уровни профессиональнойидентичности**,** социальный характер профессиональной идентичности, профессиональная общность, направления развития профессиональной идентичности.

Сложность задач, которые ставит общество перед системой общего образования, очевидно, будет нарастать, учитывая непростую ситуацию, сложившуюся в мире. Победа в гибридной войне, которая навязывается нашей стране сторонниками неоколониализма, требует единства всего общества, чтобы подрастающая молодежь разделяла традиционные нравственные ценности нашей культуры, нашей цивилизации, и чтобы каждый на своем месте реально содействовал развитию экономики, духовного, интеллектуального, научного, оборонного потенциала нашего государства.

Решение этих задач требует подлинного совершенствования образования, следовательно, и обеспечения всех его аспектов (материального, научного, кадрового,

информационного, методического и др.). Актуальным становится вопрос действенного психологического сопровождения процессов воспитания и обучения.

Непосредственными субъектами психолого-педагогического сопровождения в школе являются педагоги-психологи. Их профессиональная компетентность в значительной степени детерминирует успешность такого сопровождения. В свою очередь, социально-психологическим фундаментом профессиональной компетентности педагогов-психологов, её критерием выступает профессиональная идентичность специалистов.

Под психологическим сопровождением образования мы, вслед за М.Р. Битяновой, будем понимать целенаправленное обеспечение благоприятных условий для успешного обучения, воспитания, личностного развития обучающихся, сохранения их физического здоровья (2).

Профессиональную идентичность А.А. Яшина определяет как интегративное личностное качество, в котором конструируется представление человека о значимых признаках, разделяемых ценностях и целях профессиональной группы, о своем месте в этой группе. Это качество включает чувство принятия своей профессиональной принадлежности и служит одним из критериев профессионализма (5).

Личный опыт, анализ результатов проведенных исследований на базе института образования и практической психологии, показал, что значительная часть выпускников бакалавриата по направлению подготовки "Психолого-педагогическое образование" имеет общие, нечеткие представления о качествах представителей профессиональной группы, именуемой "педагог-психолог", еще больше трудностей вызывает вопрос о ценностях представителей этой группы. Цель профессиональной деятельности будущие педагоги-психологи видят в том, чтобы помогать педагогам в развитии личности школьников, хотя в чем состоит это развитие, и каковы его показатели сформулировать затрудняются.

Очевидно, что профессиональная идентичность осваивается личностью в ходе профессиональной деятельности, в процессе взаимодействия с членами профессионального сообщества. Однако заложить основы профессиональной идентичности - задача высшего учебного заведения.

Л.Б. Шнейдер, характеризуя направленность и этапность становления профессиональной идентичности, выделяет следующие уровни: профидентичность невыраженная; профидентичность выраженная, пассивная; профидентичность выраженная, активная. Самый низкий из выделенных уровней характеризуется тем, что субъект осознает профессиональные цели, стремится освоить методы профессиональной деятельности, соответствие его личностных качеств требованиям профессии характеризуется термином "хочу", сам субъект деятельности характеризуется как "мечтающий" (4).

Очевидно, что достижение этого уровня профидентичности для выпускников реальная и достижимая цель. Однако для значительной части студентов (около 40%) цель стать педагогом-психологом только знаемая, но она не является безусловно привлекательной. Более трети опрошенных студентов 3-4 курсов не связывают свою профессиональную карьеру с работой педагога-психолога в образовательной организации: для них представляется более предпочтительной работа психолога в психологическом центре, в кадровых структурах предприятий и организаций, собственный бизнес, связанный с психологией, или профессиональный труд, где полезны знания по психологии и педагогике.

В структуре профессиональной идентичности Н.С. Авдонина выделяет следующие взаимосвязанные компоненты: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный компонент отражает субъективное отношение личности к профессии, к

себе в роли профессионала, ведущие мотивы профессиональной деятельности. Показатели развитого эмоционального компонента - эмоциональная удовлетворенность профессиональным трудом, фактом собственной принадлежности к профессиональной группе, способность преодолевать эмоциональное напряжение, связанное с профессиональной деятельностью (1).

Когнитивный компонент отражает осведомленность личности о значимых качествах субъектов профессиональной группы, о соответствии своих характеристик этим качествам, знание содержания профессиональной деятельности, её инструментов, методов, технологий.

Поведенческий компонент включает освоенный и переработанный профессиональный опыт, воплощенный в сложившихся ценностных ориентациях, профессиональных ценностях, нормах профессионального поведения и деятельности, которые образуют систему внутренней регуляции человека и профессионала.

Учитывая направленность профессиональной подготовки, каждый из этих компонентов должен быть связан с профессиональной ролью "педагог-психолог". Именно это обстоятельство и касается важной проблемы развития профессиональной идентичности будущих педагогов-психологов в процессе вузовской подготовки. Студент оказывается в двойственной профессиональной позиции: он и психолог, он и педагог. И обе позиции не просто присутствуют в осваиваемой профессии, но интегрированы таким образом, что образуют новую целостность с новыми, присущими ей, интегративными системными качествами. Но чаще всего студенты осознают только психологическую сторону своего будущего профессионального образа, а педагогическая сторона сводится к констатации того факта, что место работы - образовательная организация, педагогическая среда.

Следствиями такого положения дел являются: несформированность смыслов и ценностей психолого-педагогического сопровождения, незнание специфики психологической деятельности применительно к задачам образования, неосвоенность компонентов педагогического вклада в этот профессиональный труд. В сознании большинства студентов существуют два плохо связанных между собой и неравноценных компонента образа "Я-профессионал": "Я-психолог" и "Я-педагог". "Я-психолог" осуществляет психодиагностику, проводит консультативную и коррекционно-развивающую работу. "Я- педагог" существенно хуже проработан и освоен и в ценностно-смысловом аспекте, и в содержательном, и в инструментально-технологическом. Одним их индикаторов этой проблемы является неумение применять результаты психологических действий в педагогическом процессе и таким образом реально влиять на его результаты. И это обстоятельство негативно сказывается на каждой из условно разделенных сторон профессиональной деятельности: психологический аспект ограничивается исследованием и проработкой относительно небольшого количества феноменов психологической реальности обучающихся, причем проработкой поверхностной и достаточно стандартизированной. Эти феномены касаются в основном особенностей познавательной сферы, низкого уровня учебной мотивации, некоторых личностных качеств (тревожность, агрессивность, социальная некомпетентность) и некоторых негативных особенностей поведения (вредные привычки, нарушение социальных норм). Педагогическая сторона сводится к просветительской и профилактической деятельности, но без должной привязки к выявленным психологическим особенностям обучающихся. Действия "психолога" и "педагога " в деятельности психолога в образовании осуществляются преимущественно параллельно. Студенты слабо подготовлены к тому, чтобы настраивать реальный образовательный процесс (конкретные образовательные ситуации) на индивидуальность каждого ребенка, с учетом индивидуальности каждого учителя.

В такой ситуации психологическая информация оказывается слабо задействованной. А потому и профессиональный вклад специалиста оказывается недостаточным для того, чтобы субъект труда осознавал свою продуктивность, как специалист, свою востребованность в коллективе.

Решение данной проблемы, на наш взгляд, требует, чтобы в процессе освоения психологических дисциплин будущий педагог-психолог постоянно учился применять психологические знания в учебном и воспитательном процессе, а при изучении педагогики - решал задачи по целенаправленной трансформации учебного и воспитательного процессов (их содержания, методов, форм) с учетом индивидуальных психологических особенностей обучающихся.

Второе важнейшее направление вузовской подготовки будущих специалистов - введение их в профессиональную общность педагогов-психологов: во время практики, в рамках профессиональных конференций, встреч, в виртуальном профессиональном пространстве. Это важно, чтобы в число значимых для студента профессионалов, с которыми он связывает перспективы своего профессионального становления, были не только выдающиеся психологи и педагоги, но и творческие, увлеченные своим делом, эффективные педагоги-психологи.

Принципиально важно учитывать и социальный характер профессиональной идентичности: не смотря на то, что профидентичность реализуется в личностных образованиях, она относится к социальной идентичности, выступает социально-психологическим явлением, поскольку её становление происходит в социальной группе - профессиональной общности. Профессиональная общность объединяет людей одной профессии, имеющих сходные профессиональные ценности, смыслы, знания, чувство идентичности друг с другом и с профессией (3). Это объединение профессионалов - социальная группа, и она не существует в вакууме, она - обязательный компонент более широкой социальной группы - нашей страны. Поэтому формирование в образовательном процессе профессиональных ценностей должно осуществляться в единстве с формированием духовных и нравственных ценностей, традиционных для Отечества. В их числе любовь к Родине, готовность служить её благу и её защищать.

Указанные подходы к развитию профессиональной идентичности позволят подготовить выпускников в качестве полноценных представителей профессиональной группы педагогов-психологов, способных успешно решать профессиональные задачи, актуальные для системы образования нашей страны на современном этапе.

Литература

1. Авдонина Н.С. К вопросу об определении и структуре профессиональной идентичности //Вестник ВГУ, Серия: Проблемы высшего образования, 2018.№1 С.22-25.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с. (Практическая психология в образовании). [Источник: http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#$p1]

3. Евтешина Н.В.Профессиональнаяидентичность психологов: Учебное пособие. – Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2012.- 106 с.

4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001 г. 272 с. [Источник: http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM#hid8]

5. Яшина А.А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза: дис… канд. псих. наук/Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова. – Ярославль, 2007. – 213с.

УДК 159.955

ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Архипова Анна Владиславовна[1]
Научный руководитель: Ряжкин Александр Олегович[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлено исследование взаимосвязей между преобладающим типом мышления и показателями игровой компьютерной зависимости у подростков. В современном обществе информационные технологии получили массовое распространение. Одной из значительных сфер их применения являются развлечения, в частности, компьютерные игры. На сегодняшний день известно о воздействии компьютерных игр на психику человека, однако данная проблема не изучена в полной мере. Представленное исследование основывается на гипотезе о взаимосвязи типов мышления и показателей игровой компьютерной зависимости у подростков. В исследовании участвовал 41 подросток в возрасте от 12 до 14 лет, из них 18 девочек и 23 мальчика. Для определения уровня типов мышления использована методика «Тест на мышление и креативность» Дж. Брунера. Показатели игровой компьютерной зависимости определялись методикой «Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерным играми» А.В. Гришиной. В результате корреляционного анализа был найден ряд взаимосвязей, на основании которых можно говорить об особенностях компьютерной игровой активности в зависимости от типа мышления подростка. При этом игровой опыт позволяет расширить возможности взаимодействия с социальным окружением, а также может выступать видом интеллектуальной деятельности. Однако, чрезмерная вовлеченность в компьютерную игру может сказаться на продуктивности взаимодействия подростков с реальным миром.

Ключевые слова: мышление, типы мышления, информационные технологии, компьютерные игры, игровая компьютерная зависимость, подростковый возраст.

В современном обществе использование информационных технологий приобрело массовый характер. Согласно Росстату, в настоящее время более 70 % населения имеет собственный персональный компьютер и более 80 % имеют стабильный доступ в сеть «Интернет» [2]. Можно сказать, что информационные технологии являются частью привычной жизни большинства людей. В связи с этим перед учеными из различных областей возникает вопрос о характере и степени влияния данных технологий на различные сферы активности людей, особенности их социального и других форм взаимодействия с окружающей действительностью. Данная проблема актуальна и в психологии, т.к. по результатам ряда исследований сфера информационных технологий оказывает воздействие на развитие и функционирование психики [7, 13, 19].

Широкое распространение информационные технологии получили в сфере развлечений, в частности, в форме компьютерных игр. Большое количество людей увлечены этим видом игровой активности. Компьютерные игры – это распространенное явление и среди российского общества. В нашей стране 55% населения регулярно используют современные технологии для игровой деятельности, 33% из них используют для этого персональные компьютеры [14]. В свою очередь, постоянное занятие компьютерными играми может приводить к различным формам привязанности к данному виду деятельности.

О.В. Савинская и В.А. Шоташвили используют для обозначения данного феномена два понятия: увлеченность и зависимость. Авторы интерпретируют увлеченность, как «эмоциональное состояние, характеризующееся энергичностью, преданностью и поглощенностью определенным объектом» [18, 125 с.]. Зависимость является крайней формой увлеченности, предполагающая потерю самоконтроля [15].

Согласно М.В. Ефимовой игровая компьютерная зависимость проявляется как «пристрастие к компьютерным играм» и выступает одним из видов общей компьютерной зависимости, под которой понимается форма зависимого поведения, склонность к занятиям, предполагающим использование компьютерного оборудования, в результате чего индивид значительно снижает собственную социальную и другие виды активности [5].

А.В. Гришина понимает под игровой компьютерной зависимостью «одну из форм психологической зависимости, качественно отличающуюся от других нехимических форм зависимостей выходом на безграничные возможности виртуального мира, механизмами формирования, а также особенностями протекания на разных этапах возрастного развития» [1]. К характеристикам игровой компьютерной зависимости А.В. Гришина относит желание уйти от повседневности с помощью изменения своего эмоционально-психического настроения [1]. Также, стоит заметить, что А.В. Гришина выделяет несколько уровней игровой компьютерной зависимости: естественный уровень, средний уровень и зависимость. На первых двух индивид контролирует свою игровую активность и реализует свою деятельность также в других сферах. На зависимом уровне все внимание индивида направлено на игровую активность [4]. Данное понимание игровой компьютерной зависимости применяется в нашем исследовании.

Таким образом, в результате постоянной игровой компьютерной активности, особенно при крайних формах, возможны изменения в функционировании психики в когнитивной, эмоциональной и регулятивной сферах, причем в современной науке данная проблема до конца не изучена. Особое значение проблема приобретает в контексте подросткового возраста, т.к. именно подростки, находясь на промежуточном возрастном этапе между детством и юностью, более ориентированы на компьютерные игры. С одной стороны, игровая деятельность еще занимает у них одно из главных мест, с другой– когнитивная структура уже достаточно сложная, чтобы усвоить способы взаимодействия с виртуальными системами. В результате, компьютерные игры для большинства подростков – это часть их культуры, это важная часть совместной деятельности и общения внутри подростковых групп (школа, компания друзей и т.д.). Также наподростковом этапе, возрастные рамки которого располагаются от 11до 15 лет, происходит психологическое взросление индивида, формируется самосознание, развивается личностная рефлексия, приобретается новый уровень мышления [8], а игровая компьютерная зависимость может сказаться на данных процессах, однако легкие её формы необязательно могут приводить к негативным последствиям.

Учитывая это, а также и то, что одним из индивидуально-личностных факторов увлечения компьютерными играми является умственные способности подростка. [3], мы предположили, что существует взаимосвязь между показателями игровой компьютерной зависимости и психическими познавательными процессами, в частности, мышлением.

Изучением мышления занимались как зарубежные (Д. Брунер [6], О. Кюльпе [9],Ж. Пиаже [15] и др.), так и отечественные (А. Н. Леонтьев [10], С.Л. Рубинштейн [17] и др.) психологи.

В психологии под мышлением понимается обобщенная и опосредованная форма психического отражения человеком окружающей действительности, устанавливающую связи и отношения между познаваемыми объектами [6]. Также выделяют типы мышления. Согласно Д. Брунеру, мыслительная активность индивидов может протекать

преимущественно по одному из типов мышления: предметно-действенное мышление – информация усваивается через двигательную активность, абстрактно-символическое – информация усваивается помощью формул и математических операций, словесно-логическое присуще людям с выраженным вербальным интеллектом и наглядно-образное, отличающееся образным усвоением информации [6;16]

Таким образом, нами была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи между типами мышления и показателями игровой компьютерной зависимости у подростков.

Для подтверждения гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принял участие 41 подросток в возрасте 12-14 лет. Это учащиеся 7-8 классов МКОУ «СОШ № 4» г. Миньяра. Из них девочек – 18 человек, мальчиков – 23 человека, 24 человека - учащиеся 8 класса, 17 человек - учащиеся 7 класса.

Цель исследования заключалась в выявлении и изучении взаимосвязи между типами мышления подростков и показателей игровой компьютерной зависимости.

В исследовании применялся метод тестирования, методы математико-статистического анализа данных (описательные статистики, корреляционный критерий r-Спирмена).

Что касается методик, то был использован «Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерным играми» А.В. Гришиной [4] и «Тест на мышление и креативность» Дж. Брунера [16].

По результатам проведения методики «Тест на мышление и креативность» Дж. Брунера были выявлены следующие показатели типов мышления у подростков, представленные на рис. 1.

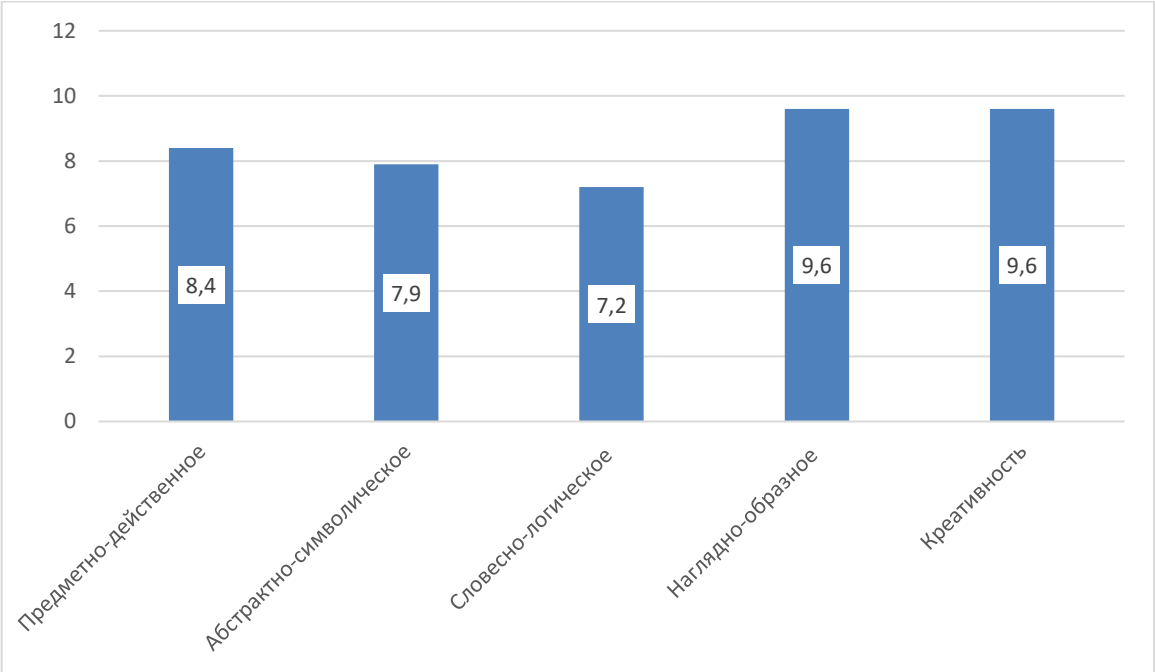


Рис. 1.Результаты методики «Тест на мышление и креативность» Дж. Брунера.

Согласно результатам, большинствопоказателей типа мышления относится к среднему уровню, значения которого находятся в диапазоне от 6 до 9 баллов. Однако два показателя:наглядно-образное мышление и креативность имеют значение больше чем 9, а именно 9,6, что приближено к высокому уровню типа мышления, значение которого начинается с 10 баллов. Т.е. можно сказать, что выборка имеет пограничные значения

между средним и высоким уровнем по типу наглядно-образного мышления и показателям креативности.

Согласно методики А.В. Гришиной, по уровню игровой компьютерной зависимости испытуемые распределились следующим образом, представленным на рис. 2.

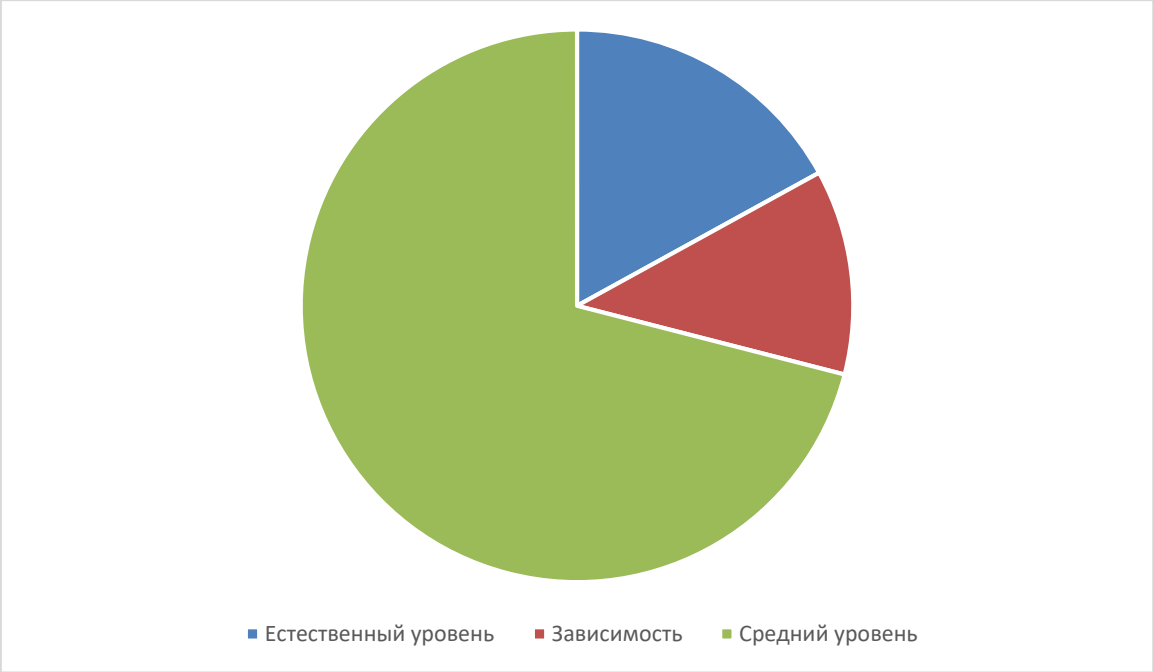


Рис. 2.Результаты методики «Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерным играми» А.В. Гришиной.

Естественный уровень имеют 17% подростков. Для них компьютерные игры являются для них развлечением и не имеют негативных последствий. Подростки способны контролировать игровую деятельность, увлекаются ей не слишком часто, а их мысли направлены и на другие сферы. 71% показали средний уровень. Для этих подростков компьютерные игры занимают важное место в жизни, но частота и время, проведенное за компьютерной игрой, также контролируется. У 12 % подростков наблюдается зависимость к компьютерным играм. У этих подростков компьютерные игры занимают все свободное время, подростки думают о них, о достигнутых результатах, стремятся повысить уровень этих результатов.

Методика А.В. Гришиной помимо уровня игровой компьютерной зависимостиподростков выделяет пять шкал, которые характеризуют: эмоциональное отношение к компьютерным играм, самоконтроль в компьютерных играх, целевая направленность на компьютерные игры, родительское отношение к компьютерным играм, предпочтение виртуального общения реальному. Данные, полученные по названным шкалам, были использованы в корреляционном анализе, результаты которогопредставлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа типов мышления и показателей игровой компьютерной зависимости подростков.

		Эмоциональное отношение	Самоконтроль	Целевая направленность	Родительское отношение	Предпочтение виртуального общения реальному
Предметно-действенное мышление	r		0,375			0,315
	p		0,016			0,045
Абстрактно-символическое мышление	r			0,344		
	p			0,028		
Словесно-логическое мышление	r					
	p					
Наглядно-образное мышление	r		-0,361			
	p		0,020			
Креативность	r					0,409
	p					0,008

По результатам корреляционного анализа были получены следующие взаимосвязи. Креативность подростков коррелирует со шкалой, которая показывает предпочтение виртуального общения реальному (r = 0,409, p = 0,008). Креативность характеризуется творческой способностью подростка к созданию новых идей. Т.е. в виртуальном мире подростки ищут новые знакомства среди партнёров по игре, новые способы реализации своих способностей, в том числе и коммуникативных. Испытуемые находит новые формы взаимодействия с другими людьми и самовыражения, которые доступны в мире компьютерной игры. Это подтверждается результатами исследования О.В. Савинской и В.А. Шоташвили, согласно которому люди, увлекающиеся компьютерными играми, показывают высокий уровень социальных навыков, в первую очередь в тех видах компьютерной игровой активности, которая связана с кооперацией игроков внутри игры [18].

Уровень наглядно-образного типа мышления имеет обратную взаимосвязь с самоконтролем в компьютерных играх (r = -0,361, p = 0,02). Интерпретация показателя самоконтролявыполняется следующим образом: чем выше значение данной шкалы, тем ниже уровень самоконтроля в компьютерных играх демонстрирует подросток, в результате чего он не хочет прерывать компьютерную игру, «раздражается при вынужденном отвлечении от игры и не способен спланировать окончание игры» [4, с. 135]. Таким образом, преобладание наглядно-образного типа мышления связано с высоким уровнем самоконтроля в компьютерных играх. Таким подросткам характерно выделение предмета из условий окружающих, информация преобразуетсяпутем мыслительныхопераций с образами. А.Г. Макалатия и Л.В. Матвеева утверждают, что для подростков, играющих в компьютерные игры, важным фактором является визуальная составляющая игры [12]. Мы предположили, что подростки, с преобладанием

наглядно-образного типа мышления, воспринимают компьютерные игры, в первую очередь, в виде яркого визуального образа, оторванного от реальности, а не полноценной деятельности, в результате чего могут контролировать компьютерную игровую активность.

Уровень абстрактно-символического мышления коррелирует с показателем целевой направленности на компьютерные игры ($r = 0,344$, $p = 0,028$). У подростков с абстрактно-логическим типом мышления получаемая информация усваивается с помощью рабочих формул, а процесс принятия решений основан на рациональном расчете. Высокий уровень целевой направленности показывает, что подростки стремятся к значительным результатам в компьютерной игре, к достижению целей. Возможно, данная корреляция объясняется тем, что компьютерная игровая деятельность испытуемых также основывается на точных расчетах, т.е. эти подростки подходят к игре, в первую очередь, как к определенному алгоритму действий, успешное выполнение которого обеспечит достижения успеха. Можно предположить, что в данном случае подростки относятся к игре не как к развлечению или досугу, но как к испытанию их мыслительных или иных способностей. Согласно А.Г. Макалатия, в числе прочих, факторами привлекательности компьютерных игр для людей являются: достижение, связанное с победой над виртуальными противниками, завершением миссии и т.д., и интеллектуальное удовольствие, получаемое от процесса и результата решения интеллектуальных задач в рамках компьютерной игры [11].

Уровень предметно-действенного мышления взаимосвязан с самоконтролем в компьютерных играх ($r = 0,375$, $p = 0,016$) таким образом, что чем выше уровень данного типа мышления, тем ниже способность к самоконтролю у подростков, согласно методике [4]. Для подростков с предметно-действенным типом мышления характерна объект трудно отделимот конкретного пространства и времени, а информация обрабатывается с помощью предметных действий. Погружаясь в компьютерную игру и взаимодействуя с внутриигровыми объектами, эти подростки настолько увлекаютсяей, что воспринимают получаемую информацию как часть объективной реальности. Игровая деятельностьвовлекает подростков настолько, что им сложнее остановиться.

Также можно объяснить взаимосвязь между предметно-действенным типом мышления и показателем предпочтения виртуального общения реальному ($r = 0,315$, $p = 0,045$). Подростки, взаимодействуя с миром компьютерной игры, осуществляют совместную деятельность с другими игроками или виртуальными персонажами, выполняя различные задания, предложенные компьютерной игрой. Эта активность соответствует их типу мышления, в результате чего, может привлекать их в большей степени, чем общение с реальными людьми, в основе которого лежат другие нормы.

Таким образом, можно заключить, что именно подростки с преобладанием предметно-действенного типа мышления оказываются наиболее вовлечены в компьютерную игру, что потенциально может сказываться на продуктивности их взаимодействия с реальностью.

В результате проведенного исследования получено подтверждение выдвинутой гипотезы о существовании взаимосвязи между типами мышления и показателями игровой компьютерной зависимости у подростков. Корреляции позволяют говорить об особенностях компьютерной игровой активности в зависимости от типа мышления подростка. Воспринимая игровой мир, подростки по-разному обрабатывают поступающую информацию, в результате чего данный вид активности различно сказывается на их жизни. При этом, можно сказать, что игровой опыт позволяет расширить возможности взаимодействия с социальным окружением, а также может выступать видом интеллектуальной деятельности. Также по полученным результатам можно заключить, что подростки с предметно-действенным типом мышления, более

других склонны воспринимать мир компьютерной игры как близкий к реальному, т.к. компьютерная игра, в первою очередь, предполагает контакт с игроком на основе действий с предметами. Потенциально, это может сказаться на их продуктивности взаимодействия с реальным миром.

В качестве направления дальнейших исследований можно обозначить последующее изучение взаимосвязи игровой компьютерной активности и психических познавательных процессов.

Литература:

1. Гришина, А. В. Оценка распространенности игровой компьютерной зависимости у младших подростков / Е. Н. Волкова, А. В. Гришина. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3(7). – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/492 (дата обращения: 29.09.2022).
2. Выборочное федеральное статистическое наблюдение по вопросам использования населением информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей. – Текст : электронный // Федеральная служба государственной статистиски : [сайт]. – 2021. – URL: https://gks.ru/free_doc/new_site/business/it/ikt21/index.html(дата обращения: 27.09.2022).
3. Гришина, А. В. Психологические факторы формирования игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте / А. В. Гришина. – Текст : непосредственный // Аспирантские тетради (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена). - 2009. - № 39. – С.237 – 243.
4. Гришина, А. В. Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми / А. В. Гришина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №4 – С.131-141.
5. Ефимова, М. В. Психологические аспекты формирования компьютерной зависимости / М. В. Ефимова. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 678-680. — URL: https://moluch.ru/archive/87/16866/ (дата обращения: 27.09.2022).
6. Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд / пер. с англ. М. П. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1971. – 392 с.
7. Крайнюков, С. В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека / С. В. Крайнюков. – DOI:10.17759/sps.2019100403. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2019. – № 4. – С. 23–41.
8. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464с.
9. Кюльпе, О. Психология мышления / О. Кюльпе. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по общей психологии : психология мышления : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухов. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – С. 21-27.
10. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии. / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511 с.
11. Макалатия, А. Г. Мотивация в компьютерных играх / А. Г. Макалатия. – Текст : непосредственный // 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.) : тезисы. – Москва : Психологический институт РАО, 2003. – С. 358–361.

12. Макалатия, А. Г. Субъективные факторы притягательности компьютерных игр для детей и подростков / А. Г. Макалатия, Л. В. Матвеева. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 15-24.

13. Мирошниченко, А. В. Психологические исследования информационной культуры и особенности ценностносмысловой сферы у студентов, работающих с информационными технологиями / А. В. Мирошниченко. – Текст : непосредственный // Северо-Кавказский психологический вестник. - 2009. - № 7/3. – С. 34-41.

14. Мобильные игры. Аналитический отчет по данным Mediascope – Текст : электронный // mediascope.net : [сайт]. – 2022. – URL: https://mediascope.net/library/presentations(дата обращения: 27.09.2022).

15. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – М. : Римис, 2008. – 416 с.

16. Резапкина, Г. В. Отбор в профильные классы / Г. В. Резапкина. – М. : Генезис, 2005. – 124 с.

17. Рубинштейн, С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1957. - № 2. – С.42-48.

18. Савинская, О. В. Влияние увлеченности онлайн-играми на интенсивность коммуникаций и социальные навыки игроков / О. В. Савинская, В. А. Шоташвили – Текст : непосредственный // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2013. – № 5. – С. 123-135

19. Тхостов, А. Ш. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации / А. Ш. Тхостов – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 16-24.

УДК 371.311.1

МОТИВАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ К РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЫБОРУ

Батина Елена Владимировна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В соответствие с требованиями обновленных ФГОС в числе значимых результатов основного общего и среднего образования способность обучающегося действовать и взаимодействовать с другими в условиях неопределенности, принимать решения и совершать выбор. На основе анализа результатов современных теоретических и практических исследований мы можем констатировать, что основными участниками образовательных отношений – обучающимися, педагогами и родителями не четко осознается задача по развитию готовности обучающихся к выбору в целом и образовательному выбору в частности, соответственно отсутствует и мотивация достижения результата по ее решению. Целью нашей статьи является рассмотрение условий мотивации участников образовательных отношений к развитию готовности подростков к образовательному выбору.

Ключевые слова: образовательный выбор, готовность к образовательному выбору, педагогическое сопровождение развития готовности к образовательному выбору.

В соответствие с требованиями общества, а также учитывая потребности индивидуализации как одной из основных современных тенденций развития образования в России и мире, мы можем обозначить готовность обучающихся к самостоятельному и ответственному образовательному выбору как значимый результат образования [9].

Для определения *образовательного выбора* мы будем использовать понятие Е.А. Бессоновой – это выбор обучающимся содержания образования, технологий и форм его освоения в рамках образовательной программы, что обеспечивает возможность построить индивидуальный образовательный маршрут, который, в свою очередь, ориентирован на профессиональное и личностное самоопределение обучающегося [2].

Под *готовностью к образовательному выбору*мы будем понимать комплексную индивидуально-психологическую характеристику личности подростка, отражающую его развивающуюся способность совершать осознанный, самостоятельный и ответственный выбор индивидуального пути достижения образовательных целей в непосредственном или опосредованном взаимодействии с участниками образовательных отношений (педагогами, родителями, другими обучающимися).

Не смотря на социальный заказ и активное развитие идей индивидуализации образования в теории педагогики и практике образования, результаты современных исследований позволяют сделать вывод о том, что педагоги и родители как основные участники образовательных отношений в большинстве не готовы признать за обучающимся право выбора в образовательной деятельности [3; 4; 6]. Они не осознают значение развития готовности обучающихся к самостоятельному и ответственному образовательному выбору, склонны делать выбор за обучающихся, либо не принимать никакого соучастия в выборе совсем [1; 5].

Наиболее благоприятным возрастом для развития готовности к образовательному выбору является ранний подростковый возраст, когда происходит активное обобщение знаний подростка о себе и мире, а также расширяется пространство для самостоятельного и ответственного выбора (П. Блос, Е. Ела, Г.С. Салливан, Э. Шпранглер, Э. Эриксон и др.) [7].

Значимым внешним условием мотивации основных участников образовательных отношений (педагогов, подростков, родителей) к развитию готовности подростков к образовательному выбору, на наш взгляд, является, особая организация пространства триединого взаимодействия педагогов, подростков и родителей на основе сотрудничества под руководством педагога в процессе педагогического сопровождения.

Опираясь на родовое определение понятия педагогического сопровождения Г.Н. Серикова, мы рассматриваем *педагогическое сопровождение развития готовности подростков к образовательному выбору*как особую профессиональную деятельность педагога, сущность которой заключается в руководстве самореализацией подростками развивающейся готовности и направлении ее в социально приемлемое и лично востребованное русло [8].

Мы можем выделить две основные стадии развития мотивации участников образовательных отношений к развитию готовности подростков к образовательному выбору: *потребностную* и *целевую*.

Потребностная стадия является своего рода предпосылкой активности участников образовательных отношений и призвана актуализировать потребность в развитии готовности подростков к образовательному выбору у самих подростков, педагогов и родителей. Для достижения данного результата педагог может использовать различные педагогические средства.

С целью привлечения внимания участников образовательных отношений к теме выбора как способа разрешения неопределенности в различных сферах жизни современного человека и развития готовности подростков к образовательному выбору

эффективным будет использование таких форм как тематические мини-лекции («Вызов неопределенности в современном мире), круглые столы («Права и обязанности участников образовательных отношений в выборе»), методов дискуссии, этических бесед («Какой он – правильный выбор?»), а также применение таких средств как образовательные видеоматериалы (например, фильмы «Выбор» – детская киностудия «Нива», «Альтернатива», «Вызов принят» Всероссийского фестиваля «Взрослеем вместе» и др.), мобильные приложения и on-line-сервисы (приложение по саморазвитию «Мой выбор»).

В результате участники образовательных отношений должны осознать возрастание требований современного общества к развитию умений подростков действовать в условиях неопределенности посредством совершения выбора и принятия решений, с одной стороны, а также – потребность самих подростков в поддержке значимых взрослых в условиях расширяющегося пространства выбора и множества альтернатив, с другой стороны. При этом родителям и педагогам важно понимать, что негативное влияние на развитие готовности подростков к выбору оказывает стремление взрослых сделать выбор за подростка, ограничение в проявлении инициативы и самостоятельности, а также отсутствие интереса и участия со стороны значимых взрослых, попустительство в вопросах образовательного выбора.

Далее педагог в доступной форме должен ознакомить участников образовательных отношений с требованиями ФГОС и других нормативных документов, определяющих готовность к образовательному выбору как значимый результат образования, а также – с правами и обязанностями в осуществлении образовательного выбора.

Родители, педагоги и обучающиеся могут совместно под руководством сопровождающего педагога разработать морально-этическиеправила, обеспечивающие эффективное взаимодействие всех участников образовательных отношений в процессе образовательного выбора. В их числе могут быть такие правила, как уважение мнения всех участников образовательных отношений, поощрение проявление подростками инициативы, самостоятельности и ответственности в выборе и другие.

Обсуждение требований нормативных документов и потребностей общества в развитии умений выбирать, практическая разработка правил взаимодействия в выборе участниками образовательных отношений, просмотр видеоматериалов и использование других педагогических средств будут способствовать актуализации потребности участников образовательных отношений в развитии готовности подростков к образовательному выбору. В результате участники образовательных отношений под руководством педагога подходят к *целевой стадии*, когда происходит преобразование актуализирующейся потребности в мотив дальнейшей целенаправленной деятельности. Под руководством педагога участники образовательных отношений формулируют единую для всех цель – развитие готовности подростков к образовательному выбору и намечают способы ее достижения. Важно, чтобы они принимали единую цель не просто формально, а проявили позитивное чувственное отношение к ней. Педагог здесь должен постоянно подчеркивать значение регулярного взаимодействия и сотрудничества и использовать для этого все доступные эффективные педагогические средства.

Для мотивации в достижении единой цели развития готовности подростков к образовательному выбору помимо обозначения ее социальной значимости и пользы необходимо обсуждение личностного смысла и перспектив достижения для самих подростков и других участников образовательных отношений.

В качестве значимых перспектив для подростков могут быть обозначены реализация привлекательного для них самих, соответствующего индивидуальным особенностям и образовательным потребностям образовательного выбора, а также

возможность лучше узнать себя и свои особенности как субъекта выбора и применить усвоенные знания в практической деятельности выбора будущей профессии или в других сферах жизнедеятельности. Проявление активности, самостоятельности и ответственности в выборе будет способствовать укреплению чувства взрослости подростка, которое является значимым возрастным новообразованием.

Для педагогов важен ориентир на повышение мотивации и активности подростков в образовательном выборе и, как следствие, образовательной деятельности в целом. Родители, на наш взгляд, должны быть заинтересованы в проявлении и развитии активности, самостоятельности и ответственности подростков в образовательном выборе, а в дальнейшей перспективе – в осуществлении профессионального выбора. В случае возникновения противоречащих точек зрения сопровождающий педагог выполняет функцию медиатора, помогая участникам образовательных отношений посмотреть на задачу глазами партнера и выработать решение, отвечающее требованиям ФГОС, а также учитывающее критерии социальной пользы и личной привлекательности и востребованности для самого подростка.

Мотивация участников образовательных отношений в достижении единой цели развития готовности подростков к образовательному выборубудет зависеть также от психологических условий их взаимодействия. Создание благоприятной психологической атмосферы будет способствовать проявлению активности участников образовательных отношений. Для этого, на наш взгляд, участникам образовательных отношений необходимо под руководством педагога следить за соблюдением разработанных ранее морально-этических правил взаимодействия в процессе образовательного выбора. Педагог должен подкреплять интерес подростков, родителей и других педагогов в ситуации образовательного выбора, развивать уверенность родителей и педагогов в своих возможностях правильно поддержать подростка, а также поощрять проявление самим подростком инициативы, самостоятельности и ответственности в выборе и взаимодействии со взрослыми. Опираясь на поддержку со стороны педагогов и родителей, подросток получает достаточный импульс для осуществления творческой созидательной деятельности в процессе образовательного выбора.

Для обеспечения систематической коммуникации, информационного обмена и обратной связи между участниками образовательных отношений можно использовать современные электронные on-line ресурсы под руководством педагога (образовательные сайты, группы в социальных сетях, мессенджерах). Включение самих подростков, родителей и педагогов в наполнение полезным содержательным контентом используемых on-line ресурсов также будет положительно влиять на развитие мотивации: публикация фото и видео с мероприятий, представление историй самостоятельного и ответственного выбора, размещение отзывов, благодарственных грамот и дипломов для участников образовательных отношений.

Повышению мотивации также будет способствовать включение всех участников образовательных отношений в совместную деятельность в ходе организации под руководством педагога тематических образовательных событий (конкурс цифровых историй «Выбор семьи», конференция «Мой образовательный выбор», тренинг «Аргументация выбора» и др.).

В заключении важно отметить, что процесс развития мотивации участников образовательных отношений к развитию готовности подростков к образовательному выбору зависит от синтеза внешних условий – социального влияния общества и целенаправленного педагогического сопровождения, и внутренних глубинных процессов, происходящих во внутреннем мире подростков, педагогов и родителей. Внешнее стимулирование актуализации мотива развития готовности подростков к образовательному выбору у участников образовательных отношений будет более

эффективным за счет организации триединого взаимодействия педагогов, подростков и родителей на основе сотрудничества под руководством педагога.

Литература:

1. Батина, Е.В. Педагогическое сопровождение развития готовности подростков к выбору индивидуальной образовательной траектории: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Батина. – Челябинск, 2022. – 222 с.
2. Бессонова, Е.А. Образовательный выбор как актуальная проблема современной педагогической науки / Е.А. Бессонова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. — 2018. — № 2. — http://emissia.org/offline/2018/2574.htm(дата обращения: 05.08.2021).
3. Гребенникова, В.М. Типы родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка / В.М. Гребенникова, Т.И. Бонкало, В.К. Игнатович // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (238). – С. 40–49.
4. Кунаш, М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктов. Модели. Анализ / М.А. Кунаш. – Волгоград: Учитель, 2013. – 170 с.
5. Леонтьев, Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.
6. Мезенцева, Н.В. Определение готовности учителей осуществлять тьюторскую деятельность / Н.В. Мезенцева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве и коучинг: взаиморесурсность двух профессий: мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. и I науч.-практ. коучинговой конф. (27–28 октября 2015 г.). – 2015. – С. 297–306.
7. Молчанов, С.В. Психология подросткового возраста / С.В. Молчанов. – М.: Изд-во Юрайт, 2021. – 351 с.
8. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 440 с.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. – М.: ВАКО, 2022. – 160 с.

УДК.376

СИСИТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ФУНДАМЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Беспутина Ирина Федоровна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье рассматривается система специального образования как уникальная система социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющая стать основой инклюзивного образования в России. Рассмотрены основные подходы к образованию лиц с ОВЗ. Раскрыты проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в современных школах. Автором обобщены и проанализированы достижения и неудачи инклюзивного образования в сельских общеобразовательных школах.

Ключевые слова: социально-педагогическая система, специальное образование, интеграция, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Российская система специального образования - уникальная социально - педагогическая система социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), являющаяся сегодня фундаментом инклюзивного образования, которое активно обсуждается в Европе и России.

Говоря об интеграции или инклюзии ребенка с проблемами в развитии, необходимо учитывать, что каждому из этих явлений присущи собственная специфика и особенности. Однако, по сути и содержанию это один и тот же процесс.

Зачастую специалисты объясняют интеграцию и инклюзию по-разному: интеграцию - как совместный образовательный процесс, инклюзию - как включение в совместную жизнь. Так ли они разнятся? И настолько ли новым является процесс инклюзии в образовательных системах?

В литературе 90-х годов прошлого века и начала 2000-х годов мы находим пояснение термина «интеграция - не просто совместное обучение, а совместная жизнь» отечественными [1, 6,] и белорусскими [2, 4, 5] учеными и авторами. Так не было ли это процессом инклюзии в наших системах специального и общего образования уже тогда, больше 10 лет тому назад?

В этой связи хотелось бы обратиться к современной литературе, в которой рассматривается несколько подходов к образованию лиц с ОВЗ, таких как мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция (integratio - соединение), инклюзия (inclusion - включение). Все эти подходы имеют как свои плюсы, так и свои минусы.

Мэйнстриминг предполагает общение детей с ОВЗ со сверстниками только в рамках различных культурно-досуговых мероприятий или от-дельных занятий. Таким образом, это направление предполагает не достижение образовательных целей, а расширение социальных контактов. Однако социокультурное общение не ново для отечественных систем специального и общего образования, а кроме того, никем и нигде не сказано, что отношения со сверстниками у ребенка с ОВЗ в условиях мэйнстриминга могут и не сложиться.

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с общей системой образования, остающейся неизменной и неприспособленной для них; ученики посещают массовую школу, но учатся в специально созданных классах, объединенных по виду нарушения психо-физического развития.

Надо заметить, что учитель, ориентированный еще во время обучения в вузе на работу с детьми, имеющими нормальное психическое развитие, не имеет знаний в области дефектологии, не владеет коррекционными технологиями и специальными приемами обучения, а зачастую не имеет и желания обучать таких детей и общаться с ними. Более того, он не может оценить степень нарушения и составить индивидуальный маршрут дальнейшего развития и обучения такого ребенка. Необходимо учитывать и тот факт, что ребенок с ОВЗ, привыкший к повышенному вниманию в семье и в специальном образовательном учреждении, в общеобразовательной школе становится лишь одним из многих, а зачастую и неудачником, отвергаемым или игнорируемым сверстниками с нормальным развитием, что может стать причиной его школьной дезадаптации.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность» и истолковывается как реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Инклюзивное образование предполагает предоставление возможности всем детям в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения, при этом все учащиеся должны быть обеспечены поддержкой (здесь напрашивается вопрос: какой поддержкой и со стороны кого?), позволяющей им добиваться успехов, ощущать ценность совместного пребывания в коллективе. Однако пока все, что касается

инклюзии, имеет тенденцию к декларативности. Никакое сопровождение неосуществимо без учителя-дефектолога, логопеда, специального психолога. Это означает привлечение специалистов в области коррекционной педагогики в обще - образовательное учреждение, а значит, создание новых ставок, дополнительные расходы.

Кроме того, учитель, педагог, психолог, практикующий в области обучения и воспитания детей с ОВЗ, должен получать надбавку к заработной плате в размере от 20 до 40%, что еще больше увеличит расходы на реализацию идеи инклюзии. Объединение всех детей в пространстве одной школы обяжет учреждение получить лицензию на право ведения образовательной деятельности по программам школ I—II, III—IV, V, VI, VII и VIII видов. Перепланировка учебных помещений требует тщательной, кропотливой дорогостоящей работы. В этой связи назревает вопрос, а что останется специальным школами - оборудованным и укомплектованным, наполненным специальным содержанием?

Мы должны согласиться, что сегодня интеграция детей с отклонениями развития в социально-культурную и общеобразовательную среду является закономерным этапом развития системы специального образования. Но мы понимаем, что невозможно создать так называемую систему инклюзивного обучения на пустом месте, не опираясь на достижения предшествующих социально-педагогических систем и их опыт.

Рассмотрим традиционные формы образовательного учреждения с точки зрения внедрения «инклюзии», как основной идеи, в структуру той или иной образовательной модели.

Общеобразовательная школа - социально-педагогическая система, обладающая своей спецификой: обучить грамоте, а в дальнейшем социализировать, подготовить к жизни здорового ребенка, способного овладеть общеобразовательным стандартом.

Специальная же социально - педагогическая система, основной целью которой является коррекционно-развивающая работа, направлена на коррекцию вторичного и компенсацию первичного дефекта ребенка с ОВЗ. Оперирует такая система специальными коррекционными методами, подходами, используя специфические коррекционные технологии. Специфический же образовательный процесс сопряжен с определенными ограничениями свобод детей, что активно осуждается общественностью, но при этом диктуется условиями охранительного режима жизни и здоровья ребенка.

И инклюзия, как не «включение», а скорее, как «перемещение» в общеобразовательную среду, не использующую коррекционные методы обучения и воспитания, не имеющую специальных коррекционных условий обеспечения жизнедеятельности ребенка с ОВЗ, не решит проблемы получения им «свободы и равных прав». И в этом случае будет ограничиваться его право на получение образования в соответствии с его образовательными потребностями и возможностями. Мы знаем, что необходимо различать интеграцию (инклюзию) социальную и образовательную, хотя определенная взаимодополняемость и зависимость одной от другой, несомненно, прослеживается. При этом интеграция должна осуществляться дифференцированно.

В накопленном опыте инклюзии, полученном в рамках многочисленных экспериментальных исследований, имеется, несомненно, и положительный, и отрицательный моменты. И, справедливости ради, мы обратимся как к отрицательному, так и положительному опыту.

Рассмотреть достижения и неудачи инклюзивного образования легче будет на развитии данного процесса в сельских общеобразовательных школах. Почему в сельских?

В условиях сельской школы, сельской среды, включающей сегодня три четверти школ страны — 40% учащихся, прогнозирование развития сельской школы, в том числе в области специального образования, имеет исключительно важное значение.

Современная сельская школа — это школа малочисленная, в ряде случаев малокомплектная, в которой обучаются все дети, проживающие на территории данного района, независимо от состояния их психофизического развития. Необходимо понимать, что в сельской школе вынуждены обучаться дети данного сельского поселения. Сельские школьники проводят основную часть не только учебного, но и рекреационного времени в своем учебном заведении, что позволяет понимать традиционную сельскую школу как социально-культурный центр, в котором происходит развитие, становление личности школьника. Одним из неблагоприятных факторов, непосредственно влияющих за состояние системы образования в сельской местности, является значительное увеличение числа социально незащищенных детей, неблагополучных с точки зрения физического здоровья, психического состояния, социального положения, нуждающихся в квалифицированной помощи и поддержке. Проблема интегрированного обучения и воспитания приобретает здесь особую остроту в связи с отсутствием в сельской местности условий для сегрегации детей с ОВЗ и их дифференцированного обучения.

Мы понимаем, что в образовательном пространстве сельских школ объединение нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ позволяет, в первую очередь, решить ряд общепедагогических задач, соответствующих закону об образовании - увеличить контингент сельских школ за счет со-хранения всех категорий детей в числе ее учеников, сохранить сельскую семью и в целом сельскую среду. В этом состоит одно из преимуществ интеграции (инклюзии).

Под влиянием комплекса некоторых отрицательных факторов со-временная сельская школа находится в ситуации педагогического кризиса, обусловленного противоречиями между традиционными цензовыми стандартами и программами, с одной стороны, и, с другой — реальными возможностями и потребностями сельских жителей и их детей, значительная часть которых имеет отклонения в психофизическом развитии и не способна усвоить общеобразовательный стандарт.

Очевидно, что все сельские школьники с ОВЗ, которые обучаются сегодня в общеобразовательных школах в условиях вынужденной интеграции (по нашим данным, от 17 до 38%), не могут быть распределены в специальные (коррекционные) образовательные учреждения с необходимыми условиями их воспитания и обучения. Кроме того, медико-психолого-педагогические комиссии, комплектующие учреждения системы специального образования, работают не во всех районных населенных пунктах, что позволяет считать обоснованность комплектации специальных коррекционных учреждений в значительной степени условной.

Таким образом, потенциальные потребители специальных образовательных услуг, проживающие в сельской местности, в силу социально-экономических условий жизнедеятельности не имеют возможности получения высококвалифицированной консультации для определения в специальное коррекционное учебное заведение.

Становится очевидным, что социально-педагогические системы регионов призваны и способны уже сегодня создавать специальные условия для учебной и внеучебной интеграции, чтобы сохранить сельскую школу, сельскую среду, семью как общественный исторический феномен. Другими словами, инклюзия в сельской социально-культурной среде может стать весьма полезной, но при выполнении определенных условий, в первую очередь, таких, как переподготовка педагогов общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования.

Включение технологий специального образования в практику общеобразовательных школ, создание специальных условий воспитания и обучения в образовательной среде - оптимальная форма организации процесса инклюзивного образования в сельской школе, вынужденной обеспечивать образование всех детей, независимо от уровня и особенностей их развития.

Здесь учреждения специального образования, специальные (коррекционные) школы, да и вся система специального образования в целом может сыграть роль «ресурсных центров», на базе которых и произойдет так называемое «слияние» двух образовательных систем в виде курсов переподготовки и повышения квалификации, практических занятий, семинаров, мастер-классов и пр. Ресурсные центры, которыми могут и должны стать специальные школы, обеспечат внедрение дистанционных технологий, комплектацию и сопровождение процесса инклюзии в общеобразовательные учреждения, внедрение коррекционно-развивающей работы и многое другое. Такое «слияние» требует тщательной теоретической проработки, методического оснащения, создания содержания, осуществления постоянного мониторинга результатов работы.

Подготовка и переподготовка специалистов - дефектологов для общеобразовательных учреждений, приведение в соответствие с потребностями времени государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, применение специальных технологий и методик в общеобразовательном процессе обучения и воспитания, разработка и внедрение специальных (коррекционных) условий педагогической работы с категорией детей, имеющих ограниченные возможности здоровья - это применение элементов традиционной, классической системы специального образования.

Только при таком построении интегрированного (инклюзивного) обучения общеобразовательная школа будет играть не менее продуктивную роль в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, чем специальная.

Литература:

1. Андреева, Л. В. Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу / Л. В. Андреева // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». — СПб. : Образование, 1996. — С. 81-84.
2. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т. В. Варенова. — Мн.: Асар, 2003. - С. 77-90.
3. Коноплева, А. Н. Проблемы интегрированного обучения / А. Н. Коноплева // Дефектология. — 1998. — № 1. — С. 21-24.
4. Коноплева, А. Н. Теория и практика интегрированного обучения / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Дефектология. — 2001. - № 2. - С. 33-36.
5. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. — Мн. : НИО, 2003. - 232 с.
6. Малофеев, Н. Н. Современное понятие «интеграция» : термин и смысл : тезисы междунар. семинара : Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев. - СПб., 1995.-С. 41-43.
7. Малофеев, Н. Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей : материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение : проблемы и перспективы». Н. Н. Малофеев. — СПб., 1996. - 144 с.
8. Малофеев, Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России : дис. ... д-ра п. н. / Н. Н. Малофеев. - М, 1996. – 81 с.

УДК 159.9

САМОРЕГУЛЯЦИЯ: АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Гринева Оксана Александровна[1]
Веденеева Екатерина Владимировна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлен анализ подходов к пониманию процесса саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии. Рассматриваются три основных подхода к изучению саморегуляции: саморегуляция как психологический тонус; системно-функциональный подход к саморегуляции личности; мотивационный подход к саморегуляции социального поведения. Саморегуляция в первую очередь рассматривается как интегративный процесс. Своевременная изменчивость, гибкость и умение структурно реагировать на преобразования внешних и внутренних факторов, осуществляется благодаря целостному, динамическому системному механизму, существующему на различных уровнях саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, субъект деятельности, произвольная активность, психическая саморегуляция

Каждый человек является творцом, ибо он творит нечто из различных врождённых факторов и возможностей.
Альфред Адлер (1870–1937) — австрийский психолог

Актуальность исследования. Проблеме саморегуляции уделяют большое внимание исследователи как зарубежной, так и отечественной психологии. Это обусловлено своевременностью изменений, одной из главных проблем в общественной и политической жизни стала проблема возвышения личности как индивидуальности, как активного субъекта своей жизнедеятельности. Перед общественной наукой, в связи с этим встает задача дальнейшей разработки концепции личности: осмысление закономерностей, факторов становления личности как целостности, источников ее внутриличностной и социальной активности, структуры, компонентов, способов саморегуляции, а также ее психологических механизмов.

Проблема саморегуляции рассматривается в отечественной и зарубежной психологии в разных теоретических контекстах.

Цель данной статьи ограничивается анализом основных подходов к изучению саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии, на которые делается акцент в ее теоретических интерпретациях. Междисциплинарный анализ развития проблем саморегуляции позволит добиться желаемого результата.

Использование понятия «саморегуляция» в современной психологии довольно широко. Существует целый ряд трактовок его понимания в различных научных областях, что обусловлено сложностью данного понятия.

В.А. Ганзен понимал под саморегуляцией одну из главных функций сознания. Представители отечественной психологии выделяют саморегуляцию наряду с отражением. В свою очередь, взаимосвязь данных функций обеспечивает целостность психики, а также комплексность психических явлений и интеграцию разных психических процессов [1].

Г.Ш. Габдреева, понимала под саморегуляцией особый психический механизм, который способствует оптимизации состояния личности. Такая трактовка, в отличие от

первой, более характерна для психологии прикладных отраслей. Она подразумевает использование специфических приемов и техник самоконтроля [2].

Для О.А. Конопкина изучение саморегуляции открывает возможность стимулировать у человека формирование сознательной позиции по отношению как к себе, так и к окружающим. Правильное понимание собственных возможностей саморегуляции способствует становлению человека как подлинного субъекта своей активности [3].

Саморегуляцию также рассматривают как процесс управления субъектом своей произвольной активностью. Приверженцем такого мнения в современной отечественной психологии является В.И. Моросанова, которая, основываясь на концепции О.А. Конопкина, определяет саморегуляцию как внутреннюю целенаправленную активность личности, реализуемую за счет комплексного участия разных уровней психики. По ее мнению, к саморегуляции следует относить процессы инициации, выдвижения человеком целей активности и управление достижением поставленных целей [4].

В работах В. И. Моросанова предметом саморегуляции «являются целостные психические процессы и явления, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической деятельности человека, целостность его индивидуальности и личности» [5]

Концепция А. Бандуры основана на понимании уникальной способности человека к саморегуляции.

В соответствии с феноменологической теорией К. Роджерса: в процессе взаимодействия субъекта с социальной средой, происходит формирование «Я-концепции», которая в свою очередь является механизмом саморегуляции личности. По мере того, как ребенок становится социально восприимчивым, развиваются его когнитивные и перцептивные способности, его «Я-концепция» все больше дифференцируется и усложняется. [6]

В ходе проделанной работы по анализу и изучению соответствующей литературу, мы структурировали основные направления к изучению феномена саморегуляции.

Таким образом, на данном этапе, можно выделить три основных подхода к изучению саморегуляции:

а) Саморегуляция как психологический тонус.

б) Системно-функциональный подход к саморегуляции личности.

в). Мотивационный подход к саморегуляции социального поведения личности.

Подробней остановимся на каждом из них.

а). Саморегуляция как психологический тонус.

Саморегуляция осуществляется:

1). Вследствие преобразования общей реакции организма.

2.) Благодаря психоэмоциональным реакциям.

3.) При помощи психосоматических (телесных) реакций.

Все вышеуказанные реакции влияют на мозг по обратным нервным связям, что приводит к преобразованию его деятельности.

Г.Фрименом была выдвинута гипотеза, согласно которой, чрезвычайная психическая активность, зарождающаяся в результате избытка нервной энергии, влечёт к ее разрядке через вербальные, двигательные и физиологические реакции внутренних органов.Противоположно, нехватка психической активности сопровождается включением механизмов мозга, вызывающих местное или общее напряжение мышц скелета, по средствам чего вырабатывается значительное число нервных импульсов, направленных в головной мозг, что и увеличивает его уровень активности. [7]

А.А.Крауклис изучая комплексный характер ответных реакций организма на разные влияния, зафиксировал, что любая ответная реакция содержит в себя первичные и вторичные адаптивные эффекты.

1.) Первичные, являются прямой реакцией на данное влияние,

2.) Вторичные представляют собой реакцию изменения общего показателя активности организма и считаются главными механизмами, обеспечивающими его условно-рефлекторную саморегуляцию.

Типы саморегуляции в данном подходе.

1.) «Отреагирование» реализуется посредством увеличения двигательной деятельности. Физиологическая деятельность индивида при беспокойстве бессознательно возрастает: «Не находит себе места», беспрерывно перемещается, ходит, старается «излить душу» в диалоге даже с малознакомой личностью.

2.) Стимулирование добавочного притока в мозг нервной импульсации. (Физическая нагрузка, влияние на органы чувств, рецепторы кожи).

3.) Применение привычных сигналов, совмещавшихся первоначально с определённым показателем активной деятельности и в дальнейшем вызывающих его привычным образом. (В коллективе с благоприятной межличностной обстановкой производительность труда будет выше т.п.)

4.) В моменте когда первые три типа неэффективны, четвертым рассматривается тип бессознательной саморегуляции «Coping», что означает «успешное преодоление» при котором реализуется профилактическая и оперативная регуляция функционального состояния и проявления индивида. Копинг позволяет помочь индивиду разрешить ситуацию – ослабить, сгладить, избежать или свыкнуться к требованиям ситуации, благодаря этому устранить, справиться со стрессом или предохранить себя от стрессовой ситуации.[8]

Все эти типы саморегуляции имеют влияние друг на друга и неразрывно связаны между собой, поддерживают или ослабляют друг друга.

Крауклис А.А., предполагал, что задачей саморегуляции является адаптивная результативность психологической деятельности в целом.

Познакомившись с рядом теорий данного типа, можно предположить, что саморегуляция это определённое проявление непроизвольной деятельности. Эмоции сформировываются в качестве механизмов, контролирующих структурные особенности на «принципе обратной связи». Проблема «обратной связи» подразумевается частью непроизвольной теории и регуляции психической деятельности.

б). Системно-функциональный подход к саморегуляции личности.

О. А. Конопкиным осознанная саморегуляция понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [9]

Структура процесса осознанной саморегуляции.

1. Принятая субъектом цель деятельности.
2. Субъективная модель значимых условий.
3. Программа исполнительских действий
4. Система субъективных критериев достижения целей
5. Контроль и оценка реальных результатов
6. Решения о коррекции системы саморегулирования.

Налаженность действий системы саморегуляции обусловлена состоянием и продуктивностью работы каждого сегмента структуры. Выход из системы функционирования любого из сегментов ведет за собой нарушение в работе всей системы как таковой. Компенсационный процесс в работе происходит за счет уровня и качества работы других сегментов саморегуляции.[11].

«Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий,

социальных явлений, является основным модусом субъектного бытия человека» [10, с. 128].

С этой точки зрения субъектность выступает как свойство человека вызывать целенаправленные изменения (сознательные, самостоятельные) во внутреннем мире и окружающей среде. Исследование процесса саморегуляции индивида способствует формированию сознательного и ответственной позиции по отношению к себе, другим людям. Осознание способностей саморегуляции, дает возможность эффективно взаимодействовать с окружающей средой и реализует потребность человека быть реальным субъектом своей деятельности. [11].

Изучая совместные труды В.И. Моросановой и О.А. Конопкина, можно прийти к заключению, что саморегуляция целостно и системно формируется в процессе жизни индивида.

Факторы влияющие на данный процесс:

-Биологический фактор (тип НС, половая принадлежность, тип латерализации и т.д.), при этом биологически обусловленные недостатки саморегуляции замещаются и компенсируются развитием личностных качеств.

-Социальный фактор (ценностные ориентации, личностные особенности, тип гендерной идентичности).

При исследовании данной темы В.И. Моросанова, предположила, что существуют регуляторно-личностные свойства, непосредственно влияющие на процесс и эффективность осознанной саморегуляции. Регуляторно-личностные качества составляют: решительность, инициативность, гибкость, самостоятельность, настойчивость. Данные качества можно отнести как к врождённым, так и приобретённым в процессе онтогенеза. Предпосылками для приобретения подобных качеств является активная деятельность.

Данный факт В.И. Моросанова подчеркивает в одной из своих работ следующим образом: «В первую очередь – это влияние собственной субъективной активности на проявления характера и темперамента человека. Собственная субъективная активность, механизмом которой является осознанная саморегуляция, влияет на проявления темперамента и характера, может раздвигать норму реакции, позволяет существенным образом изменить продуктивные аспекты активности человека» [13].

В рамках концепции сознательной саморегуляции В.И. Моросановой была создана теория и введено понятие стилей произвольной саморегуляции [14]. Понятие автором раскрывается таким образом: стиль саморегуляции - это типичный способ регуляции, закономерно проявляющийся в психической и ситуационной деятельность субъекта, индивидуальный тип саморегуляции и осуществление разнообразной произвольной деятельности человека. Понятий «субъект деятельности» и «личность» были разделены, что позволило выявить качественную специфику саморегуляции. Показателем эффективности саморегуляции является: уровень развития элементов структуры осознанной саморегуляции.

Юрий Александрович Мислявский структурирует саморегуляцию на следующие компоненты личностных ориентирований: «Я», идеал, уровень требований, самооценку и самоконтроль. Взаимодействие с другими людьми, определяемое личностью и распределяемое по регуляторным функциям, становится формой существования рассматриваемых компонентов системы саморегуляции личности. Значительную роль исследователь отводит ценностным ориентациям личности, указывая на то, что стремление к саморегуляции, содержание этого процесса и его характерные черты зависят от ценностных образований, имеющихся у человека и сформированных к определенному моменту.

Как следствие высокого уровня структурирования в саморегуляции является творческая активность и продуктивность деятельности индивида. [15]

Благодаря работам Л.Г. Дикой и А.О. Прохорова в современную психологию вводится понятие саморегуляция психических состояний. Психологическая саморегуляция рассматривается и как умственная деятельность и как состояние психики. Благодаря ряду экспериментов и полученных научных данных, автором было введено понятие психофизиологической саморегуляции — это специфическая психическая деятельность, направленная на поддержание или преобразование «существующего» или текущего состояния в «требуемое». [12].

В данном подходе:

Понимание саморегуляции в концепции данного подхода являться модель целостной системы, состав последней состоит из функциональных блоков. Основанием для выделения которых является ее специфическая функция в общей регуляторной цепи, абстрагированная от психических средств и способов ее реализации.

Основная задача подхода - четкое формализованное модели социального поведения личности.

Изучая и анализируя информацию из ряда источников. Отчетливо проявляется особенность данного подхода: узкая направленность и ограниченность возможностей понимания психологической сущности, механизмов саморегуляции социального поведения личности.

в). Мотивационный подход к саморегуляции социального поведения личности.

Основоположниками мотивационного подхода в саморегуляции являлись В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, Б.В.Зейгарник.

Зарождение данного подхода, произошло благодаря работам В.Н. Мясищева, развернувшего впоследствии данную теорию, опираясь на концепцию межличностных отношений. Дальнейшее развитие осуществлялось под руководством В.С. Мерлина.

По мнению В.Н. Мясищева, психологические отношения личности – это целостная система индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Мотивационный подход как система напрямую связан с отражением личности в окружающей среде, социальное поведение, при этом является сознательно управляемое мотивационной сферой потребностей.

Б.В. Зейгарник удалось наиболее точно в своих трудах раскрыть суть мотивационного подхода к саморегуляции. Неотъемлемым условием саморегуляции по мнению автора, является сознательная задача пересмотра смысла и отчуждения «отрицательного» значения. Осознание мотивов и целей происходит путём переработки и пересмотра смысла. Негативный смысл в моменте рефлексии лишается своей остроты и актуальности, усугубляющей конфликт. Смена векторы ведет к поиску иных целей и мотивов, являющихся источником нового направления движения с иным смыслом и действиями.

Саморегуляция и рефлексия тесно и неразделимо связаны между собой. Рефлексия является важным звеном движения к личностному совершенствованию, а также социальной профессиональной актуализации. Именно рефлексия способствует переориентации психических процессов и гармонизации их функционирования, что позволяет совершать контроль психоэмоционального состояния и когнитивных процессов, сопоставлять и моделировать результаты деятельности, анализировать и систематизировать личностный навык и др. [16].

Множественность теоретических подходов к изучению рефлексии в отечественной психологии необычайно велика, это порождено отсутствием общепринятой концепции, обусловливающих материалы современных исследований [17].

Работы Алексея Николаевича Леонтьева, совершили прорыв в этом вопросе, предложив дифференциальную модель рефлексии (ДМР). С помощью этой модели проводится дифференциальная диагностика рефлекторных процессов, включающая: рефлексию, интроспекцию или квазирефлексию - тест для определения дифференциации рефлексии (ДТР) [18]. Данный факт, несомненно, позволил обрести более структурированный взгляд на понимание самой сути рефлексии.

Еще одним механизмом саморегуляции является смысловое связывание, его можно отследить в момент эмоционального наполнения в момент актуализации нового смысла.

Смысловое связывание - это уникальная осознанная работа проходящая внутри индивида направленная на преобразование содержание нейтрального характера в заряженное эмоционально посредством синхронизации последнего с мотивационно-смысловой сферой личности.

Осознанная регуляции возможна благодаря иерархически выстроенной структуре смысловых образований личности, состоящею из когнитивных и аффективных аспектов.

В рамках мотивационного подхода, саморегуляция — это пересмотр смысловых образований через их осознание.

Осознанные смысловые образования — это основа саморегуляции, основной функцией которой является реализация произвольного преобразования смысловой направленности, самоконтроль за непосредственными намерениями, оценка и регуляция действий и поступков, создание новых ведущих ценностей индивида.

Ориентированность саморегуляции в момент кризиса:

1.) Преобразование наиболее общих смысловых систем,

2.) Выстраивание новых ведущих ценностей,

3.) Стремление к гармоничной жизнедеятельности (как следствие).

Мотивационный подход при его детальном изучении раскрыл структуру саморегуляции более детально и подробно выявил компоненты, имеющие как непосредственное, так и косвенное воздействие на данный процесс.

В данной работе были изучены и проанализированы современные подходы к исследованию саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии. При проведении анализа подходы были разделены на три группы, что позволило выявить значимость каждого элемента в данных подходах, а также увидеть влияние внешних и внутренних факторов на процесс саморегуляции индивида, безусловную значимость всех звеньев входящих в данную структуру. В данный момент сосуществует большое количество определений и исследований в направлении саморегуляции, но остается еще огромное количество вопросов по этому феномену, обусловленных всей сложностью психики человека.

Заключение: Саморегуляция в первую очередь рассматривается как интегративный процесс. Эмоциональные, смысловые, когнитивные, рефлексивные, мотивационные и поведенческие механизмы реализуются в процессе жизнедеятельности индивида на различных этапах его функционирования. Своевременная изменчивость, гибкость и умение структурно реагировать на преобразования внешних и внутренних факторов, осуществляется благодаря целостному, динамическому системному механизму, существующему на различных уровнях и элементах саморегуляции.

Литература:

1. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 176 с.

2. Габдреева, Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г.Ш. Габдреева. — Казань: КГУ, 1981. — 64 с.

3. Конопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуальнотипическими особенностями их саморегуляции / О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. — 1984. — №3. — С. 42-53.

4. Моросанова, В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. — 2007. — № 3. — С. 59-68.

5. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. — 2002.— Т. 23. — № 6. — С. 5-17

6. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.

7. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер, 2002. - 544 с.

8. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. - 336 с.

9.Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. — 2004. — № 2. — С. 128–135.

10. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. — М.: URSS; М.: Ленанд, 2010. - 316 с.

11. Мирославский Ю.А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: ПИ РАО, 1994.

12. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.

13. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. — М.: Наука, 2010. — 519 с.

14. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека — М.: Наука, 2001. —192 с.

15. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. — 2004. — № 1. — С.121-127.

16. Леонтьев Д.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования. — М.: Смысл, 2016. — 528 с.

17. Семенов И. Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления.: Автореф. дис. докт. психол. наук. М.,1992.- 46с.

18. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции[Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16).URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 12.09.2022). 0421100116/0012.

УДК 502.3+371.8+373

ЭКОЛОГО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА «ЭКОНАСТАВНИК: УЧЕНИК – УЧЕНИК» КАК СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Виноградова Ольга Сергеевна[1]
[1]директор МАОУ «Лицей № 82 г. Челябинска»
Таран Татьяна Васильевна[1]
[1]заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Лицей № 82 г. Челябинска»

Аннотация. В статье обосновывается актуальность непрерывности экологического образования. Описывается система непрерывного экологического образования в МАОУ «Лицей № 82 г. Челябинска», которая организуется с использованием новых возможностей непрерывного экологического образования посредством конструирования системы эколого-просветительской деятельности, использующей ресурсы наставничества «ЭКОнаставник: ученик – ученик» и направленной на развитие у учащихся естественнонаучной грамотности, способствующей формированию опыта экологически ответственного поведения.

Новизна проекта состоит в том, что решаются такие инновационные траектории, которые направлены на реализацию положений Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области реализации обновлённых основных образовательных программ основного и среднего общего образования;включение вопросов экологического образования в рабочую программу воспитания и планы воспитательной деятельности классных руководителей; интеграции общего и дополнительного образования, направленной на развитие естественнонаучной грамотности обучающихся (исследовательская и проектная деятельность экологической направленности).

Ключевые слова: инновационный проект; непрерывное экологическое образование; экологическое просвещение; наставничество по модели «ученик – ученик»; функциональная естественнонаучная грамотность.

Сегодня можно констатировать, что активизируется интерес со стороны образования к экологической проблеме. И, конечно же, очевидна актуальность данного направления, так как в общем контуре можно указать, что техногенная цивилизация оказывает негативное влияние на состояние окружающей среды, в том числе и в Челябинской области как промышленного региона. Поэтому, осознавая детерминанты обострения противоречий между человеком и природой, актуализируется проблема осуществления непрерывного экологического образования в системе общего образования [1; 3].

Тема инновационного проекта Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 82 г.Челябинска» (далее – МАОУ «Лицей № 82 г. Челябинска»; школа) «Эколого-просветительская деятельность с использованием модели наставничества «ЭКОнаставник: ученик – ученик» как стратегия повышения естественнонаучной грамотности» обосновывается следующими позициями:

1. Системностью организации эколого-просветительской деятельности в школе, которая представлена взаимосвязанностью, а не фрагментарностью и разрозненностью нескольких направлений: экологическое образование, экологическое просвещение, наставническая деятельность,

функциональная естественнонаучная грамотность, интеграция общего и дополнительного образования.

2. Направленностью описываемой программы инновационной деятельности на реализацию мероприятий Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области в рамках развития естественнонаучной грамотности, способствующей формированию опыта у обучающихся экологически ответственного поведения [3].

3. Использованием новых возможностей непрерывного экологического образования посредством конструирования системы эколого-просветительской деятельности, использующей ресурсы наставничества «ЭКОнаставник: ученик – ученик»и направленной на развитие у учащихся естественнонаучной грамотности, способствующей формированию опыта экологически ответственного поведения.

Инновационный проект соответствует основным направлениям национальной и региональной политики, опирается на нормативные документы, концептуальные материалы и серьёзную теоретическую базу исследований.

Новизна проекта состоит в том, что решаются такие инновационные траектории, которые:

– направлены на реализацию положений Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области посредством а) реализации обновлённых основных образовательных программ основного и среднего общего образования: включение вопросов экологической проблематики в содержание учебных предметов, обязательных курсов и курсов по выбору, учебных курсов внеурочной деятельности в основном и среднем общем образовании с использованием потенциала профессорско-преподавательского состава ВУЗов; б) включение вопросов экологического образования в рабочую программу воспитания и планы воспитательной деятельности классных руководителей; в) интеграции общего и дополнительного образования, направленной на развитие естественнонаучной грамотности обучающихся (исследовательская и проектная деятельность экологической направленности; банк данных эколого образовательных инициатив решений локальных экологических проблем и др.);

– направлены на создание эффективной системы наставничества обучающихся «ЭКОнаставник: ученик – ученик». Идея данной деятельности состоит в том, что обучающиеся с высоким уровнем сформированности естественнонаучной грамотности 8-11 классов выступают в роли наставников с использованием деятельностных форм эколого образовательных инициатив для наставляемых обучающихся 1-7 классов. Наставничество организуется в рамках добровольческой деятельности, в частности реализации календаря образовательных ЭКОсобытий (Экосубботы лицеистов, профильные смены, Экодесант, коворкинг-центр «Экология для нас» и др.), мероприятий самоуправления, школьного научного общества, олимпиад и иных интеллектуальных и творческих конкурсов, реализации исследовательской и проектной деятельности;

– направлены на создание эффективной системы взаимодействия с организациями-партнёрами, в том числе осуществляющих реализацию дополнительных общеразвивающих программ в сетевой форме;

– направлены на организацию просветительской деятельности, то есть на экологическое просвещение участников образовательных отношений [2]. Просветительская деятельность организуется через проведение ЭКОуроков, мастер-классов, дискуссий, в том числе с использованием, в том числе ресурсов международного проекта по изменению климата «Climate Action Project». «Climate Action Project», организованного Всемирным фондом дикой природы (WWF), который создает виртуальное пространство для школьников из 146 стран всего мира. Во время реализации

длительных (шестинедельных) проектов школьники сотрудничают со сверстниками по всему миру, исследуя и обсуждая проблемы изменения мирового климата, создавая собственные экологические проекты и обсуждая их на еженедельных онлайн-мероприятиях.

Учитывая обозначенные выше позиции были сформулированы цель и задачи инновационного проекта:

Цель: конструирование системы эколого-просветительской деятельности, использующей ресурсы наставничества и направленной на развитие у учащихся естественнонаучной грамотности, способствующей формированию опыта экологически ответственного поведения.

Задачи:

1. Конструирование развивающейся системы эколого-просветительской деятельности с использованием модели наставничества «ЭКОнаставник: ученик – ученик» с представлением нормативных, управленческих, содержательных и технологических аспектов.

2. Раскрытие личностного потенциала учащихся средствами развивающейся системы эколого-просветительской деятельности с использованием модели наставничества ЭКОнаставник, направленной на развитие у учащихся естественнонаучной грамотности.

3. Создание профессиональной и мотивированной команды участников образовательных отношений в рамках выстраивания горизонтальной модели повышения профессионального мастерства, нацеленной на продвижение методологии непрерывного экологического образования.

Целевые группы, на которые ориентированы основные эффекты внедрения проекта:

– обучающиеся:для всех категорий обучающихся начального, основного и среднего общего образования (обучающемуся, проявившему успехи в учебной, проектной или исследовательской деятельности экологической направленности; обучающегося, который оказался перед ситуацией сложного выбора образовательной траектории; одарённому обучающемуся, которому сложно раскрыть свой потенциал в рамках стандартного обучения и др.). У обучающихся повысится естественнонаучная грамотность как компонент функциональной грамотности, способствующей формированию опыта экологически ответственного поведения. Обучающиеся приобретут опыт эколого-просветительской деятельности, овладеют навыками экологически ответственного поведения в окружающей среде;

– родительское сообщество: закреплены ценности экологически ответственного поведения, сформирована мотивация на содействие формирования у своих детей культуры экологически ответственного поведения в окружающей среде;

– педагоги, заинтересованные в достижении высокого качества образования, повышении своей профессиональной компетентности по экологической проблематике посредством реализации технологии наставничества, внедрении современных образовательных технологий, обмене эффективными практиками в профессиональном сетевом сообществе по вопросам методов, приемов обучения и использования техник эколого-просветительской деятельности среди учащихся, родителей и сетевых партнёров и получат успешный опыт по организации эколого-просветительской деятельности.

В заключении необходимо указать, что МАОУ «Лицей №82 г. Челябинска» – общеобразовательная организация, в которой обучается около 1200 детей, чьи родители трудятся в социальной сфере и на промышленных предприятиях Металлургического района г. Челябинска, поэтому повышение у обучающихся естественнонаучной грамотности, способствующей формированию опыта экологически ответственного

поведения, оказание необходимой поддержки в социализации в контексте экологического образования, в поиске индивидуальных жизненных целей и способов их достижения является одним из ведущих и актуальных направлений работы школы.

Литература:

1. Концепция экологического образования в системе общего образования (ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию 29.04.2022 г.).

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 01.07.2022 №1195 «Об утверждении правил осуществления просветительской деятельности».

3. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 05 октября 2020 г. № 01/2019 «Об утверждении Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области».

УДК 378

ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛЬСТВЕННОГО ЭКСТРЕМИЗМА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Вистаровская Екатерина Анатольевна[1]
Научный руководитель: Пахомова Яна Николаевна[1]
[1] ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В работе рассматривается проблема диспозиций насильственного экстремизма, а также способы его профилактики. Проблема насильственного экстремизма в современном обществе является актуальной и значимой ввиду переживаемых в обществе политических и экономических трудностей. Насильственный экстремизм – это убеждения или действия людей, поддерживающих или использующих идеологически мотивированное насилие для достижения радикальных идеологических, религиозных или политических целей. Необходимость профилактики насильственного экстремизма в высших учебных учреждениях не должна игнорироваться обществом. В связи с потерей безопасности, отсутствия четкого вектора в жизни и неумении адекватно реагировать на критические ситуации молодежь подвержена риску развития насильственного экстремизма. Целью воспитательного воздействия является развитие морального сознания. Полученные результаты рекомендованы для сотрудников учебных заведений, которые могут использовать информацию для более углубленной и качественной превентивной работы с проявлениями насильственного экстремизма в процессе воспитательной работы в вузе.

Ключевые слова: экстремизм, диспозиции насильственного экстремизма, профилактика, высшие учебные заведения, молодежь, молодежная среда.

Общество XXI века столкнулось с проблемой распространения экстремистской идеологии. Люди стали прибегать к её использованию, чтобы разрешить напряженное положение в разных областях. Молодые люди, обладающие активным восприятием окружающей действительности, попадают в поле зрения экстремисткой деятельности и

становятся «марионетками», через которых происходит накопление и реализация экстремистского потенциала. Распространение экстремистских идей в школах и вузах приводит к реализации планов экстремистов в будущем, что определяет актуальность заявленной темы.

Обращение в процессе воспитательной работы в вузе к диспозициям насильственного экстремизма среди студентов позволит сосредоточиться на актуальной на сегодняшний день проблеме, вооружиться диагностическими критериями для оценки склонности к экстремизму, а также обозначить ориентиры профилактических и коррекционных мероприятий. Целью работы является анализ данных по проблеме профилактики насильственного экстремизма в студенческой среде в процессе воспитательной работы в вузе.

Экстремизм - сравнительно новое понятие, относящееся к давно известному в человеческой истории типу поведения. Основными признаками такого поведения являются крайняя нетерпимость к отдельным социальным группам, упрощенность и негибкость взглядов, склонность к широкому применению насилия и чрезмерной жестокости. Под насильственным экстремизмом мы будем понимать использование и пропаганду использования крайних средств (прежде всего, насилия) для достижения каких-либо целей [6].

Диспозиции отражают неспецифическую склонность к экстремистскому поведению, а формируемые на их основе враждебные установки (аттитюды) направлены на конкретные объекты (социальные группы, организации и т. п.) и при этом относительно устойчивы (рис. 1.1) [5].

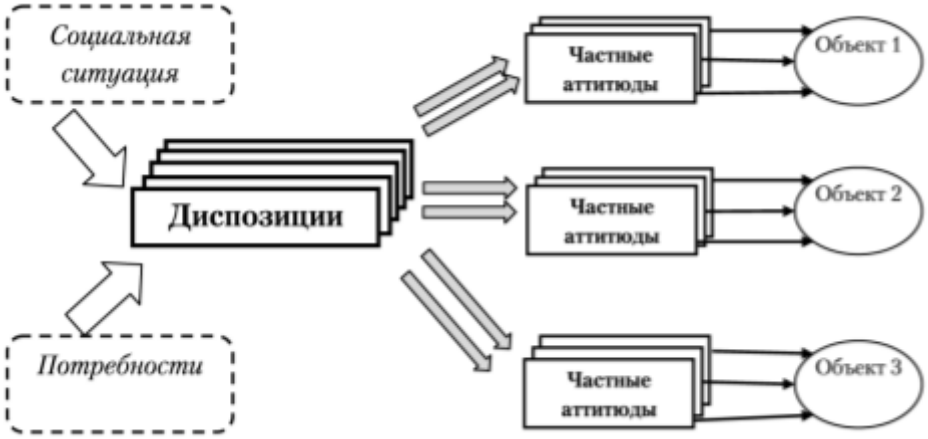


Рисунок 1.1 - Двухуровневая диспозиционная система регуляции экстремистского поведения

В этой связи по мнению Д.Г. Давыдова, в исследовании экстремистского поведения нецелесообразно рассчитывать на выявление глубинных и неизменных личностных черт. На основе глубокого анализа различных подходов отечественных и зарубежных исследователей автор предлагает концепцию диспозиций насильственного экстремизма, в которую входят культ силы, допустимость агрессии, интолерантность, конвенциональное принуждение, социальный пессимизм, мистичность, деструктивностъ и цинизм, протестная активность, нормативный нигилизм, антиинтрацепция и конформизм [1;5;6;9;10;12].

Характеристики, через которые Д.Г. Давыдов раскрывает понятие экстремистского поведения важно изучать у молодежи. Со стремительным развитием технокультур, человеческая жизнь «роботизируется» и все больше переходит в пространство «Интернет». Данный прогресс привел к тому, что среди молодежи трудно найти человека, который бы не оставил «цифровой» след в интернет-пространстве. Конечно, интернет открывает двери в мир информации, но также и несет угрозу,

связанную с распространением экстремисткой идеологии. В связи с тем, что молодому поколению присущ максимализм, более выраженная вовлеченность в информационное взаимодействие по сравнению с другими группами, большая часть может быть подвержена влиянию экстремистских течений [3].

Таким образом, наиболее сенситивными к принятию экстремистских идеологий по-прежнему остаются молодые люди в возрасте от 15 до 25 лет, которые находятся на том этапе развития, когда они стремятся раскрыть свою собственную идентичность, стремятся укрепить уверенность в себе и находятся в поисках смысла своей жизни [7]. Выделение диспозиций позволяет сосредоточиться не на базовых личностных потребностях и качествах, а на изменчивых, более прогностических категориях.

Говоря о профилактике насильственного экстремизма, Ghosh R. et al. отводят значимую роль системе образования в противостоянии насильственному экстремизму [14]. Воспитательная работа в вузе должна выступать в качестве превентивной меры, которая делает учащихся устойчивыми гражданами. Ghosh R. et al. предлагает рассматривать образование как ценный инструмент противодействия религиозному экстремизму путем создания устойчивых сообществ с помощью критической, этической и активной гражданской позиции. Они предлагают делать акцент на обучении детей для развития жизненных ценностей, навыков и моделей поведения, которые способствовали бы их экономической, социальной и личной безопасности путем развития жизнестойкости у учащихся. Самое главное, учащиеся должны видеть актуальность того, что они изучают, и быть в состоянии развить критическое понимание мира. Поэтому, для того, чтобы противостоять насильственной экстремистской идеологии в долгосрочной перспективе превентивным и экономически эффективным образом, образование должно учитываться в дискурсе о терроризме. Эта форма образования должна способствовать критическому пониманию мира и развивать ценности, навыки критической и жизнестойкой гражданской позиции. Ghosh R. и его коллеги предложили подходы, которые нужно применять в образовании как средство противодействия насильственному экстремизму [14]:

1. Продвигайте ценности гражданственности и разнообразия. Гражданское воспитание должно прививать как сильное чувство принадлежности к государству, так и развивать видение общего блага с учетом разнообразия общества. Просвещение по вопросам многообразия наряду с религиозной грамотностью позволит сформировать гражданский и информированный электорат, необходимый для демократического участия и предотвращения социального/бытового насилия.

2. Критическое образование для развития понимания истории и отношений власти в обществе. Важность обучения студентов историческому мышлению связана с тем фактом, что оно вооружает студентов концептуальными и методологическими инструментами, которые помогут им решать повседневные социальные проблемы в современных мультикультурных реалиях. Что еще более важно, признавая исторические влияния и отношения власти, укоренившиеся в обществе, учащиеся развивают и практикуют привычки мышления, которые жизненно важны для критической гражданской позиции, направленной на перестройку общества, чтобы оно было справедливым и демократическим для всех.

3. Религиозная грамотность для содействия познанию другого. Мур (2006) определяет религиозную грамотность как способность видеть сквозь множество линз и анализировать конвергенцию религиозные, социальные, политические и культурные сферы, происходящие на протяжении всей истории. Религиозная грамотность может способствовать развитию моральной позиции, необходимой для признания другого.

4. Медиаграмотность. Непредсказуемый характер террористических актов, проницаемость национальных границ и вербовка молодежи из различных социально-

экономических, религиозных, культурных и образовательных слоев делают цифровые медиа основным, а иногда и единственным источником доступа к информации об экстремистских идеологиях. Учитывая опасную зависимость между терроризмом и средствами массовой информации, крайне важно изучить влияние цифровых медиа–сообщений на личную сферу учащихся. Эти повествования апеллируют к эмоциям и могут подтолкнуть отдельных людей и уязвимую молодежь к экстремистским действиям. Некритичное потребление цифровых медиа и отсутствие критическое отношение к средствам массовой информации среди потенциальных молодых рекрутов представляет беспрецедентную опасность для безопасности всех стран [14].

El-MuhammadyM. и El-Muhammady A. также утверждают, что образовательные учреждения, а также университеты, выполняют в обществе уникальную функцию по сдерживанию роста насильственного экстремизма [14]. Образовательные учреждения считаются «третьей силой» в противодействии насильственному экстремизму и терроризму, наряду с правительственными учреждениями и разведывательным сообществом. El-MuhammadyM. и El-Muhammady A. предлагают рекомендации, которые могут быть полезны для расширения возможностей образовательных учреждений играть свою роль в инициативах предотвращения распространения экстремистского потенциала.

Во-первых, администрация университетов и школ должна проявлять большую активность в выявлении экстремистских элементов в своих сообществах. Руководитель образовательного учреждения не должен замалчивать проблему/пытаться скрыть ее, чтобы защитить доброе имя учебного заведения. Конечно, защита хорошего имиджа учреждения имеет важное значение. Но они также должны иметь в виду, что, когда дело доходит до вопросов безопасности, это часто перевешивает другие соображения из-за масштаба последствий и общественных интересов.

Во-вторых, проверка биографических данных потенциальных лекторов и преподавателей является одним из жизненно важных компонентов предотвращения распространения насильственного экстремизма в учебных заведениях. Эта рекомендация может вызвать критику со стороны некоторых кругов, поскольку она может затрагивать гражданские свободы и свободу выражения мнений. Но, исходя из опыта автора, эта политика является эффективным методом подавления насильственного экстремизма в зародыше.

В-третьих, преподаватели обеспечивают наилучшую систему раннего предупреждения склонности учащихся к экстремизму. Лекторы и преподаватели существуют не только для того, чтобы делиться знаниями, они также могут играть роль детектива, и чтобы направлять студентов в борьбе с экстремистскими идеологиями. Студенты часто обращаются к своим лекторам или преподавателям, чтобы задать вопросы и получить ответы. Это особенно верно для студентов, которые находятся на ранней стадии радикализации. На данный момент их роль имеет решающее значение: удерживать студентов от радикализации и, при необходимости, сообщать властям университетов о дальнейших действиях. Однако важно отметить, что в университетах мы отмечаем академическую свободу, разнообразие мнений, свободу самовыражения и индивидуального выбора. Но когда вопросы безопасности и общественные интересы вступают в противоречие со свободой личности, первое имеет приоритет над вторым.

В-четвертых, учебные заведения должны пересмотреть учебные программы и включить в преподавание элементы изучения проблем мира. Учебные программы университетов являются важной частью долгосрочной стратегии противодействия насильственному экстремизму и его предотвращения. Например, включение предмета "Изучение проблем мира" может быть полезным в воспитании более стойкого поколения перед лицом зарождающейся тенденции экстремизма.

В-пятых, университеты должны использовать имеющийся соответствующий опыт для проведения исследований по проблемам насильственного экстремизма. Некоторые университеты известны своим опытом, например, в исследованиях в области безопасности, социологии, психологии и исламоведения. Этот опыт и дисциплина могут быть использованы для лучшего понимания феномена воинственности, экстремизма и терроризма. Принятие междисциплинарных подходов является хорошей стратегией для понимания природы проблемы более целостным образом. Университеты также должны предоставлять определенные стимулы, выделять средства и развивать экспертные знания в этой области, чтобы обеспечить участие ученых в исследованиях терроризма.

В-шестых, противодействие и предотвращение насильственного экстремизма требует участия студенческих организаций, ассоциаций и клубов в программах, ориентированных на сообщество. Важно, чтобы университеты играли стимулирующую роль в установлении связей между студенческими организациями и сообществами на местном уровне для организации программ, семинаров и социальных мероприятий, способствующих миру, терпимости, взаимопониманию и умеренности. Программы такого рода полезны не только для сообщества, но также для студентов в развитии их лидерских качеств и обучении их актуальным вопросам.

В-седьмых, хотя большинство программ, направленных на предотвращения распространения экстремизма, организуются в городах, их операторам важно также уделять особое внимание группе с низким доходом и молодежи, проживающих в сельской местности. Таким образом, школы и университеты на местном уровне могут играть эффективную роль в привлечении этой молодежи, обучении и наделении их позитивными ценностями и повышении их способности отрекаться от экстремизма и насилия.

В-восьмых, образовательное сообщество в школах и университетах также может извлечь выгоду из сотрудничества с организациями гражданского общества и неправительственными организациями, особенно с теми, которые непосредственно занимаются проблемой экстремизма, межконфессионального диалога и продвижения позитивных ценностей.

В-девятых, идеальный проект, направленный на предотвращение распространения экстремизма, должен охватывать все заинтересованные стороны, особенно этнические группы и религиозные общины. Учитывая многоэтнический, религиозный и культурный характер всяких обществ, важно, чтобы другие религиозные общины также участвовали в продвижении позитивных ценностей, таких как терпимость, мирное сосуществование, взаимопонимание и продвижение общего блага. Школы и университеты могут быть эффективными платформами для многоэтнических и многоконфессиональных проектов, направленных на предотвращения распространения экстремизма, учитывая тот факт, что само образовательное сообщество по своей природе является многорасовым и многоконфессиональным.

В-десятых, существует настоятельная необходимость в активном взаимодействии между родителями/семьями и образовательными учреждениями в рамках программ, направленных на предотвращения распространения экстремизма. Образовательные учреждения обладают ограниченными возможностями по выявлению «ранних предупреждающих признаков» радикализации. Студенты и преподаватели не проводят большую часть своего времени в университете. Таким образом, работа по выявлению ранних предупреждающих признаков, «ментальной трансформации» и «поведенческих изменений» затруднена без сотрудничества со стороны семей или родителей [13].

Борьбу с экстремизмом затрудняет тот факт, что представления у большей части студентов о насильственном экстремизме поверхностны. Установлено, что базовые знания, навыки и практики противодействия насильственному экстремизму студенты

получают при изучении права, социологии девиантности, политологии, конфликтной социологии и философии, а интерактивные методы, формы и приемы обучения формируют толерантность, вину и активную гражданскую позицию [17]. В этой связи, рекомендуется применение в учебном процессе интерактивных форм обучения, а также включение в учебный план указанных выше и смежных дисциплин. В качестве мишени воспитательного воздействия выделяется развитие морального сознания. Автор также выделяет понятие морального размежевания, описывающее то, как обычные люди могут взаимодействовать в деструктивном поведении – не на основе простого импульса, а скорее с помощью когнитивных механизмов, которые сознательно оправдывают их неподобающее поведение. Таким образом, OzerS. помогает четко понять и проследить влияние между правильным развитием морального сознания и профилактикой экстремизма [16].

Также рекомендацией по профилактике насильственного экстремизма является обучение преподавателей способам повышения ценностей религиозной терпимости у своих учащихся [11]. Превентивной мерой в развитии насильственного экстремизма будет являться участие обучающихся в общественных мероприятиях, способствующих миру, терпимости, взаимопониманию и умеренности, а также участие студентов во встречах с организациями, разрабатывающими проблему экстремизма, межконфессионального диалога и продвижения позитивных ценностей [13].

Отечественные ученые также предлагают свои методы, направленные на профилактику экстремизма. Н.И. Медведева предложила осуществлять: а) подготовку педагогов с разъяснением психологических и социальных факторов, способствующих вовлечению в экстремистские объединения, с характеристикой их структур и методов; б) разработку и внедрение эффективных образовательных подходов; в) создание кодексов поведения; г) усиление охранных систем [15]. Т.В. Излученко считает, что вузы обязаны заниматься научно-исследовательской, культурно-просветительской деятельностью, патриотическим воспитанием и профилактикой правонарушений, включая экстремизм [8]. В качестве профилактики экстремизма Г.Л. Бардиев и Н.В. Суханова утверждают необходимость роста толерантности, применения государством мягких мер [2].

Таким образом, обращение в процессе воспитательной работы в вузе к диспозициям экстремизма у студентов позволит сосредоточиться на актуальной, на сегодняшний день проблеме, обозначить ориентиры профилактических и коррекционных мероприятий. Рассмотренные меры профилактики могут использоваться сотрудниками учебных заведений для более разносторонней и эффективной превентивной работы с проявлениями насильственного экстремизма в процессе воспитательной работы в вузе.

Литература:

1. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – Москва : Академия исследований культуры, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.

2. Бардиер, Г. Л. Исследование представлений студентов об экстремизме / Г. Л. Бардиер, Н. В. Суханова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. – 2004. – № 6. – С. 76-88.

3. Васина, Е. И. Экстремизм в молодежной среде, СМИ и интернет / Е. И. Васина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1322-1325.

4. Давыдов, Д. Г. Личностные диспозиции насильственного экстремизма / Д. Г. Давыдов. – Текст : электронный // PsyJournals.ru : [сайт]. – URL: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2017/n1/85417_full.shtml (дата обращения: 17.09.2022).

5. Давыдов, Д.Г. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма / Д. Г. Давыдов, К. Д. Хломов. – Текст : непосредственный // Психологическая диагностика. – 2017. – № 1. – С. 81.

6. Давыдов, Д. Г. Причины молодежного экстремизма и его профилактика в образовательной среде / Д. Г. Давыдов. – Текст : непосредственный // Социология образования. – 2013. – № 10. – С. 4-18.

7. Зеленков, М. Ю. Социальные проблемы воспитания российского общества как источник экстремизма / М. Ю. Зеленков. – Текст : непосредственный // Вестник Московской академии Следственного комитета Российской Федерации. – 2018. – № 1. – С. 48.

8. Излученко, Т. В. Особенности профилактики экстремизма в высших учебных заведениях / Т. В. Излученко. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 73-87.

9. Росс, Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – Москва : «Аспект Пресс», 2000. – 429 с. – Текст : непосредственный.

10. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов. – Текст : непосредственный // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Наука, 1975. – С. 89-105.

11. Al-Maqosi Ya.A. et al. The Effectiveness of an Educational Program for Developing Tolerance Values and Resistance to Intellectual Extremism at Secondary Level in Jordan // Journal of Educational and Psychological Studies. 2019.

12. Altemeyer, B. The Authoritarian Specter // Cambridge: Harvard University Press. 1996. P. 384.

13. El-Muhammady M.U., El-Muhammady A. The role of universities and schools in countering and preventing violent extremism: Malaysian experience. 2018.

14. Ghosh R. et al. Can education counter violent religious extremism // Canadian Foreign Policy Journal. 2017. № 23. P. 117-133.

15. Medvedeva N. I. Socio-psychological conditions for countering extremism and terrorism in the youth environment. World of Science, Culture, Education. 2017. No. 3. P. 262-264.

16. Ozer S., Preben B. The moral compass and life skills in navigating radicalization processes: Examining the interplay among life skills, moral disengagement, and extremism // Scandinavian journal of psychology. 2020.

17. Talanov S.L. et al. Prevention measures against extremism in students midst // Alma mater. Vestnik Vysshey Shkoly. 2021. P. 32-41.

УДК37.048.45

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССОНАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Глазунова Екатерина Сергеевна[1] Научный руководитель Ярошенко Сергей Николаевич[1]
[1] ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В работе описаны различные подходы к дефиниции профессионального самоопределения старшеклассников. Показано, что одним из важнейших методов профессионального самоопределения является организованное организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения. Проведен анализ системы профессионального самоопределения на примере Челябинской области. Даны рекомендации по оптимизации профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение выпускников старших классов, психолого-педагогическое сопровождение.

Модернизация процесса включенности старшеклассников в процесс индивидуального и профессионального самоопределения продолжается в теоретико-практическом поиске профессионально ориентированной деятельности. Предпосылками такого процесса служат два основания. Во-первых, развитие научно-теоретической базы профориентации. Во-вторых, трудностью раскрытия понятия профессионального самоопределения в виду его разнообразия для обучающихся, следствием чего является разрыв между теорией и практикой практического воплощения идей профессионального самоопределения. В-третьих, социальный заказ на регламентированную специализацию обучающихся, включение из в квазипрофессиональную деятельность в образовательной организации остаётся недостаточным.

Ю.М. Резник, описывая исторический аспект развития феномена профессионального самоопределения указывает, что с середины XX века до почти его окончания социология в большей степени рассматривала понятия «жизненный путь», «жизненные планы», в которых воплощались идеологические представления того времени, тезис о приоритете общественных интересов над индивидуальными. Основной упор в таких исследованиях делался на анализе социальной составляющей будущих специалистов в условиях социальной стабильности, тогда как реальный процесс выбора профессии отечественными социологами не рассматривался [4].

В современной психолого-педагогической литературы (Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга, Д.И. Фельдштейна, И.С. Кона, К.Роджерса, А.В. Мудрика, В.Ф. Сафина, С.Н. Чистяковой и др.) выделяются и обосновываются следующие тезисы в контексте профессионального самоопределения.

1. Профессиональная самореализация является более емким понятием, чем профессиональное самоопределение; последнее рассматривается как стартовый компонент, фундамент по отношению к профессиональному самоопределению.

2. Профессионализации предшествует профессиональная идентичность личности, ее идентификация. Поэтому важнейшим критерием эффективности профессионального самоопределения является рефлексивная, имеющая личностный смысл позитивная

установка на выбор профессии, готовность к ее смены в рамках непрерывного профессионального образования, идентификация себя в рамках той или иной профессии, принятие личностью определенной профессиональной деятельности исходя из объективного выбора.

3. Субъектный выбор профессии личностью играет ведущую роль в профессиональном самоопределении, которое находится в зависимости от личностных характеристик и профессиональных требований к специалисту.

4. Индивид становиться субъектом профессионального самоопределения только в условиях осознанного и добровольного профессионального выбора. Пока этого не произошло мы можем сделать вывод лишь о развивающем характере субъектности в контексте профессионального самоопределения.

5. Условно можно квалифицировать два уровня профессионального самоопределения: направленный на осознание и развития самосознания в целом – гностический уровень и объективное преобразование социальнопрофессионального статуса личности – практический уровень.

6.Профессиональное самоопределение и навигационное поле профессионального развития должно учитывать личностный и социальный аспекты, которые находятся в непрерывном взаимодействии.

7. Объективные факторы, которые оказывают влияние на процесс профессионального самоопределения могут быть двух видов: индивидуальные характеристики личности: возрастные, психолого-физиологические, гендерные и характеристики среды: характер профессиональной деятельности, санитарногигиенические требования, режим труда.

8. Ценностно-мотивационное ядро личности, его профессиональная направленность тесно вплетено в профессиональное самоопределение.

Исходя из проанализированных нами различных подходов, под профессиональным самоопределением мы имеет в виду как осмысленное решение, раскрытие и принятие личностью своей точки зрения в проблемных вопросах, моделирующих квазипрофессиональные. В рамках различных подходов к определению сути профессионального самоопределения нами выделены специфические свойства профессионального самоопределения. Во-первых, это длительный во времени процесс, который заканчивается с окончанием трудовой деятельности. Во-вторых, оно описывается как личностная позитивная позиция субъекта профессиональной деятельности. Отсюда следует, что процесс принятия решения устроиться на ту или иную работу – только часть профессионального самоопределения [5].

Процесс сопровождения профессионального самоопределения в психолого-педагогических исследованиях описывается как система специально организованной деятельности (психолога, тьютора, педагога), имеющая своей целью осуществление успешных интеракций между всеми участниками образовательного процесса по решению затруднений в контексте профессионального субъектного выбора и носящий личностно-развивающий характер.

Существуют две основные теоретические модели самоопределения. Функциональная теория предполагает, что самоопределение возникает на протяжении всего детства, когда индивиды подвергаются воздействию ряда навыков принятия решений и решения проблем. Это воздействие, в свою очередь, способствует самоконтролю, самосознанию и самопознанию, что позволяет индивидам проявлять инициативу и осознанность в принятии собственных решений.

Противоположная теория самоопределения фокусируется на процессе, посредством которого учащиеся становятся самостоятельными. Эта теория зависит от способностей учащегося и возможности сделать самостоятельный выбор, где

способность соотносится со знанием, уровнем и восприятием, а возможность связана с шансами, предоставляемыми студентам для применения своих знаний [3].

Эмпирические исследования по всему миру показали, что молодежь, демонстрирующая более высокий уровень профессионального самоопределения, с большей вероятностью будет иметь работу, что очень актуально сейчас, когда многие профессии вымещаются с рынка труда, либо из-за автоматизации процессов, либо из-за пандемии, вызванной вирусом COVID-19.

Стоит отметить, что главным итогом тьюторского сопровождения профессионального самоопределения не является некое указание о соответствии той или иной профессии конкретному учащемуся. Перед управленческим корпусом, учителями и тьютором стоит формулировать цель в проектировании определенных условий в личностно развивающем контексте. В качестве итога подобного взаимодействия между всеми участниками процесса сопровождения нами рассматривается рефлексия учащегося, осознание им ответственности за выбор и результат своей деятельности. В качестве одного из важнейших условия может быть оценка и включение территориально-зональных потребностей в конкретных профессионалах. Данное условие вытекает из необходимости решения противоречия между социальными потребностями и социальном заказе в специалистах определенного профиля и ошибозначимыми субъективными устремлениями современных школьников.

По результатам опроса различных школ города Челябинска (по данным информационной системы «Мониторинг эффективности организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области») было установлено, что сопровождение (в основном педагогическое сопровождение) проводиться на регулярной основе. Выявлено разнообразие профориентационных программ, диверсификация направлений, форм работы с различными категориями обучающихся. Стоит отметить эффективность отдельных уроков, мероприятий, которая позволяет осуществлять навигацию в области профессионального самоопределения, осознания важности выбираемой профессии, соотнесение личностных качеств с требованиям к выбираемой профессией. Однако встречаются и на затруднения при планировании и реализации сопровождения профессионального самоопределения: недостаточно активное включение в практику моделей сетевого взаимодействия образовательного учреждения с системами СПО, а также ВУЗами. Так, согласно данным информационной системы «Мониторинг эффективности организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области» взаимодействие с социальными партнерами (организациями / учреждениями / предприятиями) по вопросам профессионального самоопределения обучающихся по состоянию на 2021 год составляет всего 51,29%.

Более подробные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Данные по отчетам общеобразовательных организаций Челябинской области по системе работы по самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся [1].

Показатели	%
Доля обучающихся 1-7 класса организаций общего образования, охваченных практико-ориентированными мероприятиями, в общей их численности	72,80
Доля обучающихся 8-9 класса организаций общего образования, охваченных практико-ориентированными мероприятиями, в общей их численности	
Доля обучающихся 10-11 класса организаций общего образования, охваченных практико-ориентированными мероприятиями, в общей их численности	
Доля обучающихся организаций общего образования, вовлеченных в различные формы наставничества в роли наставляемого, в общей их численности	38,24
Доля обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ 1-7 класса организаций общего образования, охваченных практико-ориентированными мероприятиями, в общей их численности	78,40
Доля обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ 8-9 класса организаций общего образования, охваченных практико-ориентированными мероприятиями, в общей их численности	
Доля обучающихся с инвалидностью и/или ОВЗ 10-11 класса организаций общего образования, охваченных практико-ориентированными мероприятиями, в общей их численности	
Доля организаций общего образования, имеющих выделенную структуру (ответственное лицо), обеспечивающую организацию работы, направленной на сопровождение профессионального самоопределения, в общей их численности	88,04
Доля организаций общего образования, имеющих выделенную структуру (ответственное лицо), обеспечивающую организацию работы, направленной на сопровождение профессионального самоопределения, в общей их численности	85,94
Доля организаций общего образования, обеспечивших включенность компонента, направленного на профессиональное самоопределение обучающихся, в основные образовательные программы, в общей их численности	85,29
Доля организаций общего образования, заключивших договоры (соглашения) с социальными партнерами (организациями/учреждениями/предприятиями) по вопросам профессионального самоопределения обучающихся, в общей их численности	54,8

Так, в целях исполнения Указов Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», положений Национального проекта «Образование» был издан приказ Министерство образования и науки Челябинской области от 14 августа 2020 года № 01/1739 «Об утверждении Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области» [3].

Объектом, который описывает Концепция, является организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся, направленное на самостоятельное и осознанное нахождение человеком личностных смыслов профессиональной деятельности и возможности реализации с учетом потребности экономики Челябинской области.

Предметом Концепции является обоснование нормативно-правового, психолого-педагогического и ресурсного обеспечения процессов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, реализуемого на институциональном, муниципальном, региональном уровнях.

Основной мыслью данного приказа является формирование устойчивого научно-образовательного кластера, напрвленного на планомерную и систематическую работу по профессиональному самоопределению подрастающего поколения [3].

Научно-образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, начиная с дошкольных, объединенных партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Такие тесные взаимосвязи между организациями профессиональными образовательными организациями, общеобразовательной школой, дошкольными учреждениями и предприятиями перспективны для совместного решения общих проблем при наличии общей цели, функциональной совместимости основных направлений их деятельности и оптимальном использовании имеющихся ресурсов.

Основной целью навигации в условиях научно-образовательного кластера является помощь обучающимся разных возрастных групп в выборе профессии, от профессионального просвещения до осознанного ее выбора с учетом потребностей региональной экономики и рынка труда, проектирование профессиональной карьеры и саморазвития обучающихся.

Для обучающихся всех возрастных групп разработаны и ежегодно обновляются экскурсионные маршруты с возможностью профессиональных проб.

Мероприятия разрабатываются для каждой группы обучающихся, исходя из ведущей формы деятельности, с учетом возрастных психологических особенностей. Содержание каждого мероприятия разрабатывается с привлечением методистов детского сада, школы, ежегодно обновляется. Привлекаются родители. Помимо участия в мероприятиях и дети, и их родители могут посетить учебные классы, лаборатории, мастерские, познакомиться с современным оборудованием.

В заключении отметим, что сейчас стране нужна личность, со сформированными жизненными компетенциями, которые помогут в решении различных жизненных проблем, а не человек с огромным багажом теоретических знаний из школьной программы. Именно поэтому сегодня актуальны новые формы профориентации. Нами вынесены предложения по оптимизации профессионального самоопределения обучающихся.

Во-первых, необходимо уйти от отдельного предмета в сторону комплексного образования. Профессиональному самоопределению сегодня должно уделяться больше внимания.

Во-вторых, данным вопросом в образовательном учреждении должен заниматься квалифицированный педагог – психолог с соответствующим образованием. Это повысит результативность диагностики и ведения программ. В-третьих, необходимо включить в программы профориентационной работы новые формы, соответствующие современному развитию общества. С использованием интернет – ресурсов, видеотрансляций, открытых площадок для профессиональных проб обучающихся. В настоящее время активно реализуется проекты по профессиональному самоопределению соответствующих всем стандартам современного образования. Один из самых масштабных проектов «Атлас новых профессий». Идейный вдохновитель данного проекта Павел Лукша – профессор практики Московской школы управления СКОЛКОВО, один из авторов методики быстрого прогнозирования RapidForesight. Соавтор форсайта «Образование 2030» и форсайта «Компетенции 2030», методика которого была апробирована Международной организацией труда. Руководитель проекта Дмитрий Судаков – ведущий

образовательных программ (МШУ «СКОЛКОВО», Агентство стратегических инициатив), ведущий эксперт проекта по разработке методики прогнозирования потребности в рабочих кадрах, руководитель проекта «Атлас новых профессий».

Возможность по-настоящему увидеть посмотреть профессию изнутри позволит ещё один масштабный проект «Город профессий 360+».

Ну и самое, на наш взгляд, интересное: реальные и виртуальные экскурсии по предприятиям и соответствующим образовательным учреждениям среднего профессионального и высшего образования в формате видео 360 с информацией о производственных процессах и технологиях, используемых на предприятиях.

Литература

1. Аналитическая справка по итогам мониторинга эффективности организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://chirpo.ru/files/262/2022/Аналитическая%20справка.pdf
2. Кормакова, В. Н. Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников: содержание, технология, управление [Текст] : учебное пособие / В. Н. Кормакова; М-во образования и науки РФ, Деп. образования, культуры и молодежной политики Белгородской обл., ФГАОУ ВПО «Белгородский гос. нац. исслед. ун-т». – Белгород : БелГУ, 2018. – 301 с.
3. Приказ №01/1739 от 14 августа 2020 г. Министерство образования и науки Челябинской области «Об утверждении Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся Челябинской области» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://minobr74.ru/documents/doc/11408
4. Резник, Ю. М. Жизненные стратегии личности : (Опыт комплекс. анализа) / Ю.М. Резник, Е.А. Смирнов; Ин-т человека РАН. Независимый ин-т гражд. о-ва. – М. : Независимый ин-т гражд. о-ва, 2002. – 259 с.
5. Шарова, Е. Н. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях социокультурной трансформации российского общества / Е. Н. Шарова. – Мурманск, 2012. – 125 с.

УДК 159.9

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАНСОВО-МЕДИТАТИВНОЙ МЕТОДИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ «ГОЛЬДЖИ»

Гольдфарб Ольга Сергеевна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В данной статье представлен анализ психологической литературы, затрагивающий проблематику трансово-медитативной саморегуляции и результаты систематического использования методики ТМС «ГольдЖи».

Ключевые слова: трансово-медитативная саморегуляция (ТМС), психотерапия, саморегуляция, медитация, мыслеформы.

В психологической науке исследованию саморегуляции посвящено довольно много работ (О.И Жданов, М.Д. Гаралева, Ю.С. Жуйков, Т.А. Индина, Н.Ф.Круглова,

В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Т.М. Панкратова, А.О. Прохоров, Г.С. Прыгин, Р.Р., Т.Г. Фомина, О.В. Ефтимова и др.), в настоящее время можно говорить о становлении психологии саморегуляции как области общей психологии. Вопросы развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, связи саморегуляции со спецификой психологического содержания конкретного возраста являются недостаточно исследованной и актуальной проблемой психологии развития.

Умственная энергия, организованная в виде мысли, обладает колоссальной силой. Каждая наша мысль, осознаем мы ее или нет, воздействует на нас, в результате чего окружающий нас мир, объективная реальность воспринимается нами очень субъективно. В зависимости от наших целей, установок, убеждений, приоритетов, актуализированных потребностей наш мозг из всего потока информации всегда выбирает только значимые сигналы.

Соответственно, то, насколько мы успешны в достижении поставленных нами целей, во многом зависит от правильно сформированных установок и убеждений, от качества самих мыслей. В психотерапии известны положительные результаты использованиятрансово-медитативных методик саморегуляции (ТМС). Доказано, что в результате трансово-медитативного состояния, работы с бессознательным возможно значительно быстрее и эффективнее наработать новые убеждения, сделать важным то, чему раньше ошибочно не уделялось должного внимания. Говоря терапевтическим термином трансово-медитативное состояние «расширяет карту возможностей», человек «получает доступ к ресурсному состоянию максимального расслабления своей нервной системы», благодаря чему и происходит «перезагрузка» программ, снимаются блоки зажимов, уходят наработанные годами мышечные спазмы [2].

Процесс замещения происходит естественным образом через представления визуальных, аудиальных и кинестетических образов при отсутствии сопротивления сознания. В результате чего и происходит естественная саморегуляция организма. Технология осознанного самовнушения была разработана профессором О.И. Ждановым.Таким образом, овладевая способностью произвольно входить в транс, человек приобретает способ превращать бессознательное во внутренний уровень сознания, что способствует гораздо лучшему принятию решений, так как появляется доступ к большей информации. «При работе с бессознательным должен быть задействован механизм, принадлежащий к наиболее ранним этапам эволюции, предшествовавшим появлению речи. Слова в этом случае не могут быть эффективным инструментом воздействия. Здесь должны создаваться мыслеформы (образы), отражающие сущность самовнушения, что, в свою очередь, образует ментальную картину того процесса или факта, реализация которого вам необходима» [1].

Существуют экспериментальные и практические сведения психологов о том, что мозг принимает информацию без всякого различия между реальностью и ситуацией, которая ярко и детализировано, создана нашим воображением. Для достижения преднамеренной реальности в жизни нужно создать человеку мыслеформу – образ того, что необходимо [1].

Медитация, транс, как и возбуждение, имеют свой ритм. Медитация снижает частоту волн мозговой активности и позволяет лучше концентрировать свои мысли. Это происходит потому, что в медитативном состоянии мозгу не приходится иметь дело с эмоциями, которые мешают сконцентрироваться [4].

Воображение принимает непосредственное участие в регуляции различных состояний, процессов, функций, то есть выполняет прогностически-антиципирующую функцию. С помощью образов воображения человек может обращать внимание на нужные события, получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями,

высказываниями. Субъект таким образом регулирует познавательные процессы и свои отношения с окружающим миром.

Используемый набор способов саморегуляции для каждого человека весьма разнообразен. Все рассмотренные способы саморегуляции действуют не изолированно, а взаимодополняют друг друга, составляя индивидуальную систему саморегуляции [3].

Таким образом, ценный целебный источник в организме является способность к саморегуляции. Активная работа механизмов саморегуляции приводит организм к динамическому равновесию. Научиться управлять этими механизмами означает научиться не вмешиваться сознанием в их работу. Полноценная работа механизмов саморегуляции осуществляется в определенных условиях. Чтобы быть здоровым и гармоничным человеком, необходимо научиться создавать такие условия в своем организме. Эти условия и называются трансово-медитативным состоянием.

Трансово-медитативная методика саморегуляции «ГольдЖи» начинается с сеанса «Восстановление» — это 30-минутное путешествие в структуры подсознательного, в ходе которого естественным образом: достигается состояние физического и душевного благополучия, пробуждаются целительные силы организма, осуществляется профилактика нервно-психических и психосоматических расстройств.Выраженный позитивный ресурс трансово-медитативного состояния позволяет использовать методику для: снятия напряжения, преодоления стрессовых состояний; стабилизации физических ресурсов; эффективного отдыха и восстановления работоспособности.

Систематическое применение ТМС «ГольдЖи» способствовало положительной динамики изменения исследованных личностных компонентов в проведенном экспериментальном исследовании: повышению значений Индекса жизненной удовлетворенности, снижению эмоциональной напряженности и тревожности, повышению уровня эмоциональной устойчивости, психологического комфорта, повышению интереса к жизни.

Для оценки продуктивности авторского метода применялись эмпирические методики измерения: Тест «Исследования тревожности» Ч.Спилбергера в адаптации Ю.Л.Ханина; Тест «Индекс жизненной удовлетворенности» Н.В.Паниной; Тест «Уровень субъективного контроля» Дж.Роттера в адаптации Е.В.Важенина, С.А.Голыкиной, А.М.Эткинда.Результаты первичной апробации (проведенной в период 2019-2020 г.) были проанализированы с помощью методов статистического анализа.

Литература:

1. Жданов, О. И.Акмеологические основы профессионального стресс-менеджмента и ресурсосбережения : учебно-методическое пособие / О. И. Жданов ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. - Москва : Изд-во РАГС, 2006. - 76 с.

2. Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 3–12.

3. Панкратова, Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учеб. пособие / Т. М. Панкратова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2011. – 112 с. ISBN 978-5-8397-0842-6

4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники / А. В. Семенович, Я. О. Вологдина, Т. Н. Ланина. - Москва : Дрофа, 2014. - 240 с. - ISBN 978-5-358-14100-1

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН, ОТНОШЕНИЕ К БЕРЕМЕННОСТИ ПРИ НОРМАЛЬНОЙ И ОСЛОЖНЕННОЙ ПРЕЭКЛАМПСИЕЙ БЕРЕМЕННОСТИ

Данилова Екатерина Юрьевна[1]
Научный руководитель:
Честюнина Юлия Владимировна[1,2]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*
[1] *ФГБОУ ВО «ДГТУ»*

Аннотация. Данная статья посвящена результатам исследования, целью которого было изучить типы отношения к беременности, уровень тревожности и уровень предполагаемой боли в родах у здоровых беременных и беременных с преэклампсией. В исследовании приняли участие 67 беременных женщин в возрасте 25-35 лет на сроках 28-40 недель, состоящих на диспансерном учете по беременности в Женской консультации ГБУЗ «ГКП №5,г. Челябинска».

Были использованы следующие методы и методики эмпирического исследования: Интервью; тест отношений беременной (ТОБ) И.В. Добрякова (1996). Методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (Спилбергера – Ханина), визуальная аналоговая шкала(VAS) Huskisson, 1974 г. для оценки интенсивности боли;

В качестве методов математико-статистического анализа использовались: Критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок; критерий Хи-вадрат Пирсона.

В результате исследования выявлено, что у женщин с преэклампсией чаще выявлялся тревожный тип отношения к беременности – 53,6 %, у 25,4% выявлен гипогестогнозический тип, только 17,4% беременных обладали оптимальным отношением к беременности, у 3,6% присутствовал депрессивный тип. Беременные с преэклампсией имели более высокие показатели личностной тревожности, показатели ситуативной тревожности и более высокий уровень ожидаемой боли в родах, чем женщины беременность которых протекает нормально

Ключевые слова: типы отношения к беременности, тревожность, уровень предполагаемой боли в родах, беременные женщины, преэклампсия

На сегодняшний день отношение женщины к беременности, родам и ее эмоциональное состояния в зависимости от возникающих рисков изучено недостаточно.

Исследования Костенко И.В., Оленко Е.С., Рогожиной И.Е. указывают на различия в типах характеров женщин с нормальной и осложненной преэклампсией беременностью.

Лысенко О.В., Занько С.Н., Лысенко С.В. в своем исследовании приходя к выводу о различиях в отношении к беременности, характеристиках психических состояний и уровне тревожности у женщин с нормально и осложненной преэклампсией беременностью.

Нормальная беременность – одноплодная беременность плодом без генетической патологии или пороков развития, длящаяся 37-41 недель, протекающая без акушерских и перинатальных осложнений.[6]

Преэклампсия - артериальная гипертензия, установленная после 20 недель беременности. Гипертензивные расстройства во время беременности встречаются с частотой около 10% беременностей; частота преэклампсий составляет 2-8%. По данным

ВОЗ, гипертензивные расстройства при беременности занимают 2-е место в структуре материнской смертности в мире, составляют 14%.[7]

Данная статья посвящена результатам исследования, целью которого было изучить типы отношения к беременности, уровень тревожности и уровень предполагаемой боли в родах у здоровых беременных и беременных с преэклампсией.

В исследовании приняли участие 67 беременных женщин в возрасте 25-35 лет на сроках 28-40 недель, состоящих на диспансерном учете по беременности в Женской консультации ГБУЗ «ГКП №5,г. Челябинска».

Были использованы следующие методы и методики эмпирического исследования:

- Интервью;
- Тест отношений беременной (ТОБ) И.В. Добрякова (1996).

Данный тест позволяет выделить пять типов психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД): оптимальный, эйфорический, гипогестогнозический, тревожный, депрессивный;

- Методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (Спилбергера – Ханина)
- Визуальная аналоговая шкала(VAS) Huskisson, 1974 г. для оценки интенсивности боли;

В качестве методов математико-статистического анализа использовались: Критерий *U*-Манна-Уитни для независимых выборок; критерий Хи-вадрат Пирсона.

Женщины с развитием преэклампсии второй половины беременности сформировали группу сравнения – 28 человек. Контрольную группу составили 39 женщин с нормальной беременностью.

Определен тип отношения беременности в контрольной группе и группе сравнения. На рисунке 1 представлены результаты анализа данных, полученных по Тесту отношения к беременности у женщин группы сравнения и контрольной группы соответственно.

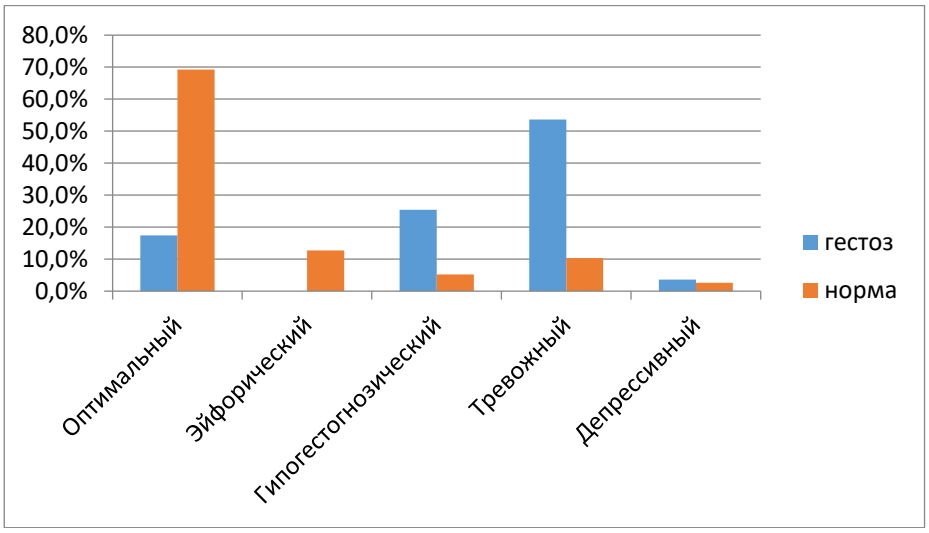


Рис.1. Процентное соотношение количества женщин с разными типами отношения к беременности для контрольной группы и группы сравнения.

У 69,2% женщин контрольной группы был выявлен оптимальный тип отношения к беременности, у 12,7% - эйфорический тип отношения, у 5,2% - гипогестогнозический, 10,3% - тревожный и 2,6% - депрессивный.

У женщин с преэклампсией чаще выявлялся тревожный тип отношения к беременности – 53,6 %, у 25,4% выявлен гипогестогнозический тип, только 17,4%

беременных обладали оптимальным отношением к беременности, у 3,6% присутствовал депрессивный тип.

Рассчитанное значение критерия Хи-квадрат Пирсона $\chi^2 = 28{,}23$ с числом степеней $k=4$ подтверждает статистическую значимость различий отношения к беременности у женщин с нормальной беременностью и беременных женщин с преэклампсией.

Таким образом, большинство женщин с нормально протекающей беременностью спокойно и без лишней тревоги относятся к своей беременности, уверены, что во время родов все сделают верно, настроены в дальнейшем на грудное вскармливание и развивают здоровую эмоциональную связь с малышом, у них существенно реже возникают мысли о негативном исходе родов для себя или ребенка в сравнении с женщинами «группы риска». Некоторые первобеременные здоровые женщины обладали эйфорическим настроем, относились к родам как к празднику, в целом имели недостаточно реалистичные представления о ребенке и изменениях в жизни, связанных с его появлением, что возможно объясняется отсутствием подобного опыта.

В то же время, женщины «группы риска» отмечают состояние нервного напряжения с момента наступления беременности, беспокоятся об исходе родов, переживают за состояние внутриутробного малыша. Кроме того женщины этой группы значительно чаще полагали, что изменения их тела, связанные с беременностью могут быть причиной ухудшения отношений с партнером.

Женщины с преэклампсией, имеющие гипогестогозический тип отношения к беременности в большинстве случаев недооценивали тяжесть своего состояния и риски, были менее привержены к лечению. Медицинский персонал отмечал особенную сложность в работе с представительницами данного типа отношения к беременности.

Рассчитаны средние значения показателей уровня личностной, ситуативной тревожности и предполагаемой боли в родах у женщин обеих групп, для наглядности результаты представлены на рисунке 2.

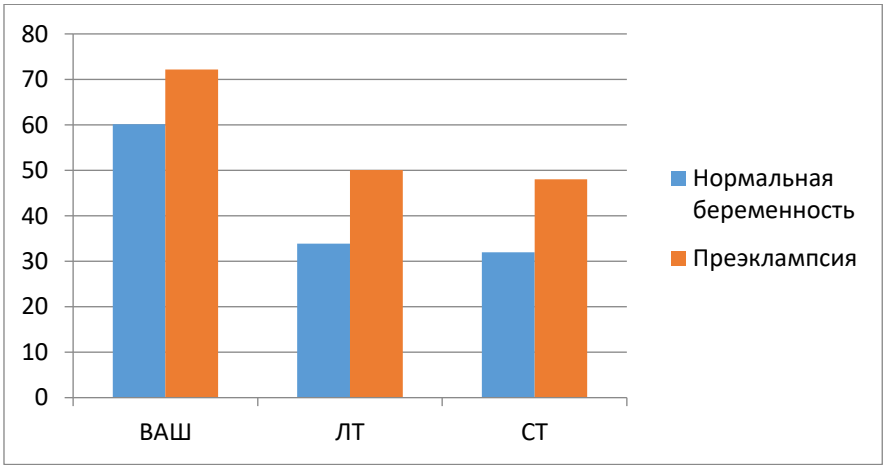


Рис.2. средние значения показателей уровня личностной, ситуативной тревожности и предполагаемой боли в родах у женщин с нормальной беременностью и беременностью, осложненной преэклампсией

Беременные с преэклампсией имели более высокие показатели по всем шкалам в сравнении с женщинами с нормально протекающей беременностью. Показатель личностной тревожности 50,1±10,7 балла в группе сравнения и 33,9 ±6,7 балла в группе с нормальной беременностью, показатели ситуативной тревожности 48±11 балла и 32±7,5 балла соответственно, ожидаемой боли в родах на уровне 72,2±13,1 балла и 60,1±10,4 балла соответственно.

Низкий уровень личностной тревожности наблюдался у 41% женщин контрольной группе и не был зафиксирован у женщин с осложненной беременностью, умеренный уровень – у 51,2% контрольной и 28,6% в группе сравнения соответственно, высокий уровень тревожности – у 7,7% и 71,4% соответственно.

Полученные данные по показателям тревожности у женщин с нормальной и осложненной беременностями схожи с результатами исследования Лысенко О.В., Занько С.Н. Сравнительные данные по показателям уровня ожидаемой боли в исследуемых группах являются новыми.

Важно отметить, что умеренный уровень тревожности помогает в преодолении трудностей и решении поставленных задач. Поэтому для беременных женщин в третьем триместре может являться нормой.[2]

Высокий уровень личностной тревожности может означать наличие невротического конфликта, нервного срыва, психосоматического заболевания.[1]

Получены значения критерия *U*-Манна-Уитни для сравнения показателей в контрольной группе и группе сравнения (см. табл. 1).

Таблица 1

	Критерий *U*-Манна-Уитни	Уровень значимости, *p*
Уровень ожидаемой боли в родах	258,5	0,01
Личностная тревожность	110,5	0,01
Ситуативная тревожность	122,5	0,01

Полученные значения критерия подтверждают существование статистически достоверных различий уровней ожидаемой боли в родах, личностной и ситуативной тревожности у женщин с нормальной беременностью и беременных женщин с преэклампсией.

Беременные женщины с преэклапсией наряду с частым тревожным отношением к беременности, отличаются более высокой тревожностью в сравнении с женщинами, проживающими нормальную беременность. Осложнения беременности и риск преждевременных родов связаны с проявлением невротичности, снижением стрессоустойчивости, ощущением грозящей опасности себе и ребенку, неуверенностью в себе и страхом боли в родах либо ожиданием плохого исхода.

Литература:

1. Абрамченко В.В., Перинатальная психология: теория методология, опыт: учеб.пособие / Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. – Петрозаводск: ИнтелТек, 2004.– 349 с.

2. Батуев А.С. Психофизиологическая природа доминанты материнства /Батуев А.С. // Детский стресс – мозг поведение: тезисы докладов научно-паркт. конф. – СПб. Речь, 2005. – С. 44-49.

3. Брутман В.И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов /Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. // Вопросы психологии. – 2002. №1. С. 59-69.

4. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / Добряков И.В. // Хрестоматия по перинатальной психологии. — М., 2005.

5. Лысенок О.В. Характеристика типичных психологических состояний при нормальной и осложненной поздним гестозом беременности / Лысенок О.В., Занько С.Н., Лысенко С.В. // Вестник ВГМУ, 2004, том 3, №1

6. МЗ РФ. Клинические рекомендации: нормальная беременность, 2020.
7. Яковлева Т.В. Гипертензивные расстройства во время беременности, в родах и послеродовом периоде. Преэклампсия. Эклампсия. Клинические рекомендации (Протокол лечения) (утв. Российской академией наук 16 мая 2016 г.)
8. Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G., & Haslam, S.A. (2018). The New Psychology of Health: Unlocking the Social Cure (1st ed.). Routledge
9. Malm M.C. Fetal Movements in late Pregnancy : Categorization, Self-assessment, and Prenatal Attachment in relation to women's experiences/ Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Facultty of Medicine 1171. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2016.

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Дроздова Мария Юрьевна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация: При формировании математической функциональной грамотности для получения высокого результата обучающихся основного общего образования необходимо учитывать их возрастные особенности. В этом возрасте на первый план выходят активное общение со сверстниками, отстаивание собственной самостоятельности во взаимоотношении со взрослыми. Поэтому в данной ситуации при формировании математической функциональной грамотности учителю необходимо активно использовать командные методы работы, например Сингапурские методики обучения, а так же уже накопленный к этому возрасту эмпирический опыт обучающихся. Решающее значение при этом имеет значение постоянное использование в урочной деятельности различных контекстных задач, которые связаны с ежедневным жизненным опытом обучающихся. Только после этого для них станет понятным и очевидным переход на уровень теоретического осмысления действительности, необходимость формирования представлений о логических основаниях рассуждения, в частности, умения отличать логически необходимые и эмпирически верные заключения, логически верные и неверные выводы. Станет очевидным умение формулировать вопросы, помогающие развитию логики исследования и открытия. При этом важным является наличие возможности непосредственного манипулирования материалом и практической проверки выдвинутых гипотез.

Ключевые слова: возрастные особенности, основное общее образование, формирование математической функциональной грамотности, Сингапурские методики обучения.

Обучающиеся основного общего образования – младшие подростки 11-14 лет – оказываются в новой для них ситуации обучения, связанной с переходом со ступени начального общего образования на ступень основного общего образования. Эта ситуация является стрессовой. Обучающиеся попадают из условий, где каждый класс имеет свой кабинет и практически все уроки ведет один учитель, в условия, при которых каждый урок проходит в новом кабинете, и проводит его новый учитель, который не в состоянии строить близкие отношения с каждым учащимся. В психологическом плане этот переход

зачастую связан с падением самооценки обучающихся, ростом депрессивных состояний, увеличением дисциплинарных проблем, усилением негативного отношения к школе.

Ведущей деятельностью для младших подростков является личностное общение со сверстниками. В.А.Краковский называет среди наиболее значимых потребностей обучающихся данного возраста такие как: потребность в достойном положении в коллективе сверстников; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление обзавестись верным другом. Именно через активное общение со сверстниками, ролевое экспериментирование, отстаивание собственной самостоятельности во взаимоотношении со взрослыми, получение более широкого социального опыта, формируется и развивается самосознание. При этом развитие самосознания связано с достигнутым уровнем рефлексии.

В связи с ведущей ролью общения со сверстниками, учебная деятельность, хотя она и занимает большую часть времени обучающихся, отходит по значимости на второй план. Для обучающихся основного общего образования она становится важной, прежде всего, как средство самоутверждения в коллективе сверстников. И.А. Зимняя подчеркивает, что «учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у младшего подростка через призму узколичностных значимых и реально действующих мотивов группового, социального быта.

На практике это означает, что учителю на уроке необходимо создавать условия, в которой у каждого ученика имеется возможность выделиться, чтобы его могли по достоинству оценить одноклассники. Это могут быть соревновательные моменты (индивидуальные, командные); задачи, требующие проявления творчества, смекалки, настойчивости; активное обсуждение каких-либо проблем. Командная и парная работа, в которой сами ученики выполняют частично функции учителя или самостоятельно осваивают новый материал, является также эффективной. Если необходимые условия не будут реализованы, обучающиеся могут использовать урок для самоутверждения через нарушение дисциплины. Наиболее типичными для этого возраста нарушениями являются: негативизм, как стремление поступать вопреки чужой воле, например, указаниям учителя; упрямство, драчливость; мелкие дисциплинарные нарушения, как средство привлечения внимания.

Одним из проявлений ведущей роли общения со сверстниками является свойственная подросткам реакция группирования. Она заключается в стремлении принадлежать к какой-либо группе сверстников, не быть самому по себе, быть включенным в процесс нерегламентированного общения («быть в тусовке»). Учителю необходимо учитывать реакцию группирования, прежде всего, при решении вопросов дисциплины, так как многие действия подростков могут совершаться под влиянием группового давления и угрозы быть исключенным из группы. При этом каждый из школьников в отдельности, как правило, понимает абсурдность своего поведения, испытывает стыд и угрызения совести, но при этом страх потерять лицо в глазах своих товарищей, предать своих, проявить слабину перед взрослыми оказывается сильнее. Поэтому педагогу необходимо при разрешении сложных ситуаций чаще апеллировать не к конкретному подростку, а к группе в целом и всегда давать возможность ребенку «сохранять лицо» перед сверстниками (не настаивать на публичном признании своей вины, осуждении совершенных действий).

Центральным новообразованием подросткового возраста является «чувство взрослости», то есть возникновение у подростка представления о себе как взрослом, а не ребенке. Основой для этого является, с одной стороны, начало полового созревания, а с другой, наличие к этому возрасту у подростка базовых знаний, умений и навыков,

которые позволяют им достаточно самостоятельно действовать в разных социальных ситуациях.

При этом в социально-экономическом плане подростки по-прежнему зависят от родителей, а психологически часто не готовы нести ответственность за совершенные поступки. В этой ситуации учителям и родителям важно самим сделать первый шаг в предоставлении подросткам возможности проявлять самостоятельность. Им необходимо отказаться от мелочной опеки и постоянного контроля, давать возможность подросткам совершать ошибки и исправлять их, получать опыт ответственности за порученные им дела.

Вторым важным новообразованием этого возраста, согласно Пиаже, является переход подростков к стадии формальных операций. Эта стадия развития мышления характеризуется следующими особенностями:

- гипотетико-индуктивный подход к решению задач начинает преобладать над эмпирико-индуктивным. То есть у подростков появляется способность к рассуждению с помощью вербально сформулированных гипотез, а не манипуляций с конкретными предметами;
- гипотезы о возможных способах решения проверяются на основе системы логических позиций, то есть подросток может составлять все возможные комбинации элементов, входящих в задачу, и совершать с ними необходимые логические операции;
- появляется способность вырабатывать и применять эффективные стратегии планирования, поиска и организации информации.

Способность мыслить на уровне формальных операций впервые обнаруживают 10-12-летние школьники, хотя их мышление еще не столь абстрактно и системно как у старшеклассников. Основой этого является, сформированная в начальной школе рефлексия, как способность осознавать собственные процессы мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии. Интересно, что на границе младшего школьного и подросткового возраста школьники начинают использовать свои рефлексивные способности не только в познавательной сфере, но и в области общения, нравственного и правового сознания. В частности в суждениях подростков о себе и других появляются обобщенные психологические категории, спонтанные психологические концепции характера, концепции группового взаимодействия и лидерства.

Серьезную помощь в этой ситуации может оказать учителю организация работы по Сингапурским методикам обучения. Сингапур традиционно занимает ведущие места в международных исследованиях функциональной грамотности PISA. Поэтому стоит обратиться к исследованию сингапурских методик обучения, провести исследования их эффективности в нашей стране. Данные методики позволяют на каждом уроке развивать важнейшие навыки 21 века:

1. Сотрудничество (коллаборация);
2. Коммуникация;
3. Креативное мышление;
4. Критическое мышление.

Сингапурские методики позволяют повысить эффективность обучения через использование сотрудничества обучающихся, что абсолютно соответствует их возрастным особенностям. В своей деятельности учителя часто используют групповые методы работы, но зачастую сталкиваются с проблемой - в группе работает один за всех, главное получить правильный результат. При этом задание группам формулируется достаточно просто: «Сделайте вместе». Поэтому зачастую такая групповая работа не дает желаемого результата.

Сингапурские методики обучения предлагают перейти от групповой работы к командной. Отличие групповой работы от командной заключается в том, что командная

работа предполагает осуществление обучения в сотрудничестве обучающихся и строится на четырех принципах:

1. Позитивная взаимозависимость
2. Индивидуальная ответственность
3. Равное участие
4. Одновременное взаимодействие

Принцип позитивной взаимозависимости строится на двух четких концепциях – позитивности познания и одинаковой вовлеченности в процесс познания каждого участника команды. Обучающиеся при этом занимают одинаковую позицию в команде. Результаты каждого взаимосвязаны с результатами остальных членов команды. Успех одного обучающегося означает успех все команды. При этом обучающиеся чувствуют себя единым коллективом. Их девизом в работе становится: «Мы вместе!»

Индивидуальная ответственность предполагает личную ответственность каждого члена команды за общий успех. Это достигается путем обязательности публичного индивидуального выступления каждого обучающегося перед остальными членами команды. При этом обучающиеся понимают, что их видят остальные члены команды и прислушиваются к его мнению.

Принцип равного участия заключается в том, что на выполнение работы каждому участнику команды отводится равное время или предоставляется возможность проявить себя равное количество раз при выполнении задания. Обучающиеся при этом понимают, что все члены команды имеют равный статус.

Принцип одновременного взаимодействия можно достаточно легко проиллюстрировать на следующем примере: при парной работе вовлеченность в работу составляет 50% класса, при командной работе (при условии, что в команде 4 человека) - 25%, при фронтальной работе - 3,33%. При командной работе создается ситуация визуального и аудиального, то есть очевидного взаимодействия членов команды. Обучающиеся чувствуют себя вовлеченными в общее командное дело.

На основе командной работы были разработаны методики обучения, которые обеспечивают развитие навыков 21 века на каждом уроке.

Примерами таких методик являются:

1. Тайм Раунд Робин
2. До и После
3. Финк Райт Раунд Робин

Прием Тайм Раунд Робин заключается в следующем:

1. Учитель задает вопрос, дает время на размышление, определяет фиксированное

время для ответа каждого ученика (например, 30 секунд) и кто начинает делится ответом первым.

2. Ученики по очереди проговаривают ответ по кругу в рамках фиксированного

времени, активно слушают друг друга.

3. Учитель проходит по рядам и внимательно прислушивается к ответам учеников,

делая мышление, знания и ошибки учеников видимыми.

Очень часто возникает ситуация, когда учитель очень доступно объясняет новую

тему, убеждается, что все ученики ее поняли. Тем не менее, через некоторое время выясняется, что ученики совершенно не помнят этот материал. Одно из причин этого – отсутствие раздражителя для мозга, который необходим, чтобы информация отложилась в долговременную память.

Прием «До и После» дает возможность создать такой раздражитель. Чтобы создать ситуацию «До и После» необходимо в начале изучения новой темы дать обучающимся тест, который планировался после ее изучения. Данный прием предполагает предварительную подготовку, которая заключается в построении таблицы:

Таблица 1.

До	Утверждение	После

Таблица может содержать от 4 до 10 утверждений по новой для учащихся, еще не пройденной теме. Большинство утверждений должны быть ложными. В начале урока обучающиеся получают карточки с данной таблицей, читают утверждения и дают свой ответ (правдивое это утверждение или ложное) для них в данный момент времени, когда еще не владеют новым материалом, в столбце «До». После того, как тема будет пройдена, в конце урока, обучающиеся заполняют столбец «После». И наиболее важным моментов в этом приеме является рефлексия, которая строится по определенной схеме. Обучающиеся формулируют выводы следующей фразой: «Раньше я думал, что …, теперь я знаю, что …. Мне нужно обратить внимание на ….».

Прием Файн Райт Раунд Робин – Подумай, Запиши, Проговори по кругу, очень хорошо подходит для отработки умений и навыков. При этом обучающиеся, работая в команде, сами контролируют правильность выполнения задания каждым членом группы. Например, при решении примеров на несколько действий каждый член команды выполняет одно действие и передает тетрадь следующему обучающемуся. При этом происходить контроль правильности выполнения задания и корректировка решения при необходимости.

Сингапурские методики содержат несколько тысяч приемов. Но используя даже только три рассмотренные учитель может на каждом уроке развивать три важнейших навыка 21 века: сотрудничество, коммуникацию и критическое мышление.

Представляется также важным рассмотреть те факторы, которые влияют на успешный переход подростков на стадию формальных операций. Ключевым здесь, по мнению некоторых психологов, является наличие систематического школьного обучения, направленного на освоение теоретических знаний. Действительно, сравнение одновозрастных групп, получавших и не получавших школьное образование, неизменно выявляет преимущество первых. Но эти преимущества часто ограничены школьным материалом и не обнаруживаются при решении житейских задач.

Не менее важным фактором является характер проводимых учебных занятий. Педагогические исследования в области преподавания математики показали, что большинство учебных программ ориентированы на очень высокий уровень абстракции и оставляет мало места для манипулирования с наглядным материалом. С одной стороны, это естественно, ведь для развития абстрактного мышления необходима практика решения задач на абстрактном, обобщенном уровне. С другой стороны, это негативно сказывается на мотивации изучения предметов естественнонаучного цикла. Для школьников абстрактные задачи выглядят оторванными от жизни, а, кроме того, им необходим дополнительный толчок для понимания важности логических рассуждений, особенно, когда результат таких рассуждений входит в противоречие с их эмпирическим опытом.

Российская Федерация принимает участие в программе международного оценивания учащихся PISA с 2000 года и традиционно находится в средине рейтинга, занимая 22-38 места. Следует отметить, что число стран, принимающих участие в данном международном исследовании, постоянно растет. В 2000 году в исследовании участвовало 32 страны, а в 2018 году – уже 79 стран. Таким образом, в каждом последующем исследовании с ростом количества участников возрастает и конкуренция

за лидирующие позиции. Также следует отметить, что в двух исследованиях подряд – в 2012 и 2015 годах, российские школьники показали достаточно высокие результаты, заняв 23 и 34 места соответственно, при этом исследование 2012 года имело направленность по математической грамотности.

Сопоставление с документами, определяющими содержание математического образования в российской школе, показало, что невысокие результаты российских обучающихся связаны с не достаточным овладением некоторым обязательным предметным материалом: курса математики 5–6-х классов, который не актуализируется в 7–9-х классах (например, действия с обыкновенными и десятичными дробями, проценты, пропорции, отношения); той части курса математики 9-го класса, который связан с числовыми последовательностями.

Недостаточный уровень освоения предметных результатов обусловлен еще и тем, что современным школьникам недостаточно утверждения учителя, что математику нужно просто знать. Они ежедневно задаются вопросом, зачем им нужны те или иные математические знания и как они могут пригодиться им в жизни. И очень важной задачей для учителя становится ответить на этот вопрос, используя жизненные ситуации для доказательства на каждом уроке необходимости изучения математики.

В этой ситуации в арсенале учителя должно быть большое количество контекстных заданий. Хотя текстовая задача широко применяется в математическом образовании, она чаще всего не позволяет сформировать необходимые навыки работы с реальной ситуацией. В настоящее время наличие достаточного количества подобных задач является очень большой проблемой для учителя математики. К сожалению, утвержденные учебники содержат очень мало подобных заданий, и учителю приходится при подготовке к урокам проводить очень серьезный поиск дидактического материала для наполнений урочной деятельности и формирования домашних заданий. На это указывают А.В.Дорофеев, С. Ш. Палферова, Г. С. Ларина и др.

Большинство школьных задач направлено на использование готовых математических моделей и часто не обладают ситуационной значимостью и новизной формулировки, в задачах редко используется личный опыт обучающихся (например, дорога в школу, покупки в магазине, экскурсия в музей и т. п.).

Разработать задачу, проверяющую математическую грамотность, непросто – она должны соответствовать ряду критериев.

Например, информация должна быть новой для школьников, но не привязанной к содержанию других предметов. Задания должны проектировать жизненную ситуацию и быть доступными для детского восприятия. Но задача по формированию заданий на формирование функциональной грамотности значительно облегчается, если рассмотреть установленные для нее требования.

Основа организации исследования математической грамотности включает три структурных компонента:

− контекст, в котором представлена проблема;

− содержание математического образования, которое используется в заданиях;

− мыслительная деятельность, необходимая для того, чтобы связать контекст, в котором представлена проблема, с математическим содержанием, необходимым для её решения.

Контекст задания – это особенности и элементы окружающей обстановки, представленные в задании в рамках предлагаемой ситуации. Эти ситуации связаны с разнообразными аспектами окружающей жизни и требуют для своего решения большей или меньшей математизации.

К характеристикам задания относят:

1. Область содержания (всего 4 области): Пространство и форма, Изменение и зависимости, Неопределенность и данные, Количество.

2. Контекст (всего 4 контекста): общественный, личный, профессиональный, научный.

3. Вид когнитивной деятельности (всего 4 вида деятельности): рассуждать, формулировать ситуацию на языке математики, применять математический аппарат, интерпретировать/оценивать полученные результаты.

4. Объект оценки (предметный результат обучения): например, умение читать графики реальных зависимостей.

5. Уровень сложности: низкий, средний или высокий.

6. Формат ответа: с развернутым ответом, с выбором одного ответа, с множественным выбором, с кратким ответом, выделение в тексте, перетаскивание.

7. Система оценивания (1 или 2 балла): максимальный балл и критерии оценки.

При работе с учебной текстовой задачей возможен следующий алгоритм ее перевода в разряд компетентносто-ориентированных:

1) прочитать текстовую задачу, например, на движение (пешеход и догоняющий его велосипедист), проанализировать ситуацию;

2) предложить некоторую свою интерпретацию этой задачи, например: сестра ушла в школу, забыв телефон, брат поехал на велосипеде ее догонять (при этом модель задачи не меняется, но ситуацию максимально приближена к личному опыту ученика);

3) предложить школьникам самим дополнить ситуацию данными, например ограничив время указанием времени начала урока (задача изменяется и теряет абстрактность);

4) предложить ребятам вспомнить похожую ситуацию из своей жизни и записать ее в виде своей задачи.

При формировании математической грамотности важно помнить о системности формируемых математических знаний, о необходимости формировать готовность к взаимодействию с математической стороной окружающего мира: через опыт и погружение в реальные ситуации (отдельные задания; цепочки заданий, объединенных ситуацией, проектные работы), учить математическому моделированию реальных ситуаций и переносить способы решения учебных задач на реальные, создавать опыт поиска путей решения жизненных задач.

Таким образом, для учета психологических особенностей обучающихся основного общего образования при формировании и развитии функциональной грамотности нужно учитывать следующие рекомендации:

1. При формировании математической функциональной грамотности учителю необходимо активно использовать командные методы работы, например Сингапурские методики обучения, а так же уже накопленный к этому возрасту эмпирический опыт обучающихся

2. Нужно создавать ситуации, в которых становится очевидной необходимость перехода на уровень теоретического осмысления действительности.

3. Необходимо формировать представление о логических основаниях рассуждения, в частности, умение отличать логически необходимые и эмпирически верные заключения, логически верные и неверные выводы.

4. Необходимо формулировать вопросы, помогающие развитию логики исследования и открытия. При этом важным является наличие возможности непосредственного манипулирования материалом и практической проверки выдвинутых гипотез.

Литература

1. Формирование функциональной грамотности школьников в контексте учебных предметов [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / И. С. Бегашева, Н. И. Васильева, Е. Г.Коликова и др. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 2,52 Мб). – Челябинск : ЧИППКРО, 2021.
2. Методические рекомендации по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся [Текст]: сборник методических рекомендаций / Авт.-сост. О.Н. Бершанская, Т.Ю. Ерёмина, Г.А. Кобелева, Н.В. Носова, С.А. Окунева, А.В. Ряттель. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. – 135 с.
3. Рослова Л.О. Содержание математического образования в контексте формирования функциональной математической грамотности. / Л.О. Рослова, М.А. Бачурина // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 июня 2019 года / под редакцией С.В. Ивановой. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019.
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. М.: Просвещение, 1967—360 с.
5. Выготский Л.С. Лекции по психологии. — СПб.: Союз, 1997.- 144 с.
6. Гуружапов В.А. К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности па уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. - №2. - С. 79-85.
7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики.- М.: Гардарики,2002.- 431 с.
8. Мухаметшина Л. Апгрейт 45 минут или как развивать в учениках навыки и компетенции 21 века на каждом уроке.//MentorEd International. – Сингапур, 2022.
9. Караковский В. А. Трудные задачи средней школы // Наука и жизнь.-1998.- № 7.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. — М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. — 384 с. — URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9945.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1994.

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОНЛАЙН ФОРМАТЕ

Енчин Георгий Юрьевич[1]
Научный руководитель:
Забелина Екатерина Вячеславовна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности онлайн психологического консультирования. Они выявлены на основе интернет общения в общем, где выделяются такие, как анонимность, физическая непредставленность, нерегламентированность поведения, компенсаторная виртуальная эмоциональность и др. Представлены основные проблемы интернет-психотерапии: этические, юридические и методологические, а также позитивные стороны данного формата работы: исключительная анонимность и

безграничная доступность. Описаны различия офлайн и онлайн формата консультирования: возможность клиента в онлайн формате выбирать именно своего специалиста, большая внутренняя свобода клиента, отсутствие территориальных ограничений, возможное снижение стоимости услуги для клиента, экономия времени на дорогу, получение дополнительной информации о клиенте. Представлены мифы о психологической работе в онлайн пространстве, такие как невозможность психотерапии онлайн, неадекватность использования только текста для полноценной передачи человеческого опыта, невозможность использования онлайн формата при кризисных и суицидальных случаях, неэффективность при работе с серьёзными расстройствами, тождественность принципов для онлайн и офлайн форматов работы.

Ключевые слова: психологическое консультирование, онлайн психологическое консультирование, интернет-психотерапия

В последнее время актуальность вопроса о переносе различных видов активности из разных сфер жизни в онлайн пространство сместила фокус с «можно или нельзя» на «как лучше». Сейчас уже почти не существует споров и о том, можно ли вести психологическую работу онлайн, разговоры ведутся скорее о том, как это можно реализовывать с большей эффективностью.

При этом остаются вопросы, которые ещё не разрешены. Они касаются этических аспектов оказания психологической помощи онлайн, особенностей выстраивания контакта в онлайн работе, разницы «живого» и онлайн формата работы.

Цель исследования – систематизировать представления о феномене онлайн консультирования и его особенностях, относительно офлайн психологического консультирования.

И.С. Шевченко [8], опираясь на других исследователей и собственные данные, описывает характеристики общения, опосредованного интернетом в принципе, которые также присущи и онлайн консультированию:

1. Анонимность. Заключается в отсутствии достоверной информации о собеседнике или в неполноте информации о нем. Анонимность психологически освобождает пользователя от необходимости подлинной самопрезентации, т.е. соответствия в процессе коммуникации своему реальному «Я», и тем самым открывает возможность для конструирования альтернативных самопрезентаций.

2. Физическая непредставленность. В сочетании с анонимностью открывает простор, с одной стороны, для предоставления о себе недостоверной информации, с другой для фантазирования по поводу собеседника (опять же, прежде всего, при неформальном общении).

3. Своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации. «Как правило, сильное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере».

4. Нерегламентированность поведения. Заключается в отсутствии четких правил online-коммуникации, особенно, неформальной, что выражается в полной свободе выбора относительно завязывания и разрыва контактов, стиля коммуникации и т.д.

5. Снижение психологического и социального риска в процессе общения. Появляется вследствие его анонимности и полной безнаказанности. «Проявляется в виде аффективной раскрепощенности, ненормативности и некоторой безответственности участников общения. Человек в сети может проявлять и проявляет большую свободу высказываний и поступков (вплоть до оскорблений, нецензурных выражений, сексуальных домогательств), так как риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими минимален» (Шевченко, там же). Конечно, это касается, прежде всего,

неформального общения. В условиях же психологического online-консультирования та же особенность проявляется по-иному: многим людям легче решиться именно на виртуальный контакт с психотерапевтом, тем более, если это первое обращение за психологической помощью.

6. Компенсаторная виртуальная эмоциональность. Подобным образом мы предлагаем обозначить феномен, который выражается в том, что все те ограничения, которые в виртуальном пространстве сопутствуют эмоциональному компоненту общения, компенсируются возможностью активного использования разного рода значков, созданных специально для обозначения эмоций («смайликов»), или описанием эмоций словами.

7. Использование разнообразных способов сетевой коммуникации и разнообразных способов самопрезентации.

Эти характеристики имеют место и в психологической онлайн работе, видоизменяя её в нечто совершенно новое, в сравнении с очным форматом. И в этом варианте работы возникают новые проблемы, которые требуют дальнейшей разработки и поисков решений.

Так, В.Ю.Меновщиков [6] выделяет проблемы интернет-психотерапии:

1. Этические, так как психотерапевтическая помощь по сети Интернет рождает специфические, еще недостаточно изученные риски, возможность хакерского вмешательства в переписку и т. д.;
2. Юридические, связанные с тем, что Интернет - всемирная сеть, выходит за рамки государства, национального законодательства, регламентирующего медицинскую помощь;
3. Методологические - из-за ограниченных возможностей в диагностике в связи с недостаточной обратной связью, ее в основном текстово-ориентированным характером;

Однако им выделяются и позитивные стороны онлайн формата работы, а именно: исключительная анонимность не только индивидуальной, но и групповой работы, безграничная доступность.

Если говорить о различиях онлайн и офлайн формата работы, авторыпишут следующее:

- «узкие» места такой помощи: психолог не видит клиента непосредственно, т.е. лишен возможности наблюдать его эмоции и поведенческие проявления; специалист не видит первой, самой естественной реакции клиента на вопросы, задания, упражнения; существует некоторая ограниченность психолога в подходах и методиках работы с клиентом; из-за необходимости излагать мысли в текстовом формате несколько ниже скорость консультирования [1];
- Важной психологической особенностью является возможность клиента в онлайн формате выбирать именно своего специалиста из очень широкого круга практикующих психологов, что влияет на критерии выбора. Территориальная доступность полностью теряет актуальность. И на первый план выходят другие критерии: совпадение клиента и психолога по взглядам, по ценностям, по ментальным особенностям, доверие клиента психологу [4];
- Другой особенностью психологического консультирования онлайн является большая внутренняя свобода клиента, поскольку у него есть возможность быстрее, чем при личных встречах с психологом, прервать процесс консультирования. В связи с этим часто клиенты с большей лёгкостью решаются именно на онлайн вариант работы. Психологу, в свою очередь, онлайн консультирование также даёт большую свободу в связи с тем, что, во-первых, поток клиентов больше; во-вторых, процесс расставания в исключительных случаях с клиентом может быть более быстрым [4];

- Несмотря на опасения некоторых психологов о ухудшении качества работы с клиентами при онлайн-консультировании, этого практически не произошло. Зато открылись новые горизонты и возможности. К плюсам работы в интернет-пространстве, можно отнести: отсутствие территориальных ограничений и как следствие, расширение клиентской базы как для индивидуальной так и для групповой работы; возможное снижение стоимости услуги для клиента за счет отсутствия дополнительных расходов, связанных с арендой офиса; экономия времени на дорогу, если психолог работает из дома; получение дополнительной информации о клиенте, исходя из его домашней обстановки; большее расслабленность клиента в домашней обстановке; мобильность и возможность не прерывать график консультаций из-за поездок и прочих факторов, 100% анонимность; расширение контингента за счет охватывания новых групп.К минусам онлайн-консультирования можно отнести: получение более скудной информации о положении тела клиента, порой невозможность отследить еле уловимую мимику; сложности при выполнении некоторых техник, в том числе телесно-ориентированных; возможные проблемы со связью и как следствие, повышение тревожности в связи с этим; возможная сложность для клиента найти безопасное пространство для работы; необходимость оборудовать свое рабочее пространство; усталость глаз при многочасовой работе за компьютером; выход из зоны комфорта при освоении интернет-пространства и рынка онлайн-услуг; пресыщенность рынка помогающими специалистами, не имеющими квалифицированного образования [3];
- В настоящее время в интернет пространстве предлагаемая психологическая помощь представлена в хаотичном, неструктурированном виде, это наблюдается даже в определении психологического консультирования или психологической помощи в интернет пространстве [2];
- Дистанционное консультирование проводится, практически, во всех направлениях психологии, что никак не влияет на качество работы специалистов. Консультации, осуществляемые в дистанционном формате, помогают воспользоваться помощью психолога людям с ограниченными возможностями, живущим в малых городах или за рубежом, где существует языковой барьер [7].

В работе «Психологическая помощь в сети интернет» В.Ю. Меновщиков описывает мифы, которые существую касательно данного феномена.

«Под мифами здесь имеются в виду определенные стереотипы в представлениях о психологической помощи онлайн. Поскольку даже среди профессионалов в области психического здоровья, которые используют традиционные подходы в консультировании/психотерапии, есть определенные вопросы, которые продолжают горячо обсуждаться относительно Интернет услуг по охране психического здоровья» [6, 33].

Вот некоторые из мифов, которые он выделяет:

1. «Терапия онлайн» является невозможной. «Что является терапией? Что является терапевтическим?» Задавание этих вопросов в академических и клинических кругах приводит к дебатам о природе психотерапии вообще. И уж тем более о природе и самой возможности консультирования и психотерапии онлайн. Наиболее радикальной является точка зрения о том, что никакая психотерапия онлайн невозможна. Возможна только «очная» терапия при встречах «лицом к лицу». Вторая точка зрения говорит о том, что консультирование и психотерапия онлайн это возможные, но вспомогательные, добавочные к очной терапии процессы. Наконец, третья точка зрения – терапия онлайн эффективна и самостоятельна.
2. Использование только текста неадекватно, чтобы передать богатство человеческого опыта. Эффективное консультирование онлайн для серьезных расстройств невозможно.

3. Принципы терапии онлайн - те же что и принципы терапии оффлайн.
4. Онлайн обучение и супервизия в группе неэффективны.
5. Любой клиницист, испытанный в работе f2f может сделать онлайн работу.

Говоря об эффективности онлайн-консультирования, можно обратить внимание на то, что В.Ю. Меновщиков [5] выделяет 3 организационные модели интернет-консультирования:

1. Государственные (помощь населению за счёт бюджета государства);
2. Некомерческие;
3. Коммерческие (направленные на личный заработок психологов).

Каждая из моделей, имеет направленность на оказание психологической помощи людям, которая может быть одинаково эффективна с живым форматом, при этом отличаться по эффективности между собой, на что также влияют подходы в работе каждого отдельного психолога.

Подводя итоги, можно сказать, что в настоящее время же не ведётся спор об эффективности онлайн психологического консультирования в сравнении с офлайн очным форматом. Фокус профессионального интереса уже сместился с вопроса об общей эффективности онлайн консультирования на вопрос о его наиболее эффективных способах, направлениях психотерапии и организационных моделях.

Всё вышесказанное можно обобщить и сказать, что особенности онлайн психологического консультирования не являются положительными или отрицательными сами по себе, и их можно обозначить так лишь в сравнении с особенностями очного формата работы. При этом количество положительных или отрицательных аспектов в таком случае будет равным между собой в двух форматах.

Литература:

1. Вилюжанина, Т. А. Особенности психологического консультирования онлайн / Т. А. Вилюжанина // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2020. – № 1. – С. 123-132.
2. Зураева, А. М. Психологическая помощь в онлайн-консультировании / А. М. Зураева, З. Т. Джелиева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 1. – С. 48.
3. Пономарева, В. В. Особенности работы психолога в интернет-пространстве / В. В. Пономарева // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 07 апреля 2022 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 145-146.
4. Лейнова, А. Н. Психологические особенности онлайн консультирования / А. Н. Лейнова // Черноморская конференция-2019 : Сборник материалов III Черноморской международной научно-практической конференции Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Севастополь, 20–22 июня 2019 года / Под редакцией О.А. Шпырко, В.В. Хапаева, С.И. Рубцовой, Ю.Л. Ситько. – Севастополь: Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, 2019. – С. 193-194.
5. Меновщиков В.Ю. Интернет-консультирование в России // Институт Консультативной Психологии и Консалтинга URL: https://counseling.su/ (дата обращения: 11.09.2022).
6. Меновщиков В.Ю. Психологическая помощь в сети интернет. – Москва: 2007. – 178 с.

7. Филимонова, Н. И. Дистанционное психологическое консультирование количественные показатели, варианты и способы / Н. И. Филимонова // Синергия Наук. – 2019. – № 33. – С. 1083-1089.
8. Шевченко И.С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении // Cyberpsy URL: https://www.cyberpsy.ru/ (дата обращения: 11.09.2022).

УДК 159.9

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКАЯ СИМПТОМАТИКА НА ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ У ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ COVID-19

Загидулин Даниил Рустамович[1]
Куба Елена Андреевна[1]
Честюнина Юлия Владимировна[1,2]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*
[2] *ФГБОУ ВО «ДГТУ»*

Аннотация. В статье рассматривается проблема качества жизни и психопатологической симптоматики на этапе реабилитации у пациентов после COVID-19. Описана актуальность изучения данной проблематики и ее теоретические предпосылки. Подробно освещена тема проблемы качества жизни. Выделены 3 подхода к рассмотрению данного феномена: объективный, субъективный, и интегральный. Вслед за понятием качества жизни подробно изучено понятие психопатологической симптоматики. Приведены определения различных авторов, описаны позитивные и негативные симптомы. Приведены данные описательной статистики и качества жизни и психопатологической симптоматики на этапе реабилитации у пациентов после COVID-19 (n=79).

Ключевые слова: Качество жизни, психопатологическая симптоматика, реабилитация, пациенты, COVID-19.

В современных условиях людям свойственно испытывать стресс и тревожность практически каждый день. Жизнь в большом городе, быстрый ритм, внутриличностные переживания и внешние факторы среды, несомненно, способствуют этому. На сегодняшний день мир столкнулся с серьезной проблемой, которая касается практически каждого человека - пандемией нового коронавируса COVID-19.

Вслед за ежедневным страхом за свое здоровье, многие люди, перенесшие коронавирусную инфекцию, испытывают такие трудности, как потеря работы, страх за здоровье своих родных и близких, социальная самоизоляция, экономические и материальные трудности.

Мы с уверенностью можем говорить, что проявления постковидного синдрома значительным образом снижают качество жизни человека и это невозможно не заметить и оставить без внимания. Происходит ограничение прежней физической и психической активности и ухудшение результатов во всех жизненно важных сферах - здоровье, семье, учебе, профессиональной деятельности, увлечениях.

Одной из основных проблем у людей, перенесших длительное стационарное лечение от COVID-19, является разрушение привычного образа жизни и неуверенность в том, какая жизнь ждет их после длительного лечения и реабилитации. Данное состояние может сопровождаться ощущением напряжения и подавленности, чувством

беспомощности и дискомфорта, переживанием невозможности приспособиться к новым условиям, сложностями в организации собственной деятельности на бытовом и профессиональном уровне. Поэтому, на данном этапе, перед психологами стоит задача в содействии процессу реабилитации больных, перенесших длительное стационарное лечение от COVID-19, который будет направлен на повышение уровня качества жизни и удовлетворенностью жизнью больных.

В связи с этим проблема изучения качества жизни и возникновения психопатологической симптоматики у людей, перенесших COVID-19, приобретает важное научно-практическое значение. Среди основных подходов к исследованию качества жизни принято выделять: объективный, субъективный и интегральный.

К объективным показателям качества жизни относятся, например, демографические, экологические, экономические, правовые, показатели здравоохранения и т. д. Экспертами Программы развития ООН в 1990 году был введен индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) [10]. ИРЧП учитывает множество аспектов человеческой жизни - долголетие населения, доступность знаний, адекватный уровень жизни, уровень нищеты. Сформированный на их основе комплекс индикаторов развития включает в себя свыше 20 статистических показателей (средняя продолжительность жизни населения; динамика численности; показатели естественного движения населения; доля лиц с вероятностью смерти до 40 лети др.)

В психологической науке для исследователей особый интерес представляет субъективный подход к изучению качества жизни. Данный подход основывается на изучении потребностей и интересов конкретных людей, которые всегда индивидуальны и находят отражение в субъективных представлениях индивидуумов, их собственных мнениях и оценочных суждениях. Помимо всего прочего, существует объективный подход к изучению качества жизни, которой включает в себя следующие факторы и детерминанты: удовлетворенность жизнью человека в современных условиях; социально-психологические факторы жизнедеятельности личности в условиях изменений; социально-психологические особенностей человека, его ценностных ориентаций, норм поведения и т. д.

Исследователи, придерживающиеся субъективного подхода, утверждают, что он не ограничивается изучением только удовлетворенности жизнью. Качество жизни может определяться и другими факторами и критериями, которые относятся по сути своей к социальной, духовной, культурной, психологической и нравственной сторонам жизни человека. Им видится качество жизни как совокупность преимущественно духовных потребностей и нравственных ценностей людей.

В конце XX столетия субъективный подход к изучению понятия качества жизни получил развитие в социологии, а затем и в психологии. Субъективные критерии качества жизни на том этапе развития наук разделяли на: когнитивный компонент (рациональная составляющая) и аффективный компонент (эмоциональная составляющая). Когнитивный компонент состоит из оценки общей удовлетворенности различными сферами жизни человека. Оценка общей удовлетворенности жизнью и удовлетворенности различными сферами жизни представляют собой две относительно независимые психологические реальности, поскольку они формируются различными когнитивными механизмами человеческой психики. Аффективный компонент как правило представляет собой баланс позитивного и негативного аффектов. Под балансом понимается соотношение единиц негативного и позитивного аффектов. К позитивным аффектам относятся ощущения: счастья, социальной поддержки, личной компетентности. Негативный аффект отражается в ощущениях депрессии, тревожности и стресса [9].

Другие авторы предлагают немного иные, связанные с интегральным подходом компоненты категории "качества жизни населения" [3]:

- качество населения, интегрирующее в себе такие свойства, как ожидаемая продолжительность жизни, уровень образования, квалификация, рождаемость и смертность, брачность и т. п.;

- благосостояние населения, интегрирующее в себе основные показатели уровня жизни и отражающее степень удовлетворения его материальных и духовных потребностей (реальные доходы, их дифференциация, уровень потребления благ и услуг, уровень здравоохранения, культуры и т. п.);

- социальная безопасность (или качество социальной сферы), отражающая уровень условий труда, социальной защиты, физической и имущественной безопасности члена общества, криминогенного и социально-политического здоровья самого общества и т. п.;

- качество окружающей среды (или качество экологической ниши), аккумулирующее данные о загрязнении воздушного пространства и воды.

Исследуя качество жизни как характеристику объективных и субъективных показателей условий жизни человека, выявляется особая значимость для психологии именно субъективной оценки качества жизни морального удовлетворения собственной жизнью, даже в том случае, когда объективные характеристики говорят обратное. В связи с этим в нашем исследовании выбран курс рассмотрения понятия качества жизни в ключе психологии, т. е. каким образом личность субъективно ощущает, воспринимает и оценивает качество своей жизни. В связи с вышеизложенным, наиболее подходящим определением качества жизни является, следующее: качество жизни — это совокупность факторов, определяющих физическое, психологическое, эмоциональное и социальное состояние человека, основанное на его субъективном восприятии [1].

Неблагоприятное течение коронавирусной инфекции, по нашему мнению, ухудшает качество жизни и целом и может приводить к возникновению психопатологических симптомов, в частности.

По мнению А. Ф. Крота, О. А. Скугаревского, И. В. Пятницкой, В. И. Пикиреня, Н. С. Болбата, психопатологический симптом — это признак психического заболевания, отклонение от нормального течения психического процесса, которое может привести к нарушению индивидуального, профессионального, социального функционирования человека. Симптом неспецифичен, не привязан к какой-то конкретной болезни, может выявляться при множестве заболеваний [4].

А. В. Снежневский в своей книге «Общая психопаталогия» говорит о том, что любая болезнь проявляется не в виде отдельных признаков – симптомов, а в форме синдромов, то есть типичной совокупности внутренне связанных симптомов. Синдром представляет собой систему взаимосвязанных типовых симптомов (элементов), подчиненных некоторому особому закону. Симптом вне этой системы не имеет смысла [6].

Традиционно, в психиатрической науке существует понятие о позитивной и негативной психопатологической симптоматике.

Позитивный симптом (продуктивный, плюс-симптом) — качественно новый признак, который сформировался в процессе течения заболевания, как правило, отсутствовавший до его начала. Иными словами, это то, что болезнь «дала» пациенту. К таким позитивным симптомам относят галлюцинации, бред, манию и депрессию.

Негативный симптом (дефицитарный, минус-симптом) — потеря тех или иных качеств или функций психических процессов, а также характерологических черт в процессе развития болезни. Другими словами, это то, что болезнь «забрала» у пациента. Сюда относятся, например, абулия, амнезия, агнозия, ангедония, апатия [4].

Авторы утверждают, что вышеперечисленные группы симптомов имеют разный патогенез. Негативные симптомы (симптомы выпадения) связаны с изменениями в мозговой ткани и разрушением психических функций. Практически во всех случаях они стойкие, необратимые и ближе связаны с этиопатогенетическими аспектами болезней,

которые их вызывают. Позитивные симптомы в свою очередь — преходящие, обратимые и связаны с временными «функциональными» нарушениями в деятельности мозга (нейрохимические, нейрофункциональные), поэтому обычно они имеют лучший прогноз.

Настоящее исследование было посвящено исследованию негативной психопатологической симптоматики и её связи с качеством жизни на этапе реабилитации у пациентов после COVID-19.

В качестве диагностического инструментария в работе использованы следующие методики: анкета для оценки качества жизни (EQ-5D-5L), для изучения психопатологических симптомов - методику SCL-90-R[7].

В качестве метода математической статистики использовался r-критерий Спирмена. Исследование проводилось на базе МБУЗ Челябинский областной центр реабилитации в период с ноября 2021 по апрель 2022 года. В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 37 до 71 года, средний возраст 59 лет (N=79), мужчины (n=35) и женщины (n=44).

Рассмотрим полученные в ходе исследования результаты, характеризующие качество жизни.

Таблица 1

Описательная статистика качества жизни у пациентов после COVID-19 на этапе реабилитации

Шкалы	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия		Эксцесс	
	Статистика	Статистика	Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Физическое функциониро-вание	57,4684	25,32954	641,586	-,022	,271	-1,091
Ролевое функциониро-вание	7,9114	22,48372	505,518	3,013	,271	8,340
Боли	54,2911	14,98303	224,491	-,490	,271	,059
Общее состояние здоровья	50,2911	11,19541	125,337	,498	,271	,162
Жизнеспособ-ности	47,0253	12,31319	151,615	-,483	,271	-,365
Психическое здоровье	48,8101	12,68764	160,976	-1,048	,271	1,333
Социальное функциониро-вание	40,0316	15,68160	245,912	,325	,271	,146
Ролевое эмоциональное функциониро-вание	43,8819	39,42041	1553,969	,214	,271	-1,473
Физический компонент здоровья	34,3569	5,98154	35,779	,063	,271	,703
Психологиче-ский компонент здоровья	56,5649	7,83162	61,334	-,070	,271	-,435

Исходя из данных таблицы видно, что ниже всего пациенты, находящиеся на реабилитации оценивают свое ролевое функционирование. То есть они испытываю затруднения, касающиеся их повседневной ролевой деятельности (работы, досуга, выполнение повседневных обязанностей). Так же респонденты не высоко оценивают физический компонент здоровья.

Таблица 2

Описательная статистика психопатологических симптомов у пациентов после COVID-19 на этапе реабилитации

Шкалы	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия		Эксцесс	
	Статистика	Статистика	Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Соматизация	1,6696	,40862	,167	,760	,271	,772
Обсессивно-компульсивные расстройства (навязчивости)	1,5947	,43976	,193	,294	,271	,745
Интерперсональная чувствительность	1,6551	,45674	,209	,607	,271	1,653
Депрессия	1,4882	,54798	,300	,342	,271	-,476
Тревожность	,9958	,46987	,221	,436	,271	-,170
Враждебность	,7390	,40824	,167	,449	,271	-,257
Навязчивые страхи (фобии)	,8993	,44493	,198	,301	,271	-,350
Параноидность (паранояльность)	,9844	,49656	,247	,328	,271	-,652
Психотизм	,9996	,43166	,186	,230	,271	-,494
Общий индекс тяжести	1,5254	,37788	,143	1,018	,271	3,700
Индекс тяжести наличного дисстресса	1,9103	,81105	,658	4,954	,271	28,414

Из результатов в представленных в таблице 2, видно, что у данной группы респондентов достаточно выражена соматизация. Данная группа нарушений отражает дистресс, возникающий из ощущения телесной ограниченности. Также для них характерны обсессивность—компульсивность, это мысли, импульсы и действия, которые переживаются человеком как непрерывные, непреодолимые и чуждые своему собственному «Я». Пациенты, находящиеся на реабилитации, отмечают у себя самоосуждение, беспокойство и заметный дискомфорт в процессе межличностного взаимодействия, для них характерны симптомы дисфории и аффекта, преобладающее отсутствия интереса к жизни, недостаток мотивации и потеря в целом жизненной энергии. Таким образом, мы можем говорить, что интенсивность переживаемого дистресса, у пациентов, которые пережили длительное лечение от COVID-19 достаточно высока и выраженные психопатологические симптомы, а также физические затруднения,

снижающие их качество жизни могут быть мишенями при осуществлении реабилитационного процесса.

Литература:

1. Захарова, А. Н. Междисциплинарная проблема качества жизни в контексте современных научных исследований / А. Н. Захарова. — Текст: непосредственный // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. — 2014. — № 10. — С. 141–150.
2. Карелова, Г. Н. Реабилитация после COVID-19: Проблемы и возможности / Г. Н. Карелова. — Текст: непосредственный // Аналитический вестник. — 2021. — № 5. — С. 5–7.
3. Калинина, Г. В. Качество жизни" как феномен социального развития / Г. В. Калинина. — Текст: непосредственный // Вестник Чуваш. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. — 2006. — № 7. — С. 67–79.
4. Крот, А. Ф. Общая психопатология: учебно-методическое пособие / А. Ф. Крот. — Минск: БГМУ, 2021. — 40 с. — Текст: непосредственный.
5. Куба, Е. А. Удовлетворенность жизнью и качество жизни взрослого населения в период пандемии / Е. А. Куба, Ю. В. Честюнина, И. А. Трушина. — Текст: непосредственный // ФГБОУ ВО Челгу. — 2022.
6. Снежневский, А. В. Общая психопатология: курс лекций / А. В. Снежневский. — 10. — Москва: МЕДпресс-информ, 2019. — 205 с. — Текст: непосредственный.
7. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. / Н. В. Тарабрина. — СПб: Питер, 2001. — 272 с. — Текст: непосредственный.
8. Фетискин, Н. П. Психодиагностика качества жизни в российской ментальности: науч.-метод. пособие. / Н. П. Фетискин, В. И. Кулайкин, Т. И. Миронова. — Кострома: М, 2006. — 117 с. — Текст: непосредственный.
9. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. — 294 с. — Текст: непосредственный.
10. Human development report. — N.Y: Oxford Univ Press, 1990. — 189 с. — Текст: непосредственный.

УДК 159.9.07

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ПАЦИЕНТОВ С НЕСПЕЦИФИЧЕСКИМ ЯЗВЕННЫМ КОЛИТОМ

Зеленова Лидия Юрьевна[1]
Научный руководитель:
Абросимова Екатерина Анатольевна
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. Статья представляет собой научный обзор исследований на тему психологических особенностей у пациентов с неспецифическим язвенным колитом (НЯК). Автором проанализированы наиболее популярные взгляды представителей научного сообщества на проблему влияния на психику пациентов с НЯК специфических

факторов течения заболевания. Установлено, что, несмотря на ведущую роль биологического фактора, важным является и психосоматический взгляд на данную проблему. Патология такого заболевания протекает тяжело, это влияет на качество жизни человека, что отражается и на психологическом ее аспекте. В связи с чем, важно уделять особое внимание психическому состоянию пациентов с НЯК, для которых характерны депрессивные состояния, повышенная тревожность, повышенная напряженность механизмов психологической защиты. В статье определена проблема недостаточности количества исследований и недостаточное внимание к изучению данной проблемы, несмотря на интенсивный рост заболеваемости, в том числе среди лиц молодого и среднего возрастов.

Ключевые слова: научный обзор, проблема, исследования, психологические особенности, пациенты, неспецифический язвенный колит (НЯК).

Неспецифический язвенный колит (НЯК), в последнее время приобретает все большее социальное и медицинское значение: во всем мире отмечается рост заболеваемости, при этом увеличилась распространенность данного заболевания среди лиц молодого и среднего возрастов. Довольно часто патология протекает тяжело, резко снижая качество жизни, часто приводит к осложнениям и потере трудоспособности, требует огромных затрат на лечение. В связи с этим мы считаем важным рассмотреть взгляды исследователей по отношению к данной проблеме.

Несмотря на то, что точные причины заболевания не выявлены до сих пор, одними из основных выделяют:

- генетический фактор;
- фактор влияния окружающей среды;
- неправильная реакция иммунной системы организма;
- психосоматический характер заболевания [3, с. 7].

В рамках нашей статьи для нас представляет интерес психосоматический характер заболевания. Несмотря на то, что сегодня признана ведущая роль биологических факторов в происхождении воспалительных заболеваний кишечника, психосоматические аспекты изучения НЯК остаются актуальными.

Также, согласно мнению И.В. Козловой, проблема взаимосвязи психических и соматических факторов в возникновении различных органических и функциональных заболеваниях кишечника становится все более актуальной в последние десятилетия, в том числе и для того, чтобы персонифицировать проводимую терапию [2, с.80].

Впервые о психосоматическом характере заболеваний кишечника упоминается в трудах Ф. Александера, в 1950 году он описал группу из семи психосоматических заболеваний, названую в дальнейшем «святая семерка», в данную группу вошли:

- эссенциальная гипертония;
- бронхиальная астма;
- язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки;
- сахарный диабет;
- ревматоидный артрит;
- неспецифический язвенный колит;
- нейродермит.

Согласно данной семерке заболеваний, неспецифический язвенный колит связан с неотреагированными эмоциями – обидой, незащищенностью, эмоциональной нестабильностью.

Указание среди психосоматических заболеваний НЯК неслучайно, оно объясняется уникальным строением нервной системы кишечника и ее связями с центральной нервной системой (ЦНС).

О прочной связи двух важных систем – пищеварительной и нервной также

говорится и в работах И.П. Павлова.

В статье Е.В. Елфимова, М.А. Елфимова и А.С. Березкина о психосоматических взаимоотношениях при заболеваниях желудочно-кишечного тракта на модели синдрома раздраженного кишечника, говорится о таком понятии как «второй мозг» или брюшной мозг, этим понятием называется энтеральная нервная система (ЭНС), которая является автономной областью влияющей на деятельность ЦНС[1, с.84].

Отличительной особенностью ЭНС является то, что она также как и головной мозг, погружается в состояние аналогичное сну, в котором есть стадии быстрого сна, у ЭНС также есть рефлексы и ощущения, но к ней не относятся сознательные мысли или сознательный процесс принятия решений. А ряд экспериментов показал, что если головной мозг отвечает за мысли, то брюшной мозг (ЭНС) отвечает за эмоции, что также подчеркивает психосоматический характер НЯК.

Также, в работах таких исследователей как И.К. Койнова, Е.В. Белобородова, М.И. Рачковского, Г.М. Чернявской и других говорится о том, что пациенты с ВЗК, в том числе и с НЯК имеют высокие уровни психологического стресса из-за комплекса факторов, взаимодействующих между собой. Они также говорят о том, что распространенность тревоги и депрессии у пациентов с ВЗК в 2-3 раза выше.

Т.А. Тихонова исследуя объективные и субъективные подходы в тактике ведения пациентов с заболеваниями кишечника, пришла к выводу, что у пациентов с ВЗК наблюдаются достаточно противоречивые тенденции. Стремление к активной трудовой деятельности сочеталось с раздражительностью, слабостью, ранимостью и склонностью воспринимать разнообразные жизненные ситуации как угрозу собственной жизнедеятельности, что является одной из особенностей внутренней картины болезни лиц с заболеваниями кишечника.

Согласно ее данным, у пациентов, наблюдаемых ею, преобладала легкая форма депрессивного расстройства, а также выделялся высокий уровень личностной и ситуативной тревожности [6, с. 63].

Также следует отметить и результаты исследования М.И. Переса и И.В. Грандилевской, в рамках которого они изучали психотерапевтические мишени у больных ВЗК. Согласно полученным данным, они пришли к выводу, что у больных данной категории наблюдаются некоторые особенности в социальной, поведенческой и психологической сферах. Эти особенности можно расценивать как психотерапевтические мишени и учитывать их при разработке программ психологической реабилитации [4, с. 412].

Л.В. Ромасенко, В.М. Махов, Т.В. Турко, И.М. Пархоменко и М.А. Исайкина определяли психосоматическое соотношение ВЗК, в том числе и НЯК с актуальными психическими расстройствами. В своей статье о воспалительных заболеваниях кишечника и коморбидных психических расстройствах, они утверждают, что проблема коморбидности ВЗК и психических расстройств на сегодняшний день актуальна, в связи с высокой значимостью коморбидных связей [5, 44].

Согласно их исследованию, подтверждается преобладающее значение аффективных расстройств различной структуры. Это, в свою очередь, требует междисциплинарного и комплексного подхода при диагностике и терапии больных с ВЗК.

Такие исследователи как В.Л. Федорова, А.Ю. Барановский, О.Б. Щукина, Д.П. Петров и А.М. Сегаль рассматривают роль защитно-приспособительного поведения в механизмах адаптации к болезни у больных с ВЗК. В своем исследовании они делают акцент на сложности патогенеза заболевания, многообразия причин и взаимосвязанных факторов, из-за которых к адаптационным ресурсам больного человека предъявляются повышенные требования, помимо того что сам факт заболевания уже является мощным

стрессором [7, с. 2].

В своем исследовании изучения структуры защитно-приспособительного поведения и ее взаимосвязи с клиническими и индивидуально-личностными составляющими у больных ВЗК они указывают, что больные ВЗК, являются относительно самостоятельными и эмоционально стабильными людьми. Также, утяжеление клинического течения заболевания ассоциируется у больных с высокой аффективностью, низкой фрустрационной толерантностью и дезадаптивным поведением. У больных с ВЗК наблюдается повышенная напряженность механизмов психологической защиты, что объясняется психотравмирующей ситуацией и ее связью с заболеванием.

Согласно исследованию, отмечается, что для больных характерно отрицание и вытеснение существующих проблем, если же психотравмирующая ситуация осознается, то объяснение ее возникновения пациент ищет вне себя.

Если у пациента происходит утяжеление соматического состояния, то наблюдается снижение интеллектуального способа переживания конфликта, наблюдается неуверенность в собственных силах, из-за чего появляется зависимость от окружающих, потребность в опеке и поддержке.

Итак, мы обнаружили, что в последние десятилетия увеличилось количество людей страдающих данным заболеванием, при этом в основном это люди молодого и среднего возрастов. Так как патология такого заболевания протекает тяжело, это влияет на качество жизни, что отражается на экономическом и психологическом ее аспектах.

Также исследователи обращают внимание, что на сегодняшний день точной причины возникновения НЯК нет, но, несмотря на ведущую роль биологического фактора, важным является и психосоматический взгляд на данную проблему, учитывая также, что НЯК входит в семерку психосоматических заболеваний.

Исходя из проведенного анализа исследований в области психологических особенностей и отношения к смерти у пациентов с НЯК, отмечается их недостаточное количество и не всестороннее изучение проблемы. Все исследования указывают на общие психологические особенности у пациентов с данным заболеванием, на преобладание у них тревожных или депрессивных расстройств. Нам кажется важным необходимость уделить внимание отдельным психологическим аспектам проживания пациентами НЯК, таким как, например, отношение к жизни и смерти, поскольку часть пациентов подвергается операционному вмешательству, что также влияет на возникновение определенных переживаний и страхов. В связи с чем, нами усматривается необходимость в более подробном изучении данной темы.

Литература:

1. Елфимов, Е. В., Елфимов, М. А., БерезкинА. С. Психосоматические взаимоотношения при заболеваниях желудочно-кишечного тракта на модели синдрома раздраженного кишечника / Е. В. Елфимов, М. А. Елфимов, А. С. Березкин // Экспериментальная и клиническая гастроэнтерология. – 2015. – В.116, №4. – с. 83-88. — Текст: непосредственный.

2. Козлова, И. В. Психологические особенности пациентов с функциональными и воспалительными заболеваниями кишечника / И. В. Козлова, Ю. Н. Мялина, Л. И. Лекарева, О. Е. Бадиева, Т. А. Тихонова // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2014. – Т.10, №1. – с. 80-85. — Текст: непосредственный.

3. Марилов, В. В. Психосоматозы. Психосоматические расстройства желудочно-кишечного тракта / В. В. Марилов. – Миклош, 2010. – 154 с. — Текст: непосредственный.

4. Перес, М. И., Грандилевская, И.В. Необходимость выявления

психотерапевтических мишеней у больных воспалительными заболеваниями кишечника / М. И. Перес, И. В. Грандилевская // Психология XXI века: Психология как наука, искусство и призвание. Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: в двух томах. – СПб: Издательство ВВМ, 2018. – Т.2. – С. 517-523. —Текст: непосредственный.

5. Ромасенко, Л.В., Махов, В.М., Турко, Т. В., Пархоменко, И. М., Исайкина, М. А. Воспалительные заболевания кишечника и коморбидные психические расстройства / Л. В. Ромасенко, В. М. Махов, Т. В. Турко, И. М. Пархоменко, М. А. Исайкина // Российский психиатрический журнал. – 2017. – №6. – С. 40-45. — Текст: непосредственный.

6. Тихонова, Т. А. Объективные и субъективные подходы в тактике ведения пациентов с заболеваниями кишечника / Т. А. Тихонова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – 2014. – Т.4, №5. – С. 536. — Текст: непосредственный.

7. Федорова, В. Л. Роль защитно-приспособительного поведения в механизмах адаптации к болезни у больных с воспалительными заболеваниями кишечника / В. Л. Федорова, А. Ю. Барановский, О. Б. Щукина, Д. П. Петров, А. М. Сегаль Учебные записки СПбГМУ Им. Ак. И.П. Павлова. – 2014. – Т.21, №2. - С. 62-65. — Текст: непосредственный.

УДК 159.9.072.42

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ НА ЖИЗНЕННУЮ ПЕРСПЕКТИВУ ЛИЧНОСТИ

Зудова Екатерина Александровна[1]
Веденеева Екатерина Владимировна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В данной статье проводится обзор теоретического материала и рассматривается влияние психологической травмы на жизненную перспективу личности.

Ключевые слова: психологическая травма, психика, жизненная перспектива, личность

Влияние травматических ситуаций на жизнь людей является актуальной проблемой нашей жизни и здесь на первый план выходит главная задача – научиться справляться. Тема психологической травмы такая же феноменальная, как и весь организм человека. В трудных ситуациях человеческая психика имеет множество различных защитных механизмов, состояний, которые должны помочь преодолеть худшее. Как мы обезболиваем физическую боль, так и травма иногда защищает нас от наших психологических ран, пока мы не будем готовы пережить тот тяжелый опыт, которого познали.

Психологическая травма затрагивает все сферы жизни человека, меняет его взгляды, поведение и отношения. Недооцененные последствия травмы, могут усугубить возвращение человека к нормальному функционированию.

В таком состоянии жизнь становится ограниченной. Помощь должна начинаться с осознания проблемной ситуации.

В широком понимании, травмой можно описать все психологические раны, возникающих на разных этапах жизни человека (кризисы, конфликты, угрожающие

жизни хронические соматические и психические заболевания), которые связаны с риском возникновения эмоциональных, когнитивных и социальных расстройств. Такое понимание травмы похоже на концепцию стрессовой ситуации. В узком смысле травма рассматривается как тип тяжелого стрессора, который вызывает риск гибели людей или серьезных травм, чаще всего внезапный, неконтролируемый, он может затронуть сразу многих людей. Оно также относится к ситуации, в которой человек становится свидетелем такого события [13].

В психологическом словаре понятию психотравмы дается следующее определение: «Психологическая травма – вред, нанесенный психическому здоровью человека в результате интенсивного воздействия неблагоприятных факторов среды или остроэмоциональных, стрессовых воздействий на его психику. Часто бывает связана с физической травмой, угрожающей жизни, либо нарушающей ощущение безопасности».

Менделевич В. Д. определяет психологическую травму как жизненное событие, затрагивающее значимые стороны существования человека и приводящее к глубоким психологическим переживаниям [4].

Понимание травмы с экзистенциальной точки зрения отражено в работах А. Лэнгле. Событие становится травматичным, как отмечал автор, за счет ужаса, испытываемого человеком, т. к. в момент травматического события рушится базовое восприятие жизни. Травма соизмеряется автором с неотъемлемым устройством бытия. Но в то же время травма наделена потенциалом рождения в ней экзистенциального и личностного смысла [7].

На сегодняшний день существует большое количество исследований, посвященных проблематике психологической травмы. Среди наиболее значимых можно выделить публикации работ таких отечественных ученых, как В. Н. Мясищев, С.Д. Семенов, Н.Ф. Дементьева, Н.Д. Лакосина, Н.И. Погибко, М.Э. Телешевская, Г.К. Ушаков, Ю.А. Ильинский, Г.В. Морозов, Б.А. Воскресенский, В.Е. Пелипас, Т.Б. Дмитриева, И.А. Козлова, М.И. Буянов, В.Д. Менделевич, Ц.П. Короленко, Е.Н. Загоруйко.

Сейчас слово травма перенасыщено разными смыслами. Психологическая травма — это когда мы говорим не о самом событие, а о реакции человека на это событие, воспоминании об этих эмоциях. В зависимости от этой реакции посттравматический стресс может быть более или менее интенсивным. Каждый эпизод можно рассматривать как травму, если он влечет за собой изменения в поведении, в самоощущении, в адаптационных механизмах

Психологическая травма включает в себя несколько видов душевных потрясений, которые различаются между собой мощностью психологического воздействия. Травма разрушительна сама по себе, но разные типы травм могут указывать на тот или иной внутриличностный конфликт. В зависимости от типов психологических травм следует подбирать соответствующую помощь. Как правило, психологическая травма требует участия психолога.

В классификация Ф. Рупперта травмы различаются по типам неразрешенных эмоциональных конфликтов:

1) экзистенциальные психотравмы (ситуации насилия и несчастные случаи, ситуации смертельной угрозы жизни и здоровью);

2) травма потери (потеря любимого человека или важного условия жизни);

3) травма отношений (поражения эмоциональных связей: отвержение, предательство, измена);

4) травма системных отношений (поступки, которые трудно оправдать этически и морально: нападения, убийства, инцест) [9].

В зависимости от роли вторгающегося события В. Н. Мясищев выделяет травмы:

• объективно-значимые;
• условно-патогенные [6].

Объективно-значимыми травмами являются те, которые определены высокозначимыми травматическими событиями для большинства людей (смерть близкого, развод, увольнение). Условно-патогенные обусловлены травматическими событиями, вызывающими переживания, связанные с утратой значимых, скорее материальных ценностей (потеря имущества, жилья и т. п.).

В психологии довольно много разнообразных подходов к классификации психологических травм. Обобщенный анализ позволил выделить всего несколько групп, имеющих разные основания:

1) травмы в соответствии с типами неразрешенных эмоциональных конфликтов (экзистенциальная, травма утраты, травма отношений, травма системных отношений);
2) по временному воздействию на личность: травма шоковая, острая, хроническая;
3) в зависимости от типа ситуации (в контексте выделения ситуаций повседневности или неповседневности);
4) по субъективному отношению человека к ситуации: травма актуальная, возможная.

Центральной темой в данной классификации является тема неразрешенных эмоциональных конфликтов, потому что травма работает, в первую очередь, на уровне чувств.

На основе богатого психотерапевтического опыта Ф. Рупперту удалось выделить центральное чувство в каждом из конфликтов: страх смерти — при экзистенциальной травме; страх оставленности — при травме потери; разочарование — при травме отношений; стыд и вина — при переживании травмы системных отношений. Однако в своей классификации автор описывает не только негативные последствия переживания психотравм, но и их возможную альтернативу [9].

Всегдасуществуетэмоциональныйоткликличности на травму. Реакция на травмирующее событие может наступить не сразу, а через несколько летилидажедесятилетий. После травмирующего события в нашей памяти закрепляется стойкий «триггер» − своеобразный слепок из различных образов, которые напоминают о пережитом.

Однако не каждый человек остается травмированным после тяжелых эмоциональных переживаний. Это связано с тем, что каждый человек имеет индивидуальный уровень сопротивляемости и устойчивости к стрессу, так же субъективное отношение человека к данной ситуации. Не всегда и не каждое стрессовое событие приносит травму человеку.

Наиболее уязвимый возраст — это детский возраст, когда психика наиболее уязвима и до определенного возраста ребенок находится в психологическом слиянии со своими родителями.

Известно, что некоторые люди, пережившие психотравмирующую ситуацию, особенно ту, которая связана с угрозой жизни, испытывают состояние, при котором травма заполняет все пространство прошлого, настоящего и будущего.

После наступления психологической травмы происходит мобилизация организма в целом. Все ресурсы, которые доступны на данный момент, направляются на преодоление того, что происходит. Любая блокировка переживаемых чувств не дает возможности им высвободиться, прижиться, и может быть вытеснена на подсознательный уровень.

Психологические защиты выстраивают такую картину мира, при которой нет прикосновения к тяжелым переживаниям. А значит, нет возможности их пережить.

В трудных ситуациях человеческая психика имеет множество различных защитных механизмов, состояний, которые должны помочь преодолеть худшее. Как мы

обезболиваем физическую боль, так и травма иногда защищает нас от наших психологических ран, пока мы не будем готовы пережить тот тяжелый опыт, которого познали.

Функция защиты: снять остроту психологического переживания и эмоциональную «задетость» ситуацией. При этом ситуация всегда переживается, как вызывающая дискомфорт, страх, тревогу, ужас и т. д. Защита же «упрощает» ситуацию, «не дает» столкнуться с ней и пережить ее в полной мере. Личность при защитной реакции чувствует временное облегчение. Мнимость, иллюзорность в преодолении субъективно сложной ситуации не осознается и психозащитная реакция закрепляется как поведенческий навык. В дальнейшем он приобретает тенденцию к переносу на ситуации, которым придается схожее значение, и приобретает статус психологического свойства [11].

По мнению Менделевича В. Д., в условиях воздействия на человека психической травмы возникает альтернатива: либо в связи со стрессоустойчивостью и под влиянием методов психологической защиты человек остается психически и соматически здоровым, либо он заболевает неврозом или психосоматическим заболеванием [5].

Развивая идею о бытии как форме страдания, М.М. Решетникова и Д. Калшед пришли к следующей мысли: психотравма вызывается не только внешними событиями, но и организует внутреннюю работу психики. Травмированная психика начинает травмировать сама себя – воссоздает повторный травматический опыт [8].

Психика хочет исцеления, поэтому она вталкивает человека в травматический опыт с целью прожить его по-другому, исцелив травму. Психика начинает воспроизводить травматичный опыт, чтобы «допрожить» эту ситуацию до конца и скинуть с себя это напряжение. Так как это происходит неосознанно, человек попадает в похожую ситуацию и травмируется еще раз-происходит ретравматизация. Соответственно исцеление не происходит, напряжение, стресс и хронические эмоции сохраняются. Люди с психотравмой в течение всей жизни переживают процесс ретравматизации, постоянно возвращаясь в одно и то же событие.

Любая травма (экзистенциальная, потери, отношений, системных отношений) виктимизирует личность и порождает множество конфликтов, которые ставят человека перед выбором виктимного или жизнестойкого способов преодоления. Вероятно, можно даже говорить о виктимном или жизнестойком образе жизни человека. Выбор виктимного образа жизни (образ жизни жертвы) снижает уровень личностной активности, направленной на преодоление травмирующей ситуации. При виктимном образе жизни чаще используются пассивные (избегание), непрямые (манипуляции), асоциальные (агрессивные и асоциальные) стратегии преодоления травмирующих ситуаций. Выбор жизнестойкого образа жизни повышает активность, закрепляет позитивное восприятие мира, пробуждает открытость (вовлеченность), формирует интернальный локус контроля (контроль), ориентирует человека на извлечение опыта (принятие риска) из травмирующей ситуации.

В последующих исследованиях необходимо уделять внимание не только типу травматического события и его временным границам, но и типам ситуаций (повседневная или катастрофическая) и субъективному отношению человека к данной ситуации (актуальная или возможная).

Подобные психотравмирующие ситуации неизбежно заставляют личность переоценивать свой жизненный путь, планы, отношение ко всем модусам времени, и как следствие, к трансформации системы жизненных перспектив, поэтому стоит относиться к временной перспективе не как к чему-то неизменному и постоянному.

В практической деятельности психологов и психотерапевтов возрастает актуальность детального изучения и более четкого и целостного понимания изменений в

жизненной перспективе после психотравматизации, потому как при благоприятных условиях перспектива может трансформироваться по адаптивному типу и наполняться новыми смыслами, переоцениваются ценности, на передний план выходит поиск новых возможностей, что приводит к посттравматическому росту.

Укороченная жизненная перспектива – это один из симптомов ПТСР, который с психологической точки зрения отражает важный аспект личностной дезинтегрированности [10].

Разные исследователи, которые в последние годы активно изучают феномен посттравматического роста (ПТР), подчеркивают, что нет жесткого деления на позитивное или негативное, чаще всего возникает смешанная реакция индивида и часть временных факторов временной перспективы может меняться и указывать на рост, а другая часть дистресс [10].

Среди тех, кто изучал позитивные последствия травмы стоит упомянуть Тадеши и Калхаун (1996), которые на начальном этапе употребляли термины «трансформация травмы», «позитивные аспекты», «воспринятые выгоды», но позднее они остановились на термине «посттравматический рост» [12].

Психологические последствия травмы, следуя деятельностно-смысловому подходу, делятся на три вида. Негативные последствия психической деятельности человека описываются в терминах расстройства, болезни, страдания. Нейтральные последствия рассматриваются как отсутствие значимых изменений в психической деятельности человека, а также как эффективная адаптация к новым условиям. Позитивные последствия говорят о росте и развитии личности вследствие психической травмы. Таким образом, рассматриваются три психологических феномена «расстройство (травма) –стойкость – рост» [3].

А. А. Баканова, исследуя вопрос кризиса показывает, что у индивида, преодолевающего критические ситуации «выделяются две базовые возможности – "критическая ситуация как возможность роста" и "критическая ситуация как страдание" [1].

Психологическая травма не всегда влечет за собой фрустрацию и опустошение, для некоторых это является мотивирующим и преобразующим фактором, когда психотравма становится катализатором изменений к лучшему, кардинально меняя интересы, мироощущение и создавая объемную наполненную жизненную перспективу, которая ранее отсутствовала.

Е.И. Головаха, исследуя жизненную перспективу, определяет ее как взаимосвязь программируемых и ожидаемых событий в целостной картине будущего, где существует непосредственная связь личного смысла жизни человека и его социальной ценности [2].

Изменения в жизненной перспективе, которые приводят к росту после психологической травмы, как правило, не зависят от вида первоначальной травмы, а процесс роста кажется очень похожим, так как трагическое событие явилось стимулом для роста, следовательно, вся система ценностей и убеждений проходит реформирование, вне зависимости от того, что запустило этот процесс. Не сама травма приводит к росту, это делает человек в ответ на событие, то, как он обрабатывает эту травму, что думает о ней, какие делает выводы.

Таким образом, психологическая травма является триггером к реконструкции жизненной перспективы личности, открывает возможность построить более объемную жизненную перспективу. Столкновение с травмирующей ситуацией и ее проживание могут привести к существенным изменениям в системе жизненных перспектив личности, которые выражаются в трансформации отношения человека к жизни и могут стать поворотной точкой к пересмотру общей жизненной перспективы.

Литература:

1. Баканова А. А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.11. - Санкт-Петербург, 2000. - 20 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. С. 256–269.
3. Ляченкова В.В. Влияние психической травмы на смысловую сферу личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук – М., 2015.
4. Менделевич В. Д. Клиническая (медицинская) психология: Учебник. - М.: Медицина, 1995. -- 581 с.
5. Менделевич В. Д., Соловьева С. Л. Неврозология и психосоматическая медицина. - М.: МЕДпресс-информ, 2002. - С.9-10
6. Мясищев В. //. Избранные труды. М.; Воронеж, 1995.
7. ПогодинИ.А.Гештальт-терапия в работе с психической травмой: диалогово-феноменологическая модель // Московский психотерапевтический журнал, 2009, № 4, С. 75-95
8. Решетников М.М. Психическая травма СПб. : Восточно-европейский институт психоанализа, 2006 – 322 с.
9. Рупперт Ф. Психологическая травма // Вопросы ментальной медицины и экологии.2012. Т. 18. №4. С. 81–92.
10. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина — «Когито-Центр», 2009.
11. Фролова А. В., Минуллина А.Ф. Ф.91 Клиническая психология: Методическое пособие. - Казань: ФГАО УВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2013.- 74с.
12. Lawrence G. Calhoun, Richard G. Tedeschi. The Foundations of Posttraumatic Growth:New Considerations. Universityof NorthCarolina-Charlot p.93–102 [e-resource]: Psychological Inquiry 2004. Vol. 15. No.1. URL https://sites.uncc.edu/ptgi/wp-content/uploads/sites/9/2013/01/PTG-New-Considertrns-2004.pdf
13. Stanislawa Steuden, Konrad Janowski, Trauma-Kontrowersje Woko; Pojecia, Diagnoza, Nesterstwa, Implikacje Praktyczne 2016, 19, 3, 549-565 [Электронный ресурс]: Roczniki Psychologiczne /Annals of Psychology. URL: http://czasopisma.tnkul.pl/index.php/rpsych/article/view/2709

УДК 343.955

КРИМИНАЛИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК РАЗДЕЛ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Иванова Лилия Фанисовна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье отражена позиция автора об интеграции психологических знаний в криминалистику посредством внедрения в юридическую психологию нового раздела – криминалистической психологии.

Криминалистическая психология на сегодняшний день новейшее направление прикладной психологии, ориентированная на решение актуальных проблем следственной практики. Под криминалистической психологией автором понимается область научных знаний направленных на изучение и практическое применение наиболее целесообразных способов, приёмов и методов психологии в криминалистической технике, тактике и методике, а своей целью ставит помощь предварительному следствию в раскрытии притуплений.

Ключевые слова: юридическая психология, криминалистическая психология, криминалистика, криминология, предварительное расследование.

Юридическая психология как учебная дисциплина прочно вошла в систему обучения будущих уполномоченных лиц расследовать преступления. Указанное научное знание традиционно состоит из общей и особенной части. Общая часть включает методологию, историю юридической психологии, основы общей и социальной психологии, психологию личности. Особенная часть состоит из разделов правовой психологии, криминальной психологии, психологии юридического труда, судебной психологии, пенитенциарной психологии. Однако следственная работа, где реализуются криминалистические методы, методики и технологии требует отдельного раздела научных знаний, где бы рассматривались интегративные обобщающие категории психологических особенностей и закономерностей, направленных на следственную работу в досудебном процессе. В обозначенной проблематике видится включение в юридическую психологию нового раздела – криминалистической психологии, который будет ориентирован на решение актуальных проблем следственной практики.

В России впервые о криминалистической психологии заявили В.А. Образцов и С.Н. Богомолова в 2002 году предлагая из судебной психологии, состоящей из двух частей – психологии предварительного расследования и психологии судебного разбирательства, выделить самостоятельную отрасль – криминалистическую психологию. Ученые дают следующую трактовку термину криминалистическая психология – это «часть юридической психологии, которая обеспечивает своими разработками, достижениями, знаниями и возможностями поисково-познавательную деятельность (следоведческий аспект) в стадии возбуждения уголовного дела и предварительного расследования соответствующих уполномоченных на то законом должностных лих правоохранительных органов и спецслужб, профессионально ведущих борьбу с преступностью» [6 с, 5.].

Существует совместная работа юристов и психологов Казахстана и Болгарии «Криминалистическая психология» опубликованная в 2015 году. В учебном пособии представлены основы криминалистической психологии как новой прикладной дисциплины [5]. Учеными помимо психологических аспектов стадий предварительного расследования предлагается заострить внимание на психологических особенностях судебной стадии, включая в сферу криминалистической психологии всех участников уголовного процесса и все виды деятельности входящие в уголовный процесс. Авторами отмечается, что «…криминалистическая психология, в основном, направлена на понимание преступного поведения, на расследование преступного умысла, на познание мотивов, отношений лиц, совершивших преступление» [5]. Однако, говоря о преступном поведении, преступном умысле и познании мотивов мы скорее сталкиваемся с уже существующим разделом юридической психологии – криминальной психологией. В указанном случае речь идет об интеграции психологии в криминологию. Сам термин криминология происходит из двух слов лат. crimen – преступление и греч. logos – учение, наука, и впервые появляется в 1885 году благодаря итальянском ученому Р. Гарофало, который именно так назвал свой научный труд. Необходимо отметить, что данный

термин в современной криминологии практически не оспаривался [2 с, 13.]. В современной криминологии личность преступника ученые обозначают как «совокупность интегрированных в ней социально значимых негативных свойств, образовавшихся в процессе многообразных и систематических взаимодействий с другими людьми» [3 с, 12.]. Известный российский криминолог Ю.М. Антонян рассматривает криминологию как науку «…о преступности, ее причинах, личности преступника, преступном поведении, а также пути и способы борьбы с преступностью» [2 с, 14.].

Думается, что криминалистическая психология имеет тесную связи с криминалистикой и включает в себя вопросы места и роли психологических знаний в криминалистике, использования психологических знаний в криминалистической технике, тактике и методике расследования преступлений. Еще в самом первом советском учебнике по криминалистике, опубликованном в 1935 году указано, что криминалистика представляет собой «…науку о расследовании преступлений» [4 с, 79.]. Как справедливо отмечает Р.С. Белкин «криминалистика не ставит своей целью изучение закономерностей преступного поведения. Это область криминологии и юридической психологии» [4 с, 122.]. Действительно раздел юридической психологии – криминальная психология изучает закономерности и механизмы подготовки и совершения преступлений отдельными лицами и преступными группами, психологические аспекты вины и роль потерпевших в преступном деянии, разрабатывающий психологически обоснованные теории и типологии личности преступников, рекомендации по совершенствованию борьбы с преступностью [1 с, 102-103.].

Полагаем, что криминалистическая психология – это раздел юридической психологии направленный на изучение и практическое применение наиболее целесообразных способов, приёмов и методов психологии в криминалистической технике, тактике и методике, а своей целью ставит помощь предварительному следствию в раскрытии притуплений.

Таким образом, обозначенное новое направление имеет достаточно обширную теоретическую базу, хороший эмпирический материал и требует логического осмысления и систематизации. Позволит определить место и роль психологических знаний в криминалистическом учении, сформулировать предмет, задачи, специальные методы криминалистической психологии.

Литература:

1. Аминов, И. И. Юридическая психология / И. И. Аминов. — Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 415 с. — Текст : непосредственный.
2. Антонян, Ю. М. Криминология / Ю. М. Антонян. — Москва : Логос, 2004. — 448 с. — Текст : непосредственный.
3. Антонян, Ю. М. Личность преступника / Ю. М. Антонян, В. Н. Кудрявцев, В. Е. Эминов. — Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2004. — 366 с. — Текст : непосредственный. непосредственный.
4. Белкин, Р. С. Курс криминалистики: Общая теория криминалистики / Р. С. Белкин. — В 3-х томах. Т.1. — Москва : Юристъ, 1997. — 408 с. — Текст : непосредственный.
5. Кубеев, Е. К. Криминалистическая психология / Е. К. Кубеев, Б. Г. Ганчевски, Р. М. Жамиева. — Караганда : КарГУ, 2015. — 551 с. — Текст : непосредственный.
6. Образцов, В. А. Криминалистическая психология / В. А. Образцов, С. Н. Богомолова. — Москва : Юнити-Дана. Закон и право, 2002. — 448 с. — Текст : непосредственный.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Камайкина Виктория Михайловна[1]
Научный руководитель:
Сошникова Наталья Григорьевна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлен анализ литературы разных исследователей по проблеме изучения особенностей мыслительных операций у детей с задержкой психического развития. Проанализированы и выявлены характерные признаки отличающие мыслительные операции детей с ЗПР от таковых у детей с нормой.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), мыслительные операции, компоненты мышления, мыслительные задачи, логическое высказывание, умозаключение, мышление, коррекционная работа, диагностика, младшие школьники, развитие.

Изучение мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) продолжает оставаться популярной проблемой в коррекционной педагогике, так как мышление считается одним из самых важных процессов, поскольку с помощью мыслительных операций ребенок познает мир, анализирует его, рассуждает и обобщает различные виды жизнедеятельности.

Степень освоения мыслительными операциями определяет в целом уровень развития мышления ребенка. Именно поэтому проблема изучения мыслительных операций уже долгое время не теряет своей актуальности и занимает одно из главенствующих мест в психолого-педагогических исследованиях. Изучением мыслительных операций у детей с ЗПР в свое время занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Т. В. Егорова, В.В. Лебединский, Т.А. Власова, У.В. Ульенкова, Г.Л.Карпова, Т.П. Артемьева и др.[4].

Особенно ярко проблема развития мыслительных операций проявляется при поступлении ребенка с ЗПР в школу, так как учебная деятельность является ключевой для школьника. Следует отметить, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития мыслительных операций и мышления в целом, что в дальнейшем закладывает большие потенциальные возможности для всестороннего развития школьника. Согласно работам, Ж. Пиаже было установлено, что в возрасте семи лет отмечается переход к этапу конкретных операций. В этом периоде ребенок способен формировать из определенных предметов не только отношения, но и классы. По мере взросления ребенка происходит развитие умения мыслить абстрактно, и все большее значение в обучении отводится овладению мыслительными операциями [5].

При работе с детьми с ЗПР, поступившими в школу, педагоги замечают выраженное отставание и своеобразие в мыслительной деятельности. Это отставание в большей степени проявляется в ходе решения задач, которые предполагают применение таких компонентов мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и сравнение. Попадая в школьную среду, дети с задержкой психического развития часто находятся в состоянии систематического неуспеха, что негативно сказывается не только на их дальнейшем интеллектуальном развитии, но и приводит к аномальному формированию личности в целом. Успех ребенка в учебной деятельности будет

определяться уровнем сформированности всех компонентов мышления, в частности мыслительных операций.

Так как умение решать мыслительные задачи становится одним из ключевых пунктов учебной деятельности, то очевидно, что младшие школьники с ЗПР оказываются в ситуации неуспеха, поскольку степень владения мыслительными операциями у них оказывается ниже, чем степень владения мыслительными операциями у нормотипичных одноклассников.

В самом начале школьного обучения у них отмечается несформированность базовых мыслительных операций, которыми их сверстники уже владеют в полной мере. Эта несформированность отражается в сложностях освоения школьной программы. Дети с ЗПР испытывают определенные трудности в понимании учебных заданий и в применении на практике тех мыслительных операций, которыми они уже умеют пользоваться [1].

Если сравнивать способности к мыслительным операциям у детей с ЗПР и у умственно отсталых детей, то у первых мышление более сохранно, соответственно сохраняется и способность к операциям абстрагирования, обобщения и переноса навыков на аналогичные задания. Следует отметить, что согласно исследованиям ряда отечественных ученых (Т.А. Стрекалова, Ю.Г. Демьянова, З.И. Калмыковой и др.) наблюдается некоторое сходство в построении логических высказываний и умозаключений по аналогии у детей с ЗПР и нормально развивающихся детей, а умение строить выводы и доказывание истинности суждения приближалось по уровню сформированности этих мыслительных операций у умственно отсталых детей.

Еще одной особенностью при освоении образовательной программы младшими школьниками с ЗПР является то, что у них формируются инертные, малоподвижные ассоциации, которые очень трудно поддаются перестройке [5]..

Характерной особенностью для младших школьников с ЗПР является то, что при выполнении ими школьных заданий один и тот же ребенок может выполнять его как правильно, так и неправильно. Такое чередование правильного и неправильного выполнения задания свидетельствует о том, что школьник периодически упускает или же путается в инструкции в связи с усложнением условий учебной задачи.

Одной из особенностей детей с ЗПР является то, что у них отмечается отставание в формировании мыслительных операций. Эта особенность в большей степени проявляется при решении заданий, в которых необходимо применение всех мыслительных операций [3].

Такие мыслительные операции как анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, систематизация, конкретизация и абстракция – играют одну из ключевых ролей в познании окружающего мира ребенком. Они являются неотъемлемой частью в развитии всесторонне сформированной личности, потому что именно благодаря им у ребенка складывается представление об окружающем мире в целом.

Вышеперечисленные мыслительные операции у младших школьников с ЗПР имеют свои особенности, то и само развитие мыслительной деятельности будет формироваться с заметным отставанием.

Например, процесс анализа какого-либо объекта происходит на более низком уровне по сравнению с аналогичным процессом у нормотипичных детей. Дети с ЗПР в процессе анализа часто действуют без конкретного плана, по наитию, хаотично, тем самым выделяют почти в два раза меньше признаков, чем дети в норме. Согласно исследованиям Ульенковой У.В. дети с диагнозом «ЗПР» испытывают трудности при рассуждении, с трудом обосновывают истинные и ложные суждения при составлении развернутого ответа на вопрос, очень часто дают непродуманные ответы из-за несформированности мыслительных операций [5].

При выполнении заданий на обобщение предметов по родовой принадлежности у детей с ЗПР также отмечаются трудности. Это проявляется в том, что они плохо дифференцируют родовые понятия или же ребенок знает предмет, знает его название, но владеет очень ограниченным набор обобщающих слов. [1].

С заданиями на классификацию дети справляются лучше, они хорошо могут соотносить простые геометрические фигуры по группам на основе выявления какого-то признака (например, цвет, форма). Следует отметить, что с заданиями такого рода дети с ЗПР справляются почти с таким же успехом, как и дети в норме, а незначительные ошибки, допускаемые ими, при выполнении задания обусловлены недостаточной внимательностью. А вот в заданиях, содержащих сложный геометрический материал, количество ошибок увеличивается. Одной из самых частых ошибок при выполнении такого задания становится замена задачи на более простую. Аналогичный ход действий наблюдается и при выполнении заданий на классификацию по величине предметов и по изготовляемому материалу.

Наряду со сложностями в классификации также наблюдаются проблемы в абстрагировании какого-либо признака и его противопоставления другому признаку [2].

В работах Шаумарова Г.Б. приводится статистика того, что только 20,5% первоклассников с ЗПР могут справиться с простейшими математическими операциями, причем на уровне, который соответствует низкому показателю нормотипичного ученика. В связи с пониженной школьной активностью навык решения разнообразных мыслительных задач у этих детей весьма мал. В значительной степени причиной тому является неумение применить уже сформированную мыслительную операцию под данную ситуацию.

Для того, чтобы использовать подходящую мыслительную операцию под практическую задачу, необходима хорошая ориентировка в условиях этой задачи. Этот пункт также оказывается нарушен у детей с ЗПР, так как процесс формирования этого навыка происходит со значительным отставанием.

Согласно исследованиям Защринской О.В. у детей с задержкой психического развития наблюдаются сложности в решении мыслительных задач, реализации логических операций. Вместе с этим выявляются проблемы в процессах сравнения и обобщения предметов или явлений [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что одной из особенностей психологического развития у детей с ЗПР является отставание в развитии мыслительных операций и в большей степени оно проявляется при решении задач. Эта особенность в развитии мыслительных операций свидетельствует о необходимости проведения ранней диагностики. При проведении диагностики можно использовать следующие методики:1) «Четвертый лишний» И.Ю. Левченко, Н.А.Киселевой (исследование степени владения операциями обобщения); 2) «Назови одним словом» А.Л.Венгер (определение уровня развития операции обобщения); 3) «Последовательные картинки» Бернштейн А.Н. (оценка уровня владения операциями анализа, синтеза, обобщения);4) «Почини коврик» С.Д. Забрамная, О.В.Боровик (определение уровня владения процессами сравнения, синтеза, анализа); 5) «Нелепицы» С.Д. Забрамная (исследование уровня владения операциями анализа, абстрагирования и т.п.).

На основании полученных данных можно составить программу коррекционной работы с целью формирования у детей мыслительных операций, а также развития навыков умственной деятельности, что будет способствовать повышению успеваемости ребенка и лучшей адаптации в образовательной организации.

Безусловно, при осуществлении коррекционной работы будет происходить улучшение показателей выполнения тестов, но тем не менее некоторое отставание в плане психического развития у детей с ЗПР чаще всего сохраняется до окончания ими

основной школы и в большей степени это отставание будет заметно при решении мыслительных задач разного типа [2].

Литература:

1. Федорова, Н. В. . Особенности развития операций сравнения, анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития / Н. В. Федорова. — Текст : непосредственный // Омский психиатрический журнал. — 2017. — №2 (12). — С. 38-39 .

2. Есипова, Д. В. Особенности мыслительной деятельности младших школьников с ЗПР: теоретические основы исследования / Д. В. Есипова, А. А. Кацеро. — Текст : непосредственный // Colloquium-journal . — 2019. — №8 (32). — С. 87.

3. Есипова, Д. В. Развитие операционного компонента мышления у младших школьников с задержкой психического развития Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве / Д. В. Есипова, А. А. Кацеро. — Текст : непосредственный // Colloquium-journal. — 2020. — № 10 (62). — С. 138-139.

4. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития.: монография / У. В. Ульенкова. — М.: Педагогика, 1990.—184 с. – ISBN 5-7155-0246-2. – Текст : непосредственный.

5. Качесова, Е. Н. Особенности развития операций классификаций, обобщения и анализа у младших школьников с задержкой психического развития / Е. Н. Качесова, О. Е. Шаповалова. — Текст: непосредственный // XVI Всероссийской молодёжной научно-практической конференции с международным участием. — Биробиджан : Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2021. — С. 594-598.

УДК 373.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Карташова Ангелина Александровна[1]
Научный руководитель: Курносова[1]
Светлана Александровна
[1]ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, повышающие эффективность работы педагога начального общего образования в электронной информационно-образовательной среде. Выделены новые акценты в ролях главных субъектов процесса обучения в условиях современных вызовов цифровой экономики. Рассмотрены основные подходы к определению готовности педагога к работе в электронной информационно-образовательной среде начального общего образования. Подчеркнута зависимость успешности современной профессиональной деятельности преподавателя от его уровня овладения не только специальными знаниями, но и цифровыми технологиями. Обозначена роль государства в стимулировании этого процесса.

Ключевые слова: образовательная среда, электронная среда, информационно-образовательная среда, готовность педагогов.

Ведущая роль в процессе цифровой трансформации начального общего образования отводится педагогу, выступающему главным субъектом процесса подготовки обучающихся в условиях цифровой экономики. Успешность современной профессиональной деятельности преподавателя зависит от уровня овладения не только специальными знаниями, но и цифровыми технологиями.

Эту задачу государство относит к стратегически важным и поэтому закрепляет в ряде нормативных документов. В пункте 20 «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» отмечается, что «одним из приоритетов научно-технологического развития страны является переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта» [6]. По представлениям ЮНЕСКО, «именно новые технологии обучения являются движущей силой модернизации обучения». В рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 гг. Правительством Российской Федерации утвержден проект «Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации» [4]. Приказом Министерства труда и социальной защиты утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5] Все эти процессы невозможно осуществить без формирования необходимых компетенций как у разработчиков и технических специалистов, так и у педагогов образовательных организаций.

В рамках исследования Андрюхиной Л.М., Ломовцевой Н.В., Садовниковой Н.О. было выявлено, что 53,2% педагогов легко адаптируется к «переходному периоду» в образовании, а 47,8% учителей не принимает смещения акцента и пересмотра их функций как участников образовательных отношений [2]. Об изменении роли педагога в процессе общественного развития в современных вызовах образовательной реальности подробно говорит И. Е. Девятова [1], выделяя:

- Развитие креативности обучающегося путем ориентации школьника на саморазвитие и достижение образовательных результатов;
- Переход от семантико-интуитивного уровня восприятия информации к содержательно-осознанному вследствие обогащения способов формализации знаний в информационной среде;
- Совершенствование коммуникативных мета-навыков для повышения качества межличностного общения с разными категориями людей в социальной, профессиональной и личной сферах деятельности;
- Интенциональность личности на самостоятельную деятельность, формирование активной жизненной позиции, определения личностных смыслов, мотивировка на самореализацию.

Многие ученые сфокусированы на формировании готовности педагога к работе в электронной информационно-образовательной среде начального общего образования. В классической научной литературе оно рассматривается как «условие выполнения любой деятельности» и выражается в совокупности мотивационного и процессуального компонентов. Ряд авторов вводит нюансировку данного понятия (Таблица 1).

Таблица 1

Подходы к определению готовности педагога к работе в электронной информационно-образовательной среде

Автор	Определение	Доминанта
Н.С. Глуханюк	Готовность - предпосылка целенаправленной педагогической деятельности, обеспечивающая ее саморегуляцию, устойчивость и эффективность	условие деятельности
Л.М. Андрюхина, С.С. Венков	Готовность - свойство субъекта, характеризующее его способность к самостоятельной деятельности и формируемое не только в процессе профессиональной подготовки, но и на этапе вхождения специалиста в процессию и дальнейшей самореализации в ней	Свойство субъекта
Н.В. Ломовцева	Готовность – избирательная активность личности; активное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в подготовке и решении определенных задач на основе собственного опыта	Деятельность субъекта
А.С. Белкин	Готовность – результат процесса профессиональной подготовки специалиста	Результат деятельности

Согласимся с мнением Е.В. Ткаченко, объединяющим в структуре готовности интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, а также волевые стороны психики человека, которые приводятся в соотношение с внешними условиями и предстоящими задачами.

Комплекс мер, повышающий профессиональную компетентность и уровень вовлеченности педагогов в процесс цифровой трансформации образования определяется нами как условие формирования готовности к работе в электронной информационно-образовательной среде. При этом, нами не исключается влияние нормативно-правового, материально-технического, технологического компонентов на эффективность взаимодействия в цифровом пространстве.

1. Рассмотрим основные умения, отражающие степень вовлеченности педагогов в решение задач цифрового образования [3]:

- Ведение документации (учебной, планировочной, технологической) на бумажных и электронных носителях;
- Составление отчетной и аналитической документации, подготовка информационных материалов;
- Создание, аналитика и использование электронных баз данных, формирование цифрового следа участников образовательных отношений;
- Применение электронных образовательных ресурсов на основе информационно-коммуникационных технологий;
- Осуществление дистанционного образования и/или электронного обучения.

Профессиональная компетентность учителя как один из компонентов готовности к работе в электронной информационно-образовательной среде может исследоваться на основе анализа следующих позиций [7]:

- Анализ урока с применением электронных образовательных ресурсов (постановка целей и задач; мотивирование учеников к осуществлению педагогической деятельности; принятие педагогических решений; обеспечение информационной основы деятельности; организация педагогической деятельности и др.);
- Анализ поощрений и наказаний (благодарностей, отзывов, наград, замечаний и др.);
- Собеседование с педагогом (уточняются аспекты, касающиеся отношения педагога к деятельности в цифровой среде, степень критичности самооценки и т. д.);
- Результаты самооценки педагога (оценка рефлексивных способностей);
- Результаты опроса удовлетворенности обучающихся и их родителей деятельностью педагога в электронной информационно-образовательной среде;
- Результаты учебной деятельности обучающихся (и их динамика) с применением современных и традиционных технологий;
- Участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, проектах с применением электронных образовательных платформ и ресурсов, достигнутые при этом результаты (параметр дополнительно свидетельствует об умении повысить мотивацию обучающихся, учесть их индивидуальные образовательные интересы, организовать образование, ориентированное на результат);
- Наличие авторских электронных методических и/или дидактических материалов;
- Используемые (созданные) способы и методы педагогической деятельности в цифровой среде (анализ компетентности в разработке программ деятельности и уровень квалификации при обеспечении информационной основы деятельности);
- Собеседование с руководителем (заместителем руководителя) образовательного учреждения (мнение по всем базовым компетентностям педагога);
- Анализ базовой подготовки, переподготовки и повышения квалификации, в т. ч. самообразования по теме ведения деятельности в электронной информационно-образовательной среде (Освоение новых подходов, форм и методов образовательной деятельности важно соотнести с правильностью решения ключевых задач педагогической деятельности – постановка целей и задач; мотивирование учеников; принятие педагогических решений; обеспечение информационной основы деятельности; организация деятельности);
- Анализ электронных рабочих программ, материалов к урокам, методических комплексов;
- Результаты опросов и диагностики обучающихся, осваивающих программу начального общего образования в рамках цифрового поля и вне его (уровень сформированности учебной мотивации, учебных умений и навыков, оценивании результатов собственной учебной деятельности, психологическое благополучие, характер взаимодействия с педагогом и другие моменты, имеющие непосредственное отношение к реализации ключевых задач педагогической деятельности);
- Анализ результатов мониторинга качества образования (результативность педагогической деятельности).

Таким образом, психолого-педагогическая готовность педагога становится одним из основных условий успешной работы в современной электронной информационно-образовательной среде начального общего образования. Являясь ведущим субъектом образовательного процесса, учитель должен владеть не только профессиональными знаниями, цифровыми образовательными технологиями, но и быть мотивированным на непрерывное повышение мастерства.

Литература:

1. Девятова, Е. И. Развитие профессиональных компетенций учителя начальных классов в условиях использования ресурсов цифровой образовательной среды / Е. И. Девятова. — Текст: электронный // ipk74.ru : [сайт]. — URL: https://ipk74.ru/upload/iblock/192/192e38c276acdf68d97a3da8f53dbe91.pdf (дата обращения: 23.09.2022).
2. Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер. — Текст : электронный // elibrary.ru : [сайт]. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43144265_96551339.pdf (дата обращения: 23.09.2022).
3. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики / В. С. Катькало. — Текст: электронный // sberuniversity.ru : [сайт]. — URL: https://sberuniversity.ru/upload/iblock/2f8/Analytical_report_digital_skills_web_demo.pdf (дата обращения: 23.09.2022).
4. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642 Государственная программа РФ «Развитие образования на 2018-2025 годы». — Текст : электронный // Гарант : [сайт]. — URL: https://base.garant.ru/71670570/ (дата обращения: 23.09.2022).
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». — Текст : электронный // КонтурНорматив : [сайт]. — URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205 (дата обращения: 23.09.2022).
6. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы». — Текст : электронный // Гарант : [сайт]. — URL: https://base.garant.ru/71670570/ (дата обращения: 23.09.2022).
7. Шадриков, В. Д. Формируем профессиональные компетенции / В. Д. Шадриков. — Текст: электронный // hse.ru: [сайт]. — URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/i9jfwwgsfu/133943082.pdf (дата обращения: 23.09.2022).

УДК159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ЖАЛОБЫ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Качина Полина Сергеевна[1]
Научный руководитель: Овчинников Михаил Владимирович[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье отражены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования по проблеме эмоциональной дезадаптации и психосоматических жалоб у студентов-первокурсников. Подробно отражены актуальность изучения данной темы, основные понятия, методологический аппарат исследования, статистические результаты исследования. Выявлены неблагоприятные

тенденции эмоциональной дезадаптации и психосоматических жалоб в результате проведения следующих методик: шкала депрессивности (А. Т. Бек с соавтор., в адаптации Н. В. Тарабриной); клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич); Гиссенский опросник психосоматических жалоб (Giesener Beschwerdebogen, GBB). Проведен корреляционный анализ эмоциональной дезадаптации и психосоматических жалоб, п ходе которого обнаружены прямые корреляционные связи. Данные результаты свидетельствуют о том, что нарушение процессов общей адаптации и эмоциональной адаптации, в частности, влечет за собой возникновение соматических жалоб у студентов на первом курсе обучения. По результатам исследования предложены пути решения данной проблемы путем усовершенствования системы адаптационных сборов в университете и разработки других групповых мероприятий, способствующих наиболее качественной адаптации студентов первокурсников.

Ключевые слова: эмоциональная дезадаптация, психосоматические жалобы, студенты, первокурсники, стресс.

Ситуация поступления в учебное заведение является знакомой практически каждому человеку. В данный временной отрезок абитуриент, а в будущем студент встречается с большим количеством стрессовых факторов. Поступление в университет или другое учебное заведение может повлечь за собой смену места жительства, круга общения, интересов, распорядка дня и т.д. Новая социальная ситуация предъявляет студенту новые требования, что прямо пропорционально повышает уровень стресса. Факторами стресса, о которых мы говорим, могут выступать физические и эмоциональные перегрузки, нехватка времени и вследствие – недосып, большое количество новой информации, сложности в самоорганизации учебного и свободного времени, материальные трудности, новые знакомства. Данные детерминанты могут приводить к возникновению трудностей с эмоциональной адаптацией, на фоне чего у молодых людей могут возникать различные психосоматические жалобы в рамках работы разных органов и систем.

В современной литературе мы часто встречаем понятие «психологическая дезадаптация». Так как возникновение данного феномена часто влечет за собой негативные последствия и угрозу физическому здоровью, данное понятие более подробно рассматривается и изучается медициной и психиатрией.

А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Я.Г. Евдокимова, М.В. Москова в психологической науке предлагают использовать такое понятие как «эмоциональная дезадаптация». Это понятие является более узким, и отражает аффективный компонент поведения индивида [6].

По их мнению, эмоциональная дезадаптация — это состояние, вызванное хронической эмоциональной лабильностью (напряженностью или истощением) и выражающееся в поведении признаками временного расстройства большинства психических функций (по сравнению с нормальным уровнем их развития). Эмоциональная дезадаптация проявляется симптомами псевдоадаптивного поведения (невротическими симптомами) и изучается в основном в контексте расстройств аффективного спектра, включая депрессивные и тревожные расстройства. Причиной такого поведения, зачастую, помимо, предрасполагающих личностных черт индивида, является психотравмирующая ситуация [6].

Анализируя отечественную и зарубежную литературу, мы приходим к выводу, что эмоциональная дезадаптация включает в себя следующие аспекты [1]:

- депрессивное состояние — пониженное настроение, снижение самооценки и ощущение неспособности справиться с ситуацией, негативный стиль восприятия

окружающей действительности, психическая заторможенность, снижение концентрации и переключаемости внимания, снижение уровня воли, возникновение трудностей в принятии решений;

- тревожное состояние — высокий уровень напряжения, настороженность, страх потери контроля над собой или ситуацией;
- эмоциональная нестабильность — низкий порог чувствительности, раздражительность, нервозность, импульсивность, отсутствие контроля над своими эмоциональными реакциями, резкие перепады настроения, неадекватные ситуациям реакции;
- астенические симптомы — повышенная утомляемость, снижение работоспособности, рассеянность, забывчивость, нарушение концентрации внимания;
- поведенческие нарушения — избегание социальных контактов, замкнутость и отчужденность, отказ от общения, повышенная конфликтность, агрессия, асоциальное поведение.

Рассматривая эмоциональную дезадаптацию в тесной взаимосвязи с психосоматическими жалобами у студентов первокурсников, за определение понятия «психосоматические жалобы» мы обращаемся к О.Б. Поляковой. В своей работе О.Б. Полякова предлагает свое определение психосоматических жалоб. По ее словам, психосоматические жалобы – это симптомы нарушения деятельности дыхательной системы, желудочно-кишечного тракта, кожных покровов, опорно-двигательной и сердечно-сосудистой систем [5].

Помимо всего прочего, для нас представляются интересными разработки авторов Гиссенского опросника. Авторы данной методики, Е. Брюхлер и Дж. Снер, основываются на теории о том, что физическое состояние человека влияет на эмоциональную составляющую поведения. Это следствие влияниясоматического состояния на психическую деятельность. По их мнению, возможно и влияние психического состояния на физиологическое самочувствие — сложившийся у личности эмоциональный стереотип поведения накладывает отпечатокна переживание физического состояния.

В нашем исследовании мы будем изучать не заболевания конкретного органа, а отдельные симптомы заболеваний, существующих в пределах различных органов и систем, а также общую потерю ресурсов организма. Е. Брюхлер и Дж. Снер в своей методике «Гиссенский опросник психосоматических жалоб» выделяют следующие виды жалоб:

- Истощение – характеризует неспецифический фактор истощения, указывающий на общую потерю жизненной энергии, потребность в помощи.
- Желудочные жалобы – отражают синдром нервных (психосоматических) желудочных недомоганий.
- Ревматический характер – выражают субъективные страдания пациента, носящие алгический или спастический характер.
- Сердечные жалобы – указывают на то, что пациент локализует свои недомогания преимущественно в сердечно-сосудистой сфере.
- Давление или «Интенсивность жалоб» – отражает общую интенсивность жалоб.

Подводя итоги анализа теоретической части исследования, мы можем сказать, что мы полностью определились с понятийным аппаратом нашего исследования. У нас имеются определения обоих понятий: эмоциональной дезадаптации и психосоматических жалоб. А так же, анализируя имеющиеся исследования, мы можем увидеть, что исследований относительно именно эмоциональной дезадаптации студентов в современной психологической науке еще нет. По мимо всего прочего, нам кажется

актуальным и интересным изучить феномен эмоциональной дезадаптации студентов в тесной взаимосвязи с психосоматическими жалобами т.к. теоретическая база говорит о том, что феномены эмоциональной дезадаптации и психосоматических расстройств могут быть тесно связаны, особенно в ситуациях стресса, которой и является ситуация поступления в ВУЗ.

Целью нашего исследования является изучение эмоциональной дезадаптации и психосоматических жалоб у студентов первокурсников. В качестве диагностического инструментария в работе использованы следующие методики: шкала депрессивности (А. Т. Бек с соавтор., в адаптации Н. В. Тарабриной); клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич); Гиссенский опросник психосоматических жалоб (Giesener Beschwerdebogen, GBB). Корреляционный анализ проводился с помощью коэффициента корреляции r-Спирмена. Данные выбранных методик отвечают требованиям надежности и валидности, предъявляемым к диагностическим инструментам исследования.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «ЧелГУ». В исследовании приняли участие 34 студента в возрасте от 18 до 24 лет, из которых 8 юношей и 24 девушки, средний возраст 21 год, медиана – 19 лет. Сбор данных проводился в привычных для испытуемых условиях, непосредственно, в стенах университета. Перед началом диагностики испытуемые были ознакомлены со стимульным материалом настоящего исследования, им были представлены все инструкции к диагностическим инструментам.

В результате полученных данных нами был произведен анализ средних значений, полученных по всем методикам, в сравнении юношей и девушек. Ниже представлены средние значения выраженности депрессивных состояний у девушек и юношей 1 курса обучения, полученных в результате исследования, с использованием методики «Шкала депрессии Бэка» (рисунок 1).

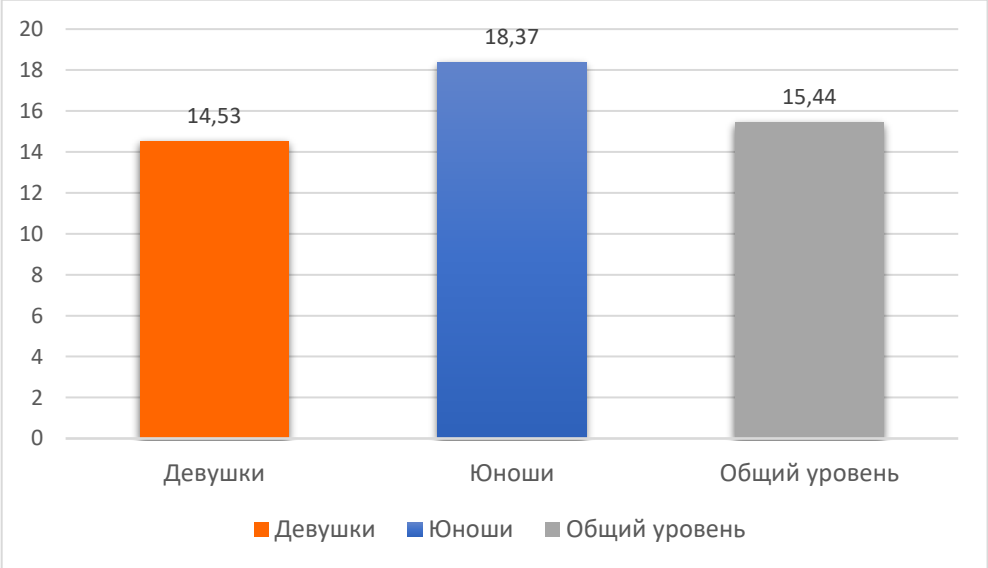


Рисунок 1. Соотношение средних значений по показателям уровня выраженности депрессивных состояний у девушек и юношей 1 курса университета (методика «Шкала депрессии Бэка»)

Исходя из полученных средних значений, мы можем сделать вывод о том, что в данной группе испытуемых депрессия находится на субдепрессивном уровне (легкая депрессия, малая депрессия) с тенденцией к переходу к умеренной депрессии. При этом, у юношей ярко диагностируется умеренная депрессия. Это говорит нам о том, что такие люди чувствуют подавленность и симптомы, схожие с депрессией, на протяжении очень

длительного времени. Часто они производят впечатление недовольных всем и всеми, осуждают других и критично настроены к ним и к себе. Они замыкаются в себе и реже общаются с людьми. Для людей с умеренной депрессией характерны тоска и скука; усталость, сонливость, утомляемость; конфликтность, раздражительность; эгоцентризм; эмоциональная неустойчивость; повышенная тревожность, страхи.

При анализе средних значений выраженности невротических состояний по методике К. К. Яхина и Д. М. Менделевича мы выявили следующие особенности (рисунок 2).

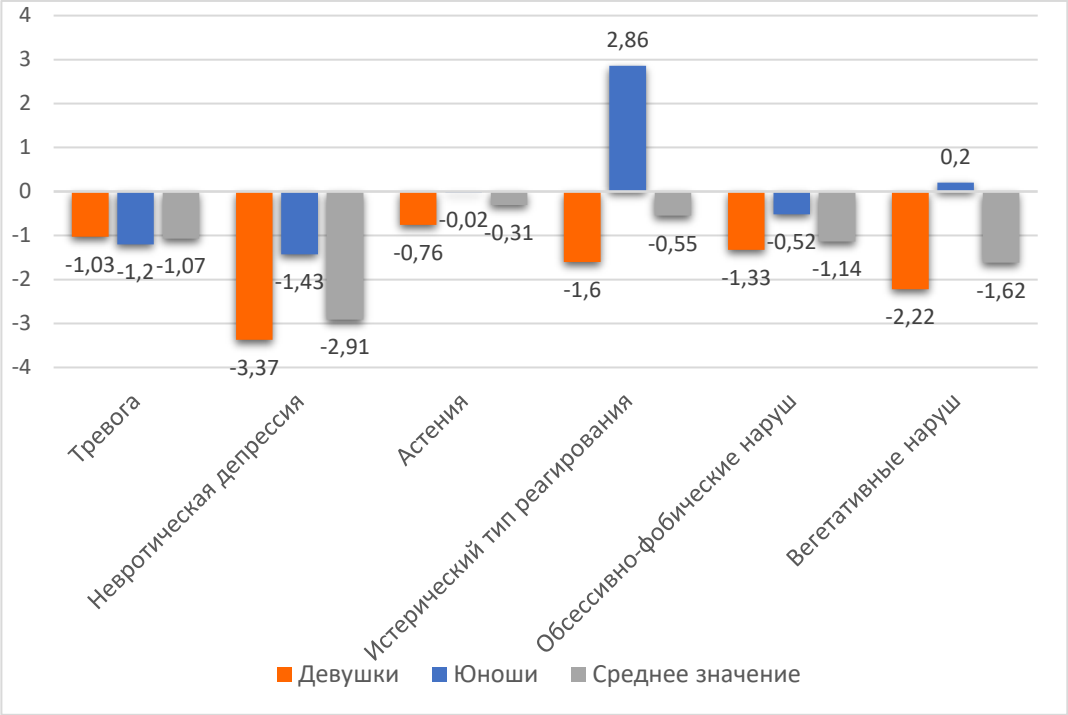


Рисунок 2. Соотношение средних значений по показателям уровня выраженности невротических состояний у девушек и юношей 1 курса университета (опросник для выявления и оценки невротических состоянийК. К. Яхина и Д. М. Менделевича)

Опираясь на полученные результаты, мы видим тенденцию к неблагоприятным результатам, или со слов К. К. Яхина и Д. М. Менделевича – болезненный характер выявляемых расстройств. Прежде всего это касается невротической депрессии, истерического типа реагирования и вегетативных нарушений. Это говорит нам о преобладании у таких людей пессимистичного настроения, гиподинамии, заторможенности в сочетании с драматизацией и преувеличением эмоций. Так же при таких состояниях могут отмечаться нарушения сна, аппетита, головокружения, учащенное сердцебиение, повышение артериального давления. Большую выраженность эти состояния имеют у девушек.

Обращая внимание на диаграмму, мы видим одну шкалу, которая имеет положительное значение – это шкала истерического типа реагирования у юношей. Это говорит о том, что мужской пол не склонен к драматизации, театральности, эгоцентризму, преувеличению эмоций, к стремлению нахождения в центре внимания.

При описании результатов по Гиссенскому опроснику, на наличие психосоматических жалоб, мы видим следующие результаты у девушек и юношей 1 курса обучения в университете (рисунок 3).

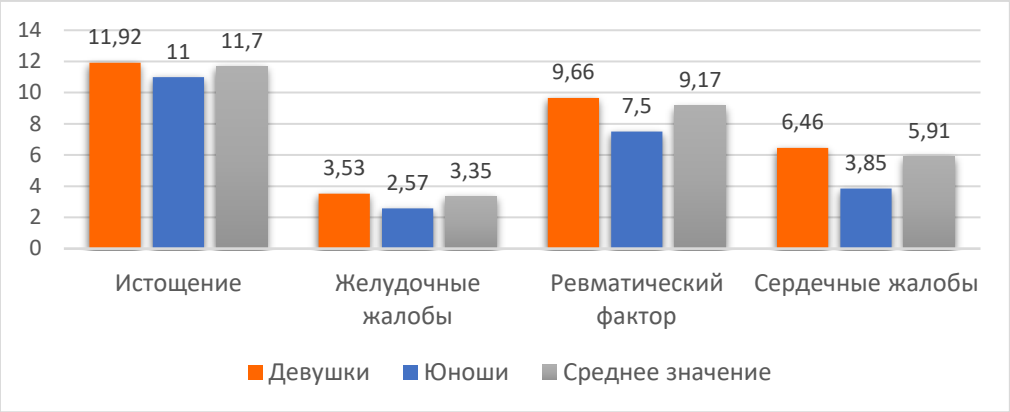


Рисунок 3. Соотношение средних значений по показателям уровня выраженности психосоматических жалоб у девушек и юношей 1 курса университета (Гиссенский опросник психосоматических жалоб)

Опираясь на наглядные данные диаграммы, мы видим, что девушек и юношей 1 курса обучения преобладают значения по шкале «Истощение». Данная шкала характеризуется ощущением слабости, сонливостью, склонностью к плачу, головокружением и другими симптомами. Это говорит нам в целом о потере жизненной энергии, отсутствии активной жизненной позиции и потребности в психологической помощи. Напротив, меньшую выраженность имеют желудочные жалобы. Это выражается в отсутствии или наименьшем проявлении основных психосоматических желудочных недомоганий, таких как тошнота, рвота, изжога, отсутствие аппетита, боли в желудке и т.д. Так же, из диаграммы мы можем заметить, что у юношей значения по всем шкалам имеют немного меньший уровень, нежели у девушек.

Обращая внимание на то, что Гиссенский опросник психосоматических жалоб работает как единая шкала – давление жалоб, используя полученные результаты мы можем сделать вывод о том, что у девушек проявления интенсивности жалоб намного выше, чем юношей. Девушкам свойственна ипохондричность, депрессивность в сочетании с повышенной эмоциональной окраской имеющихся психосоматических жалоб (рисунок 4.).

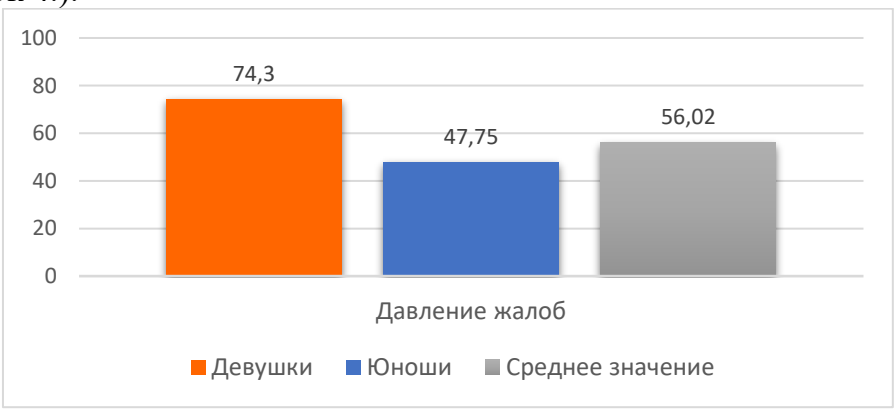


Рисунок 4. Соотношение средних значений по шкале «давление жалоб» у девушек и юношей 1 курса университета (Гиссенский опросник психосоматических жалоб)

Следующим этапом в исследовании был произведен корреляционный анализ. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

		Шкала депрес-сии	Трево-га	Невротич депрессия	Асте-ния	Истерич тип реагиров	Обссес-фобич наруш	Вегетат наруш
Истощение	r	0,670**	0,486**	0,647**	0,645**	0,419*	0,219	0,475**
	p	<0,001	0,004	<0,001	<0,001	0,014	0,214	0,005
Желудочные жалобы	r	0,369*	0,471**	0,429*	0,289	0,423*	0,343*	0,400*
	p	0,032	0,005	0,011	0,097	0,013	0,047	0,019
Ревматический фактор	r	0,386*	0,361*	0,320	0,305	0,277	0,119	0,370*
	p	0,024	0,036	0,065	0,079	0,113	0,501	0,031
Сердечные жалобы	r	0,441**	0,562**	0,470**	0,357*	0,567**	0,199	0,625**
	p	0,009	0,001	0,005	0,038	0,000	0,259	<0,001
Давление жалоб	r	0,571**	0,641**	0,525**	0,526**	0,592**	0,207	0,649**
	p	<0,001	<0,001	0,001	0,001	<0,001	0,240	<0,001

* - связь статистически достоверна при p≤0,05

** - связь статистически достоверна при p≤0,01

Анализируя результаты статистических расчетов, мы можем сказать, что практически по всем шкалам феноменов эмоциональной дезадаптации и психосоматических жалоб имеются прямые корреляционные взаимосвязи. Это позволяется сделать вывод о том, что что отсутствие адаптации к новой учебной среде влечет за собой и эмоциональную дезадаптацию, которая в свою очередь отражается на психосоматическом здоровье студента и проявляется в различных психосоматических симптомах и жалобах, которые могут негативно сказываться на процессе обучения.

Полученные результаты отражают потребность в создании программы тренингового формата по повышению адаптации студентов в целом к новой окружающей действительности, и эмоциональной адаптации в частности. Эта программа может быть реализована в рамках адаптационных сборов, а также на первоначальных этапах обучения, для улучшения и закрепления полученного результата.

Результаты нашего исследования могут быть использованы практикующими психологами и преподавателями университетов и колледжей для разработки мероприятий по повышению уровня адаптации, как эмоциональной, так и социальной. Помимо всего прочего, полученные данные могут быть использованы для дальнейших исследований, в которых изучаются такие феномены, как выученная беспомощность, суицидальные наклонности, депрессивные и тревожные состояния молодежи.

Литература:

1. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства/ Ю. А. Александровский. —: «Геотар-Медиа», 2007. — 710 с. — Текст: непосредственный.

2. Бозаджиев, В. Л. Аксиологический подход как фактор адаптации студентов к обучению в вузе / В. Л. Бозаджиев. —: Челябинск: из-во «Дизайн-Бюро», 2002. — 134 с. — Текст: непосредственный.

3. Бройтигам, В. Психосоматическая медицина. / В. Бройтигам. —: ГЭОТАР Медицина, 1999. — 167 с. — Текст: непосредственный.

4. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. —: Изд-во Эксмо, 2005. — 992 с. — Текст: непосредственный.
5. Полякова, О. Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности / О. Б. Полякова. —: Московский психолого-социальный университет, 2013. — 266 с. — Текст: непосредственный.
6. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов / Холмогорова,А, Н. Г. Гаранян, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москова. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2009. — № 3. — С. 16-25.
7. Эмоциональная дезадаптация и психосоматическое здоровье юношей и девушек / А. Б. Серых, Ю. Е. Морозов, Г. Н. Будиловский, А. А. Лифинцева. — Текст: непосредственный // Вестник БФУ им. И. Канта. — 2011. — № 5. — С. 60-68.
8. Яковлев, Г. М. Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания: Психология. Учебник / Под ред. А.А. Крылова —: Проспект, 1999. — 442-453 с. — Текст: непосредственный.

УДК37.048.45

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Кейлер Алена Викторовна[1]
Глазунова Екатерина Сергеевна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В работе описаны различные подходы к дефиниции профессионального самоопределения старшеклассников, профессиональной ориентации, профессиональной направленности. Показано, что одним из важнейших методов профессионального самоопределения является организованное психолого-педагогическое сопровождение. Проанализирована специфика, показатели и этапы профессионального самоопределения выпускников старших классов.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение выпускников старших классов, психолого-педагогическое сопровождение.

Современная жизнь общества подвержена многим проблемам и изменениям. Увеличивается темп жизни, ускоряется процесс глобализации, поликультурность – уже привычное явление. Все это способствует возникновению негативных явлений, характерных для данной стадии развития. К таким явлениям можно отнести противоречие между государственной политикой и потребностями молодого поколения, отсутствия их интереса к событиям в стране, нежелание участвовать в решении общих национальных вопросов. Данные факторы влекут асоциальное поведение и препятствуют формированию правильной системы ценностей. Исходя из этого, наиболее актуальным на данный момент является вопрос воспитания молодежи, готовой к самостоятельному определению и дальнейшему развитию, а также уважительному взаимодействию. Проводя анализ технологии, направленной на преобразование личности подростка, следует отметить, что современная система образования делает упор на подготовку к будущей профессиональной деятельности в рамках стратегии инновационного развития.

Концепт жизненных стратегий молодежи активно исследуется в социальной, психолого-педагогической, философской отечественной и зарубежной литературе. Одним из первых авторов, который проводил концептуальный анализ понятия «жизненная стратегия» была К.А. Абульхановой-Славской [1]. Ее исследования были посвящены сущностной характеристике данного феномена, выявлены условия ее развития и реализации, разработана классификация жизненных стратегий. К.А. Абульханова-Славская выделяет и обосновывает критерии актуализации жизненного пространства. Во многом они рассматривались сквозь призму деятельности индивидов, а главным движителем выступает самостоятельная активность. Профессиональное развитие личности понимается в схожем смысле.

Социологи Э. Гидденс и В.А. Ядов в своих исследованиях высказывают схожую точку зрения. Однако это не единственная концепция изучения профессионального выбора. Так, например, американский психотерапевт [4].

Э. Берн разрабатывает как называемую сценарную теорию, согласно которой профессиональные действия обуславливаются алгоритмом, который был заложен еще в детстве. Исследователь утверждал, что автономией (образовательной, профессиональной, жизненной) обладают лишь небольшое количество людей. Автором сценарий трактуется как алгоритм личностного развития, некая жизненная траектория, формируемая родителями в детстве. При этом если человек действует сообразно подобного сценария, то он не является субъектом выбора профессии [3].

В основе теории Д. Сьюпера лежит представления о том, что профессиональную «Я-концепцию» определяет осознанность субъекта касательно своей профессии. Среди других механизмов определения «Я-концепции» в контексте профессионального развития, автор выделяет дифференциацию профессии по различным основаниям, а также рассматривает существующую профессию человека как отправную точку развития его «Я-концепции». «Я-концепция» определяет требования к выбору профессии субъектом. Так как «Я-концепция» может изменяться и не является единичной, то и профессиональный выбор может перерасти в профессиональные выборы.

Д. Голланд разрабатывает типологическую теорию, согласно которой выбор профессиональной деятельности находиться в прямой зависимости от опыта личности, его способностей, интересов, типа личности в целом. В свою очередь, основные качества личности формируются под влиянием разных факторов: установок родителей, принадлежность к определенную социальному классу, физическая и психологическая среда, наследственность, культурные особенности и т.д. [2].

Согласно постулатам Э. Гинзберга, выбор профессии не является мгновенным, он происходит в течение длительного времени, в ходе которого личность формирует «промежуточные решения». При достижении определенной критической массы таких решений происходит окончательный профессиональный выбор. Каждый промежуточный вариант важен, т.к. он представляет собой, по сути, точки бифуркации, которые сказываются на ситуации выбора в будущем [7].

В данной статье мы будем придерживаться определения профессионального самоопределения как социально значимого явления, в основе которого лежат противоречия между субъективными представлениями личности о своем профессиональном развитии и объективными требованиями к той или иной профессии со стороны работодателя, экономики, государства.

Для удобства выделим некие показатели, совокупность которых определяет профессионального самоопределение:

- экономический показатель (место профессии в реальной экономике);
- социальный показатель («узнаваемость» профессии, ее престижность);
- технический показатель (орудия и условия труда);

- санитарно-гигиенический показатель (режим труда, ритм труда, медицинские требования);

- психологический (предпочтение в профессии определённого личностного профиля).

Процесс сопровождения профессионального самоопределения в психолого-педагогических исследованиях описывается как система специально организованной деятельности (психолога, тьютора, педагога), имеющая своей целью осуществление успешных интеракций между всеми участниками образовательного процесса по решению затруднений в контексте профессионального субъектного выбора и носящий личностно-развивающий характер.

Процесс профессионального самоопределения условно проходит следующие стадии своего развития:

1. Развитие осознанного смысла профессионального выбора, который основывается на самостоятельности работе обучающегося по изучению предмета выбранной профессии, устанавливаются источники данных о будущей профессиональной деятельности, актуализируется проблема развития значимых (в контексте профессионального самоопределения) качеств личности.

2. Субъектный выбор о выборе профессионального образования в заданном направлении, который является результатом профессиональных и деятельностных проб, просветительской, допрофессиональной и квалипрофессиональной деятельности.

3. Проектирование дальнейшего маршрута профессионального образования и развития профессиональных навыков, профессиональной карьеры.

Процесс сопровождения профессионального самоопределения в психолого-педагогических исследованиях описывается как система специально организованной деятельности (психолога, тьютора, педагога), имеющая своей целью осуществление успешных интеракций между всеми участниками образовательного процесса по решению затруднений в контексте профессионального субъектного выбора и носящий личностно-развивающий характер.

Следует обратить внимание, что понятие сопровождения профессионального определения разработано не так хорошо по отношению к понятию профориентации, т.к. последний имеет более раннее происхождение. Впервые «профориентация» появляется еще в конце XIX века благодаря работам психолога Г. Мюнстерберга.

В целом, в специальной литературе понятие «сопровождение профессионального самоопределения» описывается с различных позиций:

– непрерывная оценка, анализ, внесение изменений и дополнений в процесс развития личности профессионала;

– процесс проектирования и реализации разнообразных условий, направленных на становление субъекта выбора в ситуациях профессионального и жизненного определения, разрешения возникающих трудностей в процессе личностного развития;

– соблюдение принципа системности при формировании педагогических условий, способствующих увеличению результативности обучения и личностного развития в целом;

– реализация педагогических интеракций, основанных на методах интерактивности, обеспечивающая формирование ряда ключевых характеристик личности, таких как эмпатия, воля, рефлексия, эмоциональный интеллект в контексте профессионального самоопределения.

Психологическое сопровождение в работах ряда исследователей рассматривается как отдельный компонент сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. С точки зрения авторов, данное сопровождение – это специфический вид

деятельности, нацеленный на рост психологической культуры обучающихся. Также учитывается помощь родителям старшеклассников в создании комфортного психологического климата; консультирование детей по вопросам выбора профессии; вовлеченность обучающихся в процесс овладения будущей профессии. Общими для приведенных выше определений выступают следующие акценты: системность; целостность; личностно развивающий характер; направленность на развитие субъектности; индивидуализация. Последние критерии позволяют дифференцировать термины «сопровождение профессионального самоопределения» и «профессиональная ориентация». Под последнем понимается интеграции управления и самоуправления, синергия внешних факторов и самопознания, использование разнообразных методов в практике работы с обучающимися [5].

Исходя из проанализированных нами различных подходов, под профессиональным самоопределением мы имеет в виду как осмысленное решение, раскрытие и принятие личностью своей точки зрения в проблемных вопросах, моделирующих квазипрофессиональные. В рамках различных подходов к определению сути профессионального самоопределения нами выделены специфические свойства профессионального самоопределения. Вопервых, это длительный во времени процесс, который заканчивается с окончанием трудовой деятельности. Во-вторых, оно описывается как личностная позитивная позиция субъекта профессиональной деятельности. Отсюда следует, что процесс принятия решения устроиться на ту или иную работу – только часть профессионального самоопределения.

Каждый этап профессиональной деятельности сопровождается помощью в осуществлении профессионального самоопределения со стороны того или иного специалиста – тьютора, психолога, педагога. Это также могут быть другие специалисты по профессиональной ориентации, которые включены в общую систему многогранного процесса приобретения профессии и самореализации в ней.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. АбульхановаСлавская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Азбука профориентации. Как молодому человеку преуспеть на рынке труда? [Текст] / Бендюков М., Соломин И., Ткачев М. – Санкт-Петербург: Литера плюс. – 1997. – 334 с

3. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия [Текст] : пер. с англ. / Э. Берн. – М.: Академический Проект, 2001. – 320 с.

4. Гидденс, Э. Элементы теории структурации [Текст] // Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. С. 40–80.

5. Гусева, Е. И. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников [Текст] / Е.И. Гусева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С.113–121.

6. Кормакова, В. Н. Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников: содержание, технология, управление [Текст] : учебное пособие / В. Н. Кормакова; М-во образования и науки РФ, 5104 121 Деп. образования, культуры и молодежной политики Белгородской обл., ФГАОУ ВПО «Белгородский гос. нац. исслед. ун-т». – Белгород :БелГУ, 2018. – 301.

7. Ginzberg Eli and others. Occupational Choice: An approach to a General Theory. N.Y.: Columbia University Press, 1951; Ginzberg E. Toward a theory of 1104 103 occupational choice // Occupations, (1952). April; Ginzberg E. Toward a theory of occupational choice: A restatement // Vocational Guidance Quarterly, (1972). 20, 169-176.

УДК 159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АЛЕКСИТИМИИ У ЛИЦ С АТОПИЧЕСКИМ ДЕРМАТИТОМ

Климова Ксения Юрьевна[1]
Научный руководитель: Честюнина Юлия Владимировна
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. Данная статья представляет собой теоретический анализ литературных источников, посвященных феномену алекситимия у больных с атопическим дерматитом. Представлены существующие концепции о содержании феномена алекситимия, психологические факторы, способствующие к её возникновению, а также механизмы её развития. Алекситимия рассматривается как фактор риска развития психосоматического расстройства. Раскрывается оценка биологического, психологического и социального фактора в патогенезе кожных заболеваний. Рассмотрены исследования, посвященные когнитивно-эмоциональной сфере лиц с дерматитами и их фокусирование на соматическом компоненте в результате ограниченности осознания своих эмоций.

Ключевые слова: феномен алекситимия, теоретический анализ, атопический дерматит, патогенез кожных заболеваний, психосоматика, развития психосоматических расстройств.

Введение. Атопический дерматит является распространенным хроническим заболеванием и часто тяжело протекающим, проявляется в виде зуда и воспаления кожного покрова. Его возникновение и хроническое течение объясняется генетической предрасположенностью, дисфункцией нервной системы, воздействием неблагоприятных условий окружающей среды, психоэмоциональным расстройством, патологией внутренних органов, обменом веществ, нейрогуморальными и нейрососудистыми нарушениями, аллергическим заболеванием, нерациональным питанием, различными интоксикациями. Ранее проведенные исследования, показали, что сыпь и явно выраженный зуд на видимых участках кожи приводит не только к ухудшению качества жизни, но и к развитию патологических психических реакций на болезнь, что существенно влияет на комплаентность пациента во время лечения и дополнительно усугубляет его состояние.

При изучении роль алекситимии, как фактора риска психосоматического заболевания, авторы обнаружили, что человек испытывая сложности с осознанием эмоций и когнитивной переработкой аффекта, акцентирует свое внимание на соматическом компоненте эмоционального возбуждения и тем самым усиливает его проявление. Испытывая сложности с осознанием эмоций и когнитивной переработкой аффекта, люди с атопическим дерматитом могут акцентировать свое внимание на соматическом компоненте эмоционального возбуждения, усиливая тем самым его проявление. Распознав, какой механизм лежит в основе развития атопического дерматита появиться возможность психокоррекции данного заболевания, этим объясняется актуальность данного исследования. Изучение механизма развития атопического дерматита определяется социальной потребностью в сохранении психического здоровья в обществе.

Основная часть. Термин «алекситимия» был введен П. Сифнеосом (1972) обозначает: «нет слов для чувств» — проявляется в затруднении, трудности или

неспособности к выражению своих эмоций и других людей, то есть неспособность переводить их в вербальную форму. Р. Е. Сифнеос рассматривал алекситимию как предпосылку к развитию психосоматического заболевания. Ранее Ю. Рюша (1948), наблюдая за пациентами, которые страдали классическими психосоматическими расстройствами установил, что пациенты проявляют трудности в вербализации и символическом выражении своих эмоций. Близкие особенности психосоматических пациентов были также описаны П. Мартином и М. Музаном (1963).

На сегодняшний день существует большое количество гипотез относительно причин возникновения алекситимии, их можно разделить на 2 блока. Первый блок, органическая алекситимия, второй, функциональная алекситимия. Причиной органической алекситимии могут быть два фактора. Первый фактор, связывают с недоразвитием центральной нервной системы. Второй фактор, врожденные или приобретенные органические повреждения головного мозга, при которых повреждены связи, отвечающие за распознавания висцеральных импульсов. Второй блок, не связывает алекситимию с органическими расстройствами, а считает причиной её возникновение ограничения социума на проявление чувств.

Одного единого взгляда на причину возникновения алекситимии, на сегодняшний день нет. Некоторые исследователи, рассматривают ее как первичный процесс и отводят важнейшую роль ее возникновения генетическому механизму и его дефекту [6], а также особому варианту развития головного мозга [3]. Экспериментальные исследования [4] показали, что при алекситимии левое полушарие не может распознать эмоциональные переживания, которые возникают в правом полушарии, из-за нарушения межполушарного взаимодействия.

В настоящее время в зарубежной литературе, рассматривают различные варианты психофизиологических и нейропсихологических предпосылок к развития алекситимии. Примером, служат, такие исследования как: сниженный объем серого вещества (Borsci, Boccardi, Rossi, et al., 2009), функциональное нарушение в лобно-стриарной схеме (Lee, Lee, Park, 2011), функциональное нарушение передней поясной извилины коры (Heinzel, Minnerop, Schäfer, 2012), блокировка импульсов от висцерального (эмоционального) мозга к коре (А.Ю. Искусских, 2015), регрессии при травмировании (P.Yelsma, Marrow, 2003; Schechter, 2015) и низкая эмоциональная реактивность при аффективной алекситимии, которую связывают с большим объемом серого вещества правой поясной извилины (GoerlichDobre, Bruce, Martens, et al., 2014) [2].

Существуют также социологические теории, которые объясняют возникновение синдрома алекситимии с точки зрения поведенческих, социальных и культурных факторов. Такие как влияние негативного, враждебного, директивного родительского стиля воспитания (Воробьева, Шульгина, Ермаков, 2015) либо гиперопека ребенка, вызывающая застревание на симбиотическом уровне (Брель, 2012) или ограничения социума на выражение чувств (Трунов, 2013). Авторы предполагают, что алекситимия является результатом прерывания на разных этапах предъявления и возможно, возникновения эмоций.

Разделяют несколько типов функциональной алекситимии, в зависимости от её происхождения и механизма развития, а именно: педагогическую, психологическую и лингвистическую.

Педагогическая алекситимия. Может развиться у человека, который с детства не имеет опыта называния эмоций и имеет бедный эмоциональный словарный запас.

Психологическую алекситимию, разделяют на ситуативную и психотравматическую. Ситуативная алекситимия, может быть связана с ситуационным и коммуникативным факторами. Примером являются такие чувства как: стыд, застенчивость, психологическая незащищенность, недоверие и боязнь быть непонятым.

Психотравматическая алекситимия, может быть связана с психотравмирующей ситуацией, когда эмоциональное переживание имеет высокую интенсивность и может приводить к заблокированию чувств. В данном случае алекситимия может быть связана с «социальным запретом» на определенные эмоциональные чувства, что приводит к несоответствию Я-концепции и неспособности справиться со своими эмоциями, происходит защита от чувств. В результате эти эмоции «выбрасываются» из области сознания и не могут быть описаны и выражены вербально. Постоянное подавление своих чувств и эмоциональных реакций на стрессовые ситуации может стать привычкой, в результате чего эмоции станут менее выраженными даже вне стрессовых ситуаций.

Лингвистическая алекситимия. Выражается в невозможности подобрать соответствующие слова для отражения внутреннего переживания. В некоторых случаях, это может быть связано с отсутствием соответствующей языковой культуры и образованием. При выраженной алекситимии сложно классифицировать негативные междометия, отражающие состояние грусти, печали, разочарования и уныния.

А.Ж. Барский, Г.Л. Клерман Г, 1983; Г.Р. Шварц, 1987 предложили гипотезу о том, что ограниченное распознавание эмоций и когнитивная переработка аффекта приводит к сосредоточению внимания на соматическом проявлении заболевания, что приводит к его усилению.

Нарушения в когнитивно-эмоциональной сфере снижают способность к вербализации эмоций, и приводит к гипертрофированным физиологическим реакциям на негативные воздействия окружающей среды, что в свою очередь может привести к появлению соматических симптомов.

Дж. Тейлор (1987) выдвинул гипотезу, что люди с алекситимией неспособны регулировать и модулировать эмоции, которые вынуждают их страдать, что на неокортикальном уровне, создает усиление телесной реакции на стрессовую ситуацию, и может привести к развитию психосоматического расстройства.

Алекситимию часто рассматривают как фактор риска развития многих психосоматических расстройств. Считается предиктором и маркером эмоционального расстройства, связанного с тревогой и депрессией, так же рассматривается в качестве компонента пострессовых расстройств и психопатологических синдромов и в качестве своеобразной личностной характеристики.

Психосоматическое заболевание (греч.'-душа' и '-тело') – входит в группу болезненных заболеваний, вызванных взаимодействием двух факторов, а именно: психогенного и соматического. Психическое расстройство, которые проявляет себя на телесном уровне, а также физические расстройства, которые проявляют себя, на психогенном уровне или физиологические патологии, которые развиваются под влиянием психических факторов.

Ф. Александер развил и систематизировал идеи психосоматики и стал основателем психосоматической медицины. Автор выделил группу «классических психосоматических заболеваний», известных как «Чикагская семерка». Одним из классических психосоматических заболеваний, автор выделил нейродермит (1950). Современные отечественные и зарубежные источники литературы [1] представляют многочисленные исследования, которые подтверждают психосоматическую природу многих кожных болезней.

Э. Уилсон ввел термин «невроз кожи», предлагая относить к нему заболевания кожи, в основе которых находится «невротический конфликт», проявляющийся в основном в результате беспокойства и тревоги индивидуума. Х. Миллер, Д. Барух, считали кожу органом, через который выражается внутренняя потребность организма в редукции эмоционального напряжения, так же считая ее местом через которое реализуются агрессивные аффекты индивидуума. Авторы подчеркивали, что различные

психогенные конфликты оказывают значительное влияние на течение и ухудшение атопического дерматита.

С. Ф. Сироткин и соавторы считают, что проявления дерматологических заболеваний являются результатом символических конверсий связанных с садомазохизмом, вуайеристскими и эксгибиционистскими тенденциями у лиц с истерическими проявлениями. Компульсивное почесывание во время кожных заболеваний и обострений считается проявлением табуированной аутоагрессии и аутоэротизмом.

С.В. Ходарев и соавторы в ходе проведенного исследования, обнаружили, что кожный зуд, покалывание и акрогипергидроз возникают как психосоматическая маска тревоги у детей.

Биологическая взаимосвязь между кожным покровом и системой психической регуляции объясняется особенностями их развития уже на внутриутробном уровне, так как обе эти системы формируются одними и теми же эмбриональными долями и развиваются под влиянием одних и тех же гормонов и нейротрансмиттеров. Кожа выделяет медиаторы катехоламины и кортизол, и их участие в системной неспецифической реакции на стресс заключается в нейрогуморальной регуляции, регулируемой гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системой. Нарушение гомеостатических механизмов регуляции обычно опосредуется психоэмоциональным стрессом, который развивается в результате интраперсонального переживания на стрессовую ситуацию.

Проводя анализ и интерпретируя полученные в результате исследований данные, посвященные психосоматической природе кожных расстройств, представители динамического направления психотерапии, пришли к выводу, что кожа выполняет роль психологической защиты, а также создает физиологический и психологический барьер для поддержания и сохранения гомеостаза, защищая человека от негативных и стрессовых воздействий и психологических травм.

Результаты многочисленных исследований, легли в основу концепции NICES — нервно-иммунно-кожно-эндокринологической системы.

Изучая взаимосвязь биологических, психологических и социальных компонентов, характерных для патогенеза заболеваний кожи, некоторые авторы выделяют генетическую предрасположенность к болезни, конституционные особенности человека, собственный жизненный опыт, а также неблагоприятное воздействие окружающей среды и другие факторы [5]. Благодаря развитию, регуляции, физиологии и гуморальным управлением организма нервная, иммунная, эндокринная система и поверхность кожи представляют собой единую систему. Их регуляция определяется сочетанием компонентов, выполняемых различными гормонами и медиаторами. В основе многих заболеваний кожи лежит нарушение функционирования и соотношения нейромедиаторов.

К системному дисбалансу могут приводить патологические изменения в нервной системе, а так же эндокринной и иммунной системах. Проявляться может в виде срывов адаптационных ресурсов всего организма. Результатом является гормональная дискоординация, неконтролируемые неспецифические воспаления, выброс и повышение секреции нейротрансмиттеров, таких как, ацетилхолин и катехоламины, нейропептидов (нейрокинин А, субстанция Р, нейротензин) и нейтрофинов (нейтрофины [NGF]-3,4,5, фактор роста нервов). В свою очередь, это приводит к патогенетическому механизму для формирования психического и дерматологического расстройства.

Дерматологические расстройства иногда называют «вторичными», когда кожные симптомы вызваны внутренними или внешними психологическими факторами, или сочетанием обоих факторов. В этом случае основа физического расстройства лежит в

психической области Психосоматические механизмы возникают при наличии стрессового или травмирующего события, особенно при выявлении внутренних противоречий индивида или определенных личностных характеристик, которые нарушают адаптивность человека и не способствуют его поведению в решении проблем. В тоже время, некоторые исследования фокусировались на соматопсихических механизмах, а не психосоматических. Потому что кожные заболевания способствуют развитию нервно-психических расстройств. По этой версии, кожные расстройства являются причиной и началом, а не следствием психических расстройств.

Изучение роли алекситимии как фактора риска психосоматических расстройств показало, что люди с трудностями в распознавании и когнитивной обработке эмоций фокусируют свое внимание на физическом компоненте эмоционального возбуждения, тем самым усиливая его выраженность. В то же время усиливаются физиологические реакции на стрессовые ситуации, что часто приводит к психосоматическим расстройствам.

Некоторые исследователи считают алекситимию одной из важных черт у лиц болеющих кожным заболеванием. В качестве примера можно привести пациентов с акне, алопецией, витилиго, хронической идиопатической крапивницей и многие другие.

Проведенные исследования показывают, что психологические факторы, оказывают значительное влияние на патогенез кожных расстройств, что делает актуальным комплексный подход к диагностике, терапии и профилактике этих заболеваний.

Заключение. Алекситимия – это психологическая характеристика человека, проявляющаяся в затруднении, трудности или неспособности человека точно описать свои эмоции и другого. В настоящее время алекситимия некоторыми исследователями была признана как одна из главных черт личности больных психосоматическими дерматозами, и признана авторами как важный фактор в возникновении и развитии психосоматического заболевания. В связи с чем, требует своего исследования при различных вариантах дерматозов. Проведенные исследования показали, что психологические факторы оказывают существенное влияние на патогенез кожных заболеваний, в том числе атопического дерматита, что определяет актуальность комплексных методов диагностики, лечения и профилактики этих заболеваний. Следовательно, требует своего исследования при различных вариантах дерматозов.

Литература:

1. Великанова Л.П., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства: современное состояние проблемы (часть 1). Социальная клиническая психиатрия. – 2005. – Т. 15(4). – С. 79-91.

2. Гаус, Э. В. Мишени психологической работы с людьми, имеющими высокий уровень алекситимии / Э. В. Гаус, Е. А. Проненко, О. С. Васильева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2019. – Т. 16, № 1. – С. 55-70.

3. Немия Дж.К., Сифноес П.Э. Психосоматическое заболевание и проблема общения // Психотерапия. Психосом. – 1970. – Т. 18, № 3. - С. 154-160.

4. ТенХаутен У.Д., Хоппе К.Д., Боген Дж.Э., Уолтер Д.О. Алекситимия и расщепленный мозг // Анализ содержания фантазии и символизации на глобальном уровне // Психотерапия. Психосоматика. – 1985. – Т. 44, № 2. – С. 89-94.

5. Терентьева М.А., Белоусова Т.А. Психогенные (нозогенные) расстройства при хронических дерматозах. // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2004. – Т. 6. – С. 270-272.

6. Хайберг А.Р., Хайберг А.С. Возможный генетический вклад в алекситимические черты // Психотерапия. Психосоматика – 1978. – Вып. 30, № 3 4. – С. 205-210.

УДК 37.047

НОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

Коржова Наталья Бруновна[1]
Вебер Елена Дмитриевна[1]
[1]МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 94 г. Челябинска»

Аннотация. В статье обосновывается актуальность ранней профориентации по подготовке школьников по профессиям педагогической направленности. Описывается основная идея проекта, которая заключается в модернизации общего и дополнительного образования с использованием потенциала дуального обучения и педагогического сообщества, направленных на повышениепрофессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогического направления а) в общем образовании через реализацию: интегрированных основных образовательных программ основного и среднего общего образования и основной программы профессионального обучения; предпрофильной и профильной подготовки; рабочих программ курсов внеурочной деятельности «Digital skills», «Профессиональные пробы»; рабочую программу воспитания и календаря образовательных событий с использованием потенциала профессорско-преподавательского состава ВУЗов и колледжей; б) в дополнительном образовании детей посредством реализации дополнительной общеразвивающей программы «Педагогическая профессия. Начало пути»; в) модели наставничества «Педагогическая профессия через всю жизнь».

Ключевые слова: инновационный проект; психолого-педагогический класс; профессиональное обучение на профессии рабочего «Младший воспитатель» и должности служащего «Вожатый»; дуальное обучение. модель наставничества «учитель-мастер – ученик.

Ключевой ставкой масштабирования российской экономики является и может стать только человеческий капитал [3]. Поэтому важной составляющей деятельности образования (следовательно, и МАОУ «СОШ № 94 г. Челябинска) является системная и грамотная подготовка учащихся к входу в профессию, создание условий для будущей профессиональной успешности и социального благополучия в эпоху нарастающей неопределённости. Развитие муниципального педагогического сообщества, привлечение в профессию молодых, талантливых профессионалов, является одним из направлений стратегического планирования развития образования в Челябинске. Реализуемые сегодня проект «Земский учитель», программы по подготовке школьников по профессиям педагогической направленности в условиях JuniorSkills, безусловно, направлены на решение этих серьёзных задач. Но не решают проблему полностью [1; 2].

Вместе с тем в последние годы отмечается снижение престижа педагогической профессии среди молодежи и как следствие – нехватка педагогических работников (официально потребность в педагогических кадрах в РФ закрыта на 96 % (вакансий на 2021 г. по Челябинску зарегистрировано более 300); дефицит педагогов стабильно растет (если в 2013 году в среднем на одного учителя приходилось 15,7 человека, то 2019 – 18,4); не изменяется ситуация по позиции – старение педагогических кадров (доля педагогов старше 60 лет составляет 12,9 %). Опросы показывают, что значительная часть студентов педагогических колледжей и вузов не планируют связывать свою будущую профессиональную деятельность с образованием и при этом часть абитуриентов, слабо представляют деятельность педагога, становятся случайными студентами в сфере профессионального образования. Данными обстоятельствами определяется актуальность проблемы ориентации обучающихся на педагогические профессии.

В этой связи особенно важным этапом подготовки педагогических кадров является ранняя, системная и комплексная профориентация на педагогические профессии, в данном случае – это разработка и реализация в МАОУ «СОШ № 94 г. Челябинска» модели непрерывной психолого-педагогической деятельности с использованием потенциала дуального образования и педагогического сообщества [2].

Основная идея заключается в модернизации общего и дополнительного образования с использованием потенциала дуального обучения и педагогического сообщества, направленных на повышениепрофессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогического направления а) в общем образовании через реализацию: интегрированных основных образовательных программ основного и среднего общего образования и основной программы профессионального обучения; предпрофильной и профильной подготовки; рабочих программ курсов внеурочной деятельности «Digital skills», «Профессиональные пробы»; рабочую программу воспитания и календаря образовательных событий с использованием потенциала профессорско-преподавательского состава ВУЗов и колледжей; б) в дополнительном образовании детей посредством реализации дополнительной общеразвивающей программы «Педагогическая профессия. Начало пути»; в) модели наставничества «Педагогическая профессия через всю жизнь».

Поэтому целью проекта определяется – создание новых и эффективных механизмов профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогического направления, направленных на: освоение ценностей психолого-педагогического образования для успешной социальной адаптации; уверенную ориентацию выпускников в мире профессий с учётом потребностей регионального рынка труда.

Задачи определены следующие

1. Конструирование и реализация модели непрерывной психолого-педагогической деятельности с использованием профессионального обучения, возможностей профильной предпрофильной подготовки, наставничества и календаря образовательных событий в рамках дуального обучениясс представлением нормативных, управленческих, содержательных и технологических аспектов.

2. Разработка «нового» формата профориентации учащихся на педагогические профессии в рамках дуального обучения.

3. Раскрытие личностного потенциала обучающихся посредством реализации модели непрерывной психолого-педагогической деятельности и
участия в открытом региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia).

4. Повышение профессионального мастерства команды участников образовательных отношений в рамках выстраивания горизонтальной модели,

нацеленной на продвижение методологии непрерывной психолого-педагогической деятельности.

Новизнаинновационного проекта состоит в том, что решаются инновационные траектории, которые:

– направлены на организацию в общеобразовательной организации профессионального обучения в области образования, их можно отнести к перспективным и наиболее востребованным профессиям в Челябинской области;

–представленный комплекс организационно-управленческих, методических и психолого-педагогических условий позволит реализовать модель непрерывной психолого-педагогической деятельности с использованием потенциала дуального обучения и педагогического сообщества. Данный инновационный проект будет реализован:

1. Через разработку и реализацию: Интегрированной основной образовательной программы основного общего образования и среднего общего образования и основной программы профессионального обучения (10-11 кл.) на профессии рабочего «Младший воспитатель» и должности служащего «Вожатый». Внесение изменений в Основную образовательную программу среднего общего образования (целевые установки, система оценки достижения планируемых результатов, планируемые результаты, учебный план, календарный учебный график) с учетом характеристики трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт «Вожатый», «Младший воспитатель», введение элективных курсов: «Основы педагогики», «Возрастная психология», «Организация детского коллектива», «Человек и общество», отражающих специфику должности служащего «Вожатый», «Младший воспитатель». Кроме того, необходимо отметить образовательную значимость предложенного в инновационном проекте подхода интеграции возможностей основной образовательной программы среднего общего образования и профессионального обучения, направленную на эффекты в достижении планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов.

2. Внесение изменений в основную образовательную программу основного общего и среднего общего образования: рабочие программы курсов внеурочной деятельности ««Digital skills», «Профессиональные пробы»; организации предпрофильной и профильной подготовки (8-9 кл.); рабочую программу воспитания и календаря образовательных событий (мероприятия просветительского и мотивационного характера для учащихся 7-9 классов).

3. Через дополнительное образование посредством реализации дополнительной общеразвивающей программы «Педагогическая профессия. Начало пути».

4. Через разработку и реализацию модели наставничества «учитель-мастер – ученик» «Педагогическая профессия через всю жизнь» с использованием различных типов наставничества (личное, групповое, командное, каскадное). Учитель-мастер выступает в роли наставника с использованием деятельностных форм для наставляемых обучающихся 6-9 классов. Наставничество организуется в рамках календаря образовательных событий.

5. Через использование ресурсов дуального обучения. Предполагается, что практическая часть профессионального обучения (профессия рабочего «Младший воспитатель» и должность служащего «Вожатый») реализуется на базе организаций-партнёров, при котором качественно меняется роль образовательного учреждения профессионального образования.

5. Через использование ресурсов педагогического сообщества.

МАОУ «СОШ № 94 г. Челябинска» обладает необходимыми ресурсами, имеет опыт инновационной деятельности по разным направлениям и накоплен достаточный многолетний опыт для реализации инновационного проекта:

– участие в региональных образовательных проектах «ТЕМП», «Профи74» направленных на развитие естественно-научного и инженерно-математического образования;

– опыт успешного выполнения проектов, направленных на повышение качества образования, повышение конкурентоспособности образования: реализация проекта в статусе а) федеральной инновационной площадки «Эколого-просветительская деятельность среди учащихся, родителей, педагогов средствами школьного лесничества в условиях мегаполиса» (2018 год); б) региональной инновационной площадки «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения по профессии рабочего «Лесовод», должности служащего «Оператор управления беспилотным летательным аппаратом» (2019-2021 годы); в) базовой площадки по реализации мероприятий по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений, государственной программы Российской «Федерации «Развитие образования» (2020 год); г) пилотной площадки по введению Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (2017-2019 годы); д) научно-прикладного проекта «Психолого-педагогическое сопровождение развития у старшеклассников традиционных семейных ценностей» (2019-2021 годы).

Таким образом, реализация инновационного проекта МАОУ «СОШ № 94 г. Челябинска» имеет огромную образовательную значимость в рамках реализации ФГОС общего образования, и общественную значимость, так как направлен на создание новых и эффективных механизмов профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогического направления, сосредоточенных на: освоение ценностей психолого-педагогического образования для успешной социальной адаптации; уверенную ориентацию выпускников в мире профессий с учётом потребностей регионального рынка труда.Проект универсален и может быть реализован в других общеобразовательных организациях Челябинской области.

Литература:

1. Скрипова Н. Е. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: ценностные ориентиры содержания образования // Психология образования в поликультурном пространстве. Научный журнал. – 2013. – Том 1 (№ 21). – С. 75–79.

2. Скрипова Н. Е., Теоретико-методологические подходы к изучению ориентации школьников на рабочие профессии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7 (102). – С. 32–36.

3. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ» в период до 2024 года.

УДК 159.99

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Корнеева Анна Андреевна[1]
ФГБОУ ВО «ЧелГУ»[1]

Аннотация: В материале представлен краткий теоретический анализ внутренних и внешних предикторов, определяющих меру проэкологической направленности поведение человека. Рассматривается взаимосвязь внутренних и внешних предикторов проэкологического поведения. Анализируется взаимосвязь социологического, психологического и педагогического аспектов исследования проэкологического поведения.

Ключевые слова: проэкологическое поведение, экологическое сознание, экологические ценности, экологические знания, локус контроля, ответственность, временная компетентность, предикторы, социально-экологическая ниша.

В настоящее время все острее ощущаются последствия негативного влияния человеческой деятельности на природу планеты – увеличение пустынных территорий, пересыхание и загрязнение водоемов, в том числе мирового океана, вымирание животных, таяние ледников, озоновые дыры, глобальное потепление, загрязнение воздушного пространства, изменения геологической среды и т.д. Все больше исследователей, предпринимателей и активистов включаются в работу по решению проблем, связанных с восстановлением экосистемы, частью которой является человек. Недаром, в Атласе новых профессий, разработанным командой специалистов Инновационного цента «Сколково» в качестве одного из ведущих трендов, определяющих развитие мира профессий сейчас и в ближайшем будущем, является экологизация.

Главным условием улучшения экологической ситуации в будущем, «оздоровления» планеты, является не просто осознание человечеством, каждым человеком, масштабов нарастающей экологической катастрофы, но и реальные действия и поведение каждого, направленные на решение этой проблемы. Таким образом, перед современным обществом встает задача формирование готовности проявлять различные формы экологической активности в повседневной практике.

Изучение экологического поведения человека, возможностей его изменения и влияния на него, является междисциплинарной проблемой исследования. В работе Л. В. Лобачевой представлен анализ понятия «социально-экологическая ниша», которое определяется как требования населения (Земли в целом, или определенного региона) к условиям существования. Социально-экологическая ниша включает в себя такие аспекты, как экологические характеристики среды обитания, экономические параметры, социальные и культурные аспекты жизни человека [5].

В российских исследованиях делается акцент на исследованиях именно «проэкологического поведения», которое понимается как активная форма экологического поведения в широком смысле. В таком понимании основой проэкологического поведения являются выраженная рефлексия, неравнодушие к проблемам экологии, личная убежденность в значимости своего выбора и своих действий, направленных на сохранение или преобразование той или иной экосистемы, в которую включен человек [6].

По данным исследований проэкологическое поведение определяют внутренние факторы (переменные) – индивидуально-психологические особенности человека, и внешние факторы (переменные) – характеристики социальной среды, в которую включен человек. [2]. Представленные параметры могут быть рассмотрены как предикторы проэкологического поведения, поскольку анализ внутренних и внешних переменных позволит спрогнозировать модель поведения человека в ближайшем и отдаленном будущем, предсказать меру экологической направленности его поведения [7].

Таким образом, можно говорить о двух группах предикторов проэкологического поведения человека – внутренних и внешних.

Внутренние предикторы проэкологического поведения представлены такими характеристиками как экологическое сознание, в которое включены экологические знания, экологические ценности и мотивация; временная компетентность; локус контроля и ответственность личности.

Экологическое сознание – это многомерный, динамичный, рефлексивный пласт в сознании человека, в котором представлены многовариантные, целостные аспекты взаимодействия человека с окружающей средой и окружающим миром как представителя вида и представителя человеческого сообщества [9].

Экологическое сознание непосредственно включает в себя экологические ценности, что определяет содержание «картины мира», установки и мотивы проэкологического поведения личности.

Согласно многочисленным теоретическим исследованиям, именно аксиологический компонент является ключевым аспектом формирования и развития экологического сознания [9].

Поскольку ценностные ориентации направляют выбор или оценку действий, линий поведения, людей или событий, можно говорить о том, что именно они являются одним из центральных детерминант проэкологического поведения личности, определяющих меру гармонии отношений между человечеством и природой.

Уровень освоения экологических знаний также является важным показателем сформированности экологического сознания личности [8]. Человек должен быть достаточно осведомлен о проблемах окружающей среды для того, чтобы перестроить свою «картину мира», свой образ жизни и поведение в экологически ориентированном направлении.

Мотивационная составляющая характеризует внутреннюю готовность человека к решению экологических проблем, определяет интенсивность и направление проэкологического поведения [2].

Не менее значимым фактором, влияющим на проэкологическое поведение человека, является временная компетентность.

Компетентность во времени рассматривается О.В. Кузьминой как интегральная характеристика личности, которая структурирует и связывает в единое временное пространство события настоящего, прошлого и будущего и позволяет выстраивать свое поведение с учетом оптимальности временных сроков, ритмов [3].

Уровень сформированности временной компетентности определяет понимание человеком значимости проэкологической активности сегодня, влияния своих поступков, в том числе экологических, на будущие события, осознание меры своих возможностей изменять окружающий мир в худшую или лучшую сторону, в основе чего лежит стремление к самореализации.

Локус контроля – это индивидуально-психологическая характеристика, которая позволяет понять, как человек воспринимает и оценивает меру своего влияния на экологическую обстановку, что также позволяет спрогнозировать особенности его проэкологического поведения [2].

Ответственность – индивидуально-психологическая особенность, определяющая меру нравственного отношения человека к другим людям и окружающему миру в целом. В основе проэкологического поведения лежит активная природоохранная позиции, преодоление «феномена надежды на других» [1,2].

Как уже отмечалось, проэкологическое поведение необходимо рассматривать в контексте условий внешней среды – социально-экологической ниши, где человек формируется и реализует себя. К внешним предикторам проэкологического поведения можно отнести - информационное поле, возможности инфраструктуры, социальные, культурные и политические факторы [2].

Информационное поле (информационно-образовательное поле) представляет собой среду, в которой социализируется человек. Формирование проэкологического поведения, внутренних переменных проэкологического поведения, происходить в процессе обучения и воспитация и под влиянием средств массовой информации.

«Экологические проблемы могут быть решены только образованными гражданами, осознающими свою ответственность перед природой и будущими поколениями. Поэтому вопросы экологического образования выходят сегодня на первый план» [2, с. 44].

Успешность формирования проэкологической модели поведения человека зависит от создания «зеленой» инфраструктуры, обеспечивающей условия для ее реализации.

Важным фактором, влияющим на проэкологическое поведение граждан, является государственная политика, ориентированная на охрану окружающей среды, восстановление экологии, что отражается в задачах, которые ставятся перед социальными институтами и отражается в культуре государства и его граждан.

Проэкологическое поведение – сложная форма активности человека, обусловленная параметрами социально-экологической ниши и индивидуально-психологическими особенностями личности. Данные факторы могут быть рассмотрены в качестве предикторов проэкологического поведения – прогностическими параметрами, позволяющими предсказать меру экологической направленности поведения человека. Внутренние переменные – экологическое сознание, экологические ценности, экологические знания, мотивация, локус контроля, временная компетентность – являются непосредственными предикторами проэкологического поведения. Однако, необходимо учитывать, что человек и социализируется, и действует в рамках определенной социально-экологической ниши, параметры которой также могут быть рассмотрены в качестве базы для построения прогноза будущего проэкологического поведения. Государственная политика и система образования – два центральных внешних фактора, которые определяют содержание экологического сознания граждан и их проэкологическое поведение.

Литература

1. Васильева, В. Н. Современное экологическое сознание: пути и средства формирования / В. Н. Васильева, М. А. Торгунакова // Федеральный бразовательный портал. Экономика. Социология. Менеджмент [Электронный ресурс]. — URL: http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/17/1214795791. (дата обращения: 12.02.201).

2. Гулько, Е.Ю. Экологически ориентированное поведение: факторы становления / Е. Ю. Гулько // Философия и социальные науки - 2016. - № 2. - С. 42-45. - URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/155258/1/42-45.pdf (дата обращения 22.10.2022)

3. Кузьмина Ольга Викторовна Влияние временной компетентности личности на стратегии адаптивного поведения в сложных жизненных ситуациях // АНИ: педагогика и психология. 2016. №4 (17). С. 369-372. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-

vremennoy-kompetentnosti-lichnosti-na-strategii-adaptivnogo-povedeniya-v-slozhnyh-zhiznennyh-situatsiyah (дата обращения: 08.11.2021).

4. Леснянская, Ж.А. Временная компетентность и временная перспектива студентов вуза, будущих социальных работников / Ж.А. Леснянская // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2015. №5 (64). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vremennaya-kompetentnost-i-vremennaya-perspektiva-studentov-vuza-buduschih-sotsialnyh-rabotnikov (дата обращения: 02.03.2022).

5. Лобачева, Л.В. Формирование адаптивных возможностей личности в условиях изменяющейся социально-экологической ниши / Л. В. Лобачева // Символ науки. 2015. №11-2. С. 211-213. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-adaptivnyh-vozmozhnostey-lichnosti-v-usloviyah-izmenyayuscheysya-sotsialno-ekologicheskoy-nishi (дата обращения: 22.10.2022).

6. Морозова, С.В. Экологическое поведение как проблема исследования в отечественной и зарубежной психологии / С.В. Морозова, В.В. Козлов // Психология. Психофизиология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 14–22. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-povedenie-kak-problema-issledovaniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii (дата обращения: 22.10.2022).

7. Семенов, Д.С. Психологические предикторы прогнозирования профессиональной деятельности / Д.С. Семенов // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-19. – С. 4333-4335. - URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37954 (дата обращения: 03.11.2021).

8. Титаренко, Л.Г. Типы экологического поведения: Homo ecologus vs. Homo consumer / Л. Г. Титаренко // Социологический альманах. 2015. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-ekologicheskogo-povedeniya-homo-ecologus-vs-homo-consumer (дата обращения: 22.10.2022).

9. Шмелева, И.А. Ценности как проблема психологии экологического сознания И.А. Шмелева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. №1 (Психология). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-kak-problema-psihologii-ekologicheskogo-soznaniya (дата обращения: 02.03.2022).

УДК 159.9:617.747

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАЦИЕНТОВ С ПЛАВАЮЩИМИ ПОМУТНЕНИЯМИ СТЕКЛОВИДНОГО ТЕЛА (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)

Кравченко Татьяна Геннадьевна[1]
Веденеева Екатерина Владимировна[1]
[1]ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В статье представлен обзор методов оценки качества жизни в офтальмологии, и в частности, у пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела по данным литературы.

В офтальмологии применяются общие опросники качества жизни, например, SF 36, и специализированные, позволяющие оценить качество жизни, связанное с нарушением зрительных функций (NEI-VFQ, VF-14, ADVS).

При исследовании качества жизни пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела наиболее часто используют NEI-VFQ. Также используют методы

«временного компромисса» (time trade-off), «стандартных рисков» (standard gamble), VF-14. Дополнительно исследуют уровень стресса, тревожности и депрессии.

Стандартизированные опросники качества жизни, связанного со зрением, не полностью отражают специфику жалоб пациентов с плавающими помутнениями. Отдельными исследователями создаются специализированные анкеты для этих пациентов, однако они опробованы на небольших выборках.

Ключевые слова: качество жизни, офтальмология, плавающие помутнения стекловидного тела, тревожность, депрессия.

Актуальность: В настоящее время все большая часть медицинской помощи и вмешательств связана не с жизнеугрожающими состояниями и острыми заболеваниями, а с хроническими болезнями. При этом повышается необходимость оценки влияние болезни и/или медицинского вмешательства на человека в целом, состояние его здоровья, функционирования, его повседневную жизнь.

Понятие качества жизни представляет собой объединенную характеристику состояния человека, включающую в себя его физическое, психологическое, эмоциональное и социальное функционирование. При этом оценка этого состояния производится исходя из субъективного восприятия личности.

Данный термин первоначально возник в рамках социологической науки. В медицинской практике он применяется с 1977 года [1].

Внедрение данного понятия в медицину явилось итогом сложившихся представлений врачей о том, что для оценки состояния здоровья пациента недостаточно результатов традиционных методов исследования: клинических, лабораторных и инструментальных. Не менее важно его психоэмоциональное состояние, уровень психологического комфорта, адаптация к социальной жизни.

Категория «качество жизни» характеризуется множественностью параметров, изменяемостью во времени, а также непосредственным субъективным участием пациента в оценке своего состояния. Определение качества жизни проводится для оценки степени эффективности проводимого лечения, в том числе при внедрении новых методов и препаратов; успешности реабилитации и профилактики, а также отслеживания индивидуального состояния пациента [2].

При разработке стандартизированной методики исследования качества жизни предполагается создание специального опросника для самостоятельного заполнения пациентом. Частью опросника являются шкалы и критерии оценки, при этом для широко распространенных опросников значение нормы для сравнения могут устанавливаться с учетом национальных, половозрастных и нозологических особенностей.

Необходимые характеристики, которыми должен обладать опросник качества жизни, должны включать: простоту использования (краткость, возможность самостоятельного заполнения пациентом, простота языка), понятную систему подсчета баллов, высокую надежность и воспроизводимость, чувствительность, валидность [3].

Значение качества жизни в офтальмологии было доказано результатами масштабного исследования 1997 г, выполненного P.P. Lee с соавт. [4]. Оказалось, что различные виды глазной патологии воздействуют на степень психического комфорта и адаптацию человека, во многом сильнее, чем диабет, повышенное давление и перенесенный инфаркт миокарда, а также заболевания, которые могут представлять непосредственную угрозу для жизни человека. Поэтому изучению качества жизни отводится большая роль в современных научных исследованиях в этой области.

В офтальмологии применяются два вида опросников качества жизни: общие и специализированные.

Из общих наиболее широко применяются Medical Outcomes Study-Short Form (MOS- SF 36) и его укороченные модификации, разработанный в США; также встречается использование опросников EUROQOL - EuroQOL Group, Quality of Well-Being Index (QWBI), Sickness Impact Profile (SIP), Nottingham Health Profile (NHP), Quality of Life Index (QLI), McMaster Health Index Questionnaire (MHIQ). Специализированные опросники позволяют оценить качество жизни, связанное с нарушением зрительных функций. К ним относятся, в частности National Eye Institute Visual Function Questionnaire (NEI-VFQ-51), а также его модифицированные и укороченные варианты VFQ-39 и VFQ-25. Такжеширокораспространеныопросники Visual Function (VF-14) и Activities of Daily Vision Scale (ADVS). Эти опросники первоначально разрабатывались для оценки качества жизни при катаракте, однако впоследствии доказали свою применимость и ценность при других заболеваниях [2] При этом, каждое заболевание имеет свои особенности и инструмент, разработанный для оценки качества жизни при одном заболевании не всегда может без адаптации быть использован для другого.

Важное значение в качестве жизни имеют различные стороны психического функционирования. Поэтому наряду с опросниками качества визуальной функции и общим опросниками качества жизни некоторые исследователи также изучают степень тревоги, депрессии и другие аспекты.

Плавающие помутнения стекловидного тела не представляют собой угрозы для физического здоровья, при этом существующие методы лечения имеют свои ограничения и определенный процент осложнений и неудачных исходов. В случае небольшого количества полупрозрачных помутнений человек может их практически не замечать в повседневной жизни. Однако плотные большие помутнения, особенно расположенные на оси зрения, могут причинять значительный физический и психологический дискомфорт. [5].

Целью данной работы является обзор имеющихся в литературе способов изучения качества жизни и психологических особенностей пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела.

Материалы и методы: были проанализированы работы, найденные в базах данных PUBMED (база данных Национального института здравоохранения США) и e-library (Научная электронная библиотека, Россия) по запросам (floater AND “quality of life”) и (плавающие помутнения качество жизни) соответственно, а также работы, связанные с найденными статьями цитированием. Данный анализ не носит систематический характер, однако отражает основные публикации, посвященные данной теме.

Наиболее широко цитируется работа Wagle AM, 2011 с соавт, которые использовали для оценки качества жизни метод «временного компромисса» (time trade-off, TTO) в соответствии с которой пациенту предлагается гипотетический выбор между прожить 10 лет в текущем состоянии здоровья и количеством лет, которые можно прожить абсолютно без данного заболевания, а также методику «стандартных рисков» (standard gamble (SG)) в которой рассматривается альтернатива между изначально имеющимся состоянием и заболевания (Исход 1), оценку которого мы хотим получить, и гипотетическим состоянием (Исход 2), которое делится на полное здоровье или смерть с определенными вероятностями. В качестве исхода 2 предлагался вариант смерти или полной слепоты. Влияние симптоматических плавающих помутнений на качество жизни у некоторых пациентов в этом исследовании было сравнимо с такими диагнозами как диабетическая ретинопатия, рак толстой кишки и ВИЧ [5].

По данным литературы, для оценки качества жизни, связанного со зрением, у пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела наиболее часто используется стандартизированный опросник NEI VLQ [6,7,8,9,10]. Версия NEI VLQ-25 использована в исследованиях [6,7,10], Кроме того, García BG с соавторами использовали расширенную

версию VLQ-39 [7]. Mamou J с соавторами и Sebag J с соавторами также использовали в исследовании опросник NEI VLQ, однако версия в статье не указана [8,9]. Нормаевым Б.А. была применена модификация стандартизированного опросника VF-14 [11]

Большую важность также имеет изучение связанных с болезнью психологических состояний: фоновой и ситуативной тревожности, депрессии и стресса. В работе Kim YK с соавт для оценки уровня депрессии использовали Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), стресса - опросник Perceived Stress Scale (PSS), тревожности State-Trait Anxiety Inventory (STAI) (данные тесты прошли адаптацию и валидизацию в России) [12]. Уровень тревожности с помощью опросника STAI у данных пациентов изучался так же в работе García B.G. с соавторами [7] и Семыкина В.Д. [10]. Wu R.H. с соавт исследовали уровень депрессии с помощью теста Center for Epidemiologic Studies Depression CES-D [13]

Индивидуальные психологических особенности пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела проводилась в ходе анкетирования при помощи опросников Кеттелла и Леонгарда-Шмишека. [11], а также при помощи опросника СМОЛ (Сокращенный Многофакторный Опросник Личности) [10].

Достаточное количество исследователей не используют стандартизированные опросники для исследования качества жизни и удовлетворенности пациентов итогами лечения, поскольку они громоздкие, трудны для заполнения пациентом, разработаны для других заболеваний и не отражают специфику жалоб пациентов с плавающими помутнениями.

Так, собственные анкеты были разработаны Kim Y.K. с соавт. [12], Шаимовой В.А. с соавт. [14], Ankamah E. 2021 с соавт [15], HahnU. с соавт. [16]. При этом, в имеющихся работах не описаны процедуры стандартизации и вализизации данных анкет. Таким образом, по имеющимся литературным данным, стандартизированного и валидизированного опросника предназначенного для изучения качества жизни, связанного с визуальной функцией, у пациентов с плавающими помутнениями на настоящий момент не существует. Разработка такого рода опросника может быть задачей дальнейших научных исследований.

При разработке анкеты, кроме содержательной части, необходимо учесть, что способ заполнения опросника (самостоятельно с помощью ручки и бумажного теста, самостоятельно на компьютере, с помощью ассистента-врача, с помощью постороннего помощника) может оказывать влияние на реакцию пациента. Предпочтение следует отдавать опросникам, заполняемым самостоятельно, при этом длинные опросники, сложный язык или искажения адаптации из-за проблем с переводом теста с другого языка могут вызывать сложности у пациента и вносить искажения в результат исследования. При составлении анкеты, удобной для пациента, необходимо учитывать усилия, требуемые для работы с опросником и время, затрачиваемое на его заполнение. Чтобы опросник был эффективным, он должен быть понятным для пациентов [3]. Недавнее исследование показало, что более половины анкет, обычно используемых в офтальмологии, требуют более высокого уровня понимания прочитанного, чем рекомендованный Американской медицинской ассоциацией (AMA) и Национальным институтом здравоохранения (NIH) [17]. Очень большое значение имеет также шрифт и форматирование анкеты, особенно учитывая сложности со зрением у офтальмологических пациентов [17]. Сбор данных о качестве жизни, сообщаемых пациентами, позволит лучше оценить влияние нарушения зрительной функции на состояние пациента, отследить результаты лечения, улучшить взаимодействие между пациентом и врачом.

Таким образом, при анализе литературы по изучению качества жизни при офтальмологических заболеваниях и в частности при плавающих помутнениях стекловидного тела можно сделать следующие выводы:

1. Исследования качества жизни и психологических особенностей пациентов являются важной частью современных исследований в области офтальмологии

2. При медико-психологическом обследовании пациентов с плавающими помутнениями стекловидного тела наиболее часто используются различные модификации опросника National Eye Institute Visual Function Questionnaire NEI-VFQ. Поэтому его использование предпочтительно при проведении собственных работ для обеспечения сравнимости результатов с данными других исследователей.

3. Стандартизированного и валидизированного опросника предназначенного для изучения качества жизни, связанного с визуальной функцией, у пациентов с плавающими помутнениями на настоящий момент не существует. Разработка такого рода опросника может быть задачей дальнейших научных исследований.

4. При разработке анкеты для пациентов с нарушением зрительной функции нужно быть особенно внимательным к формулировке вопросов, форматированию бланка, а также учитывать предполагаемый способ заполнения бланка анкеты (самостоятельно или с помощью ассистента)

Литература:

1. Новик, А.А. Концепция исследования качества жизни в медицине./ А.А. Новик, Т.И. Ионова, П. Кайнд.- Санкт–Петербург. – ЭЛБИ. – 1999.–139с.

2. Изучение качества жизни пациентов при проведении офтальмохирургических вмешательств / А. В. Малышев, В. Н. Трубилин, С. М. Маккаева [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 440.

3. Gazzard G, Kolko M, Iester M, Crabb DP; Educational Club of Ocular Surface and Glaucoma (ECOS-G) Members. A Scoping Review of Quality of Life Questionnaires in Glaucoma Patients. J Glaucoma. 2021 Aug 1;30(8):732-743.

4. Lee PP, Spritzer K, Hays RD. The impact of blurred vision on functioning and well-being. Ophthalmology. 1997 Mar;104(3):390-6.

5. Wagle AM, Lim WY, Yap TP, Neelam K, Au Eong KG. Utility values associated with vitreous floaters. Am J Ophthalmol. 2011;152(1):60-65.e1.

6. Goh WN, Mustapha M, Zakaria SZS, Bastion MC. The effectiveness of laser vitreolysis for vitreous floaters in posterior vitreous detachment. Indian J Ophthalmol. 2022 Aug;70(8):3026-3032.

7. García BG, Orduna Magán C, Alvarez-Peregrina C, Villa-Collar C, Sánchez-Tena MÁ. Nd:YAG laser vitreolysis and health-related quality of life in patients with symptomatic vitreous floaters. Eur J Ophthalmol. 2021 Apr 7:11206721211008036.

8. Mamou J, Wa CA, Yee KM, Silverman RH, Ketterling JA, Sadun AA, Sebag J. Ultrasound-based quantification of vitreous floaters correlates with contrast sensitivity and quality of life. Invest Ophthalmol Vis Sci. 2015 Jan 22;56(3):1611-7.

9. Sebag J, Yee KM, Wa CA, Huang LC, Sadun AA. Vitrectomy for floaters: prospective efficacy analyses and retrospective safety profile. Retina. 2014 Jun;34(6):1062-8

10. Семыкин В.Д. Исследование клинической эффективности проведения витрэктомии при выраженных деструктивных изменениях стекловидного тела: дис. … канд. мед. наук. – М., 2016. – 111 с.

11. Нормаев, Б. А. Комплексная оценка результатов ИАГ-лазерного витреолизиса при лечении плавающих помутнений стекловидного тела: дис. … канд. мед. наук : 14.01.07. – Москва, 2019. – 126 с.

12. Kim YK, Moon SY, Yim KM, Seong SJ, Hwang JY, Park SP. Psychological Distress in Patients with Symptomatic Vitreous Floaters. J Ophthalmol. 2017;2017:3191576.

13. Wu RH, Jiang JH, Gu YF, Moonasar N, Lin Z. Pars plana vitrectomy relieves the depression in patients with symptomatic vitreous floaters. Int J Ophthalmol. 2020 Mar 18;13(3):412-416.

14. Шаимова В.А., Шаимов Т.Б., Шаимов Р.Б., Галин А.Ю., Голощапова Ж.А., Рыжков П.К., Фомин А.В. Оценка эффективности YAG-лазерного витреолизиса на основе объективной количественной оценки плавающих помутнений в стекловидном теле. Вестник офтальмологии. 2018;134(1):56-62.

15. Ankamah E, Green-Gomez M, Roche W, Ng E, Welge-Lüßen U, Kaercher T, Nolan JM. Dietary Intervention With a Targeted Micronutrient Formulation Reduces the Visual Discomfort Associated With Vitreous Degeneration. Transl Vis Sci Technol. 2021 Oct 4;10(12):19.

16. Hahn U, Krummenauer F, Ludwig K. 23G pars plana vitrectomy for vitreal floaters: prospective assessment of subjective self-reported visual impairment and surgery-related risks during the course of treatment. Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol. 2018 Jun;256(6):1089-1099.

17. Taylor DJ, Jones L, Edwards L, et al. Patient-reported outcome measures in ophthalmology: too difficult to read? BMJ Open Ophthalmology 2021;6:e000693.

УДК159.923

ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ В ЭПОХУ COVID-19

Куба Елена Андреевна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлен анализ здоровья молодежи, обобщена и проанализирована информация о возможности усиления тревоги в период пандемии COVID-19 и проявлении киберхондрии. Группу респондентов составил 51 участник, условно здоровые испытуемые (5 мужчин, 49 женщин) в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 20,33 ± 3,27 лет). Большее количество респондентов оценивают свое состояние здоровья как очень хорошее (14%) и хорошее (49%), это составляет 63% всех респондентов и посредственное (27%). Высокие значения общей киберхондрии были получены у 31,4% респондентов, средние значения у 68,6%, низкий уровень не выявлен. Автором определено субъективное восприятие собственного здоровья в группе молодежи, а так же выделены значения полученные по субшкалам киберхондрии. Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что если у современной молодежи киберхондрия проявляется на среднем и высоком уровнях, это может быть спровацированно неуверенностью, обилием непроверенной онлайновой информации, страхами вызванными пандемией COVID-19 и являтся угрозой здоровью.

Ключевые слова: здоровье, киберхондрия, COVID-19, молодежь

Всемирная организация здравоохранения в 2020 году сделала заявление, что мы сталкиваемся в настоящее время с двумя основными угрозами нашему здоровью: пандемией и «инфодемией» [16].

В современную эпоху COVID-19 укрепление здоровья молодежи посредством устранения глубинных причин заболеваний и создание условий для хорошего здоровья и благополучия является первоочередной задачей, так как молодежь представляет ближайший стратегический резерв человеческого потенциала России.

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Здоровье в рамках биопсихосоциальной модели включает физическое состояние здоровья, психический компонент и ощущение комфортности или дискомфортности в социальной среде.

COVID-19 коренным образом изменил условия жизни и привел к нарушениям во всех сферах жизни, в том числе заболевание новой короновирусной инфекцией и ее последствиями для физического состояния, снижению доверия к социальным институтам психосоциальными проблемами, с учебой, взаимоотношениями.

В период пандемии и после человечество, и молодежь в особенности из-за вынужденной изоляции, перехода на онлайн обучение и удаленный формат работы стали использовать интернет в большем объеме.

Интернет стал важным глобальным источником медицинской информации [5]. Особую стрессогенность COVID-19 для населения добавляет отсутствие точной информации о эффективности вакцинации и последствиях, возникающих в постострый период. В целом все эти факторы послужили основой для возникновения множества слухов и версий, создавали условия для массовой невротизации людей. Осознание всей возможной опасности в связи с увеличением заюолеваемости и новых штаммов вируса формирует высокий уровень стресса среди населения.

Одной из проблемных онлайн-активностей молодежи является чрезмерное онлайн-исследование здоровья, по сравнению с другими эпидемиями. В условиях увеличения заболеваемости эта деятельность связана в основном с поиском информации о COVID-19.

В новую «волну» интерес со стороны исследователей связывается с исследованием тревоги по поводу пандемии и поиском информации о коронавирусе и здоровье онлайн [7,8], что способствует психосоциальному неблагополучию [1].

Основной вопрос, рассматриваемый исследователями — является ли высокий уровень тревоги по поводу пандемии причиной повторных или постоянных онлайн-поисков информации о здоровье в Интернете, что приводит к усилению тревоги в отношении здоровья [10,11,13].

Чрезмерность поиска информации чаще сопряжена с просмотром изображений заболеваний, поиск подтверждения — с чтением историй, как проходило заболевание, какими препаратами происходило лечение, каков исход (чаще дополняется поиском информации о медицинской помощи или перепроверяется результат лечения или профилактики), что может провоцировать дистресс который провоцирует поиск информации в интернете [3].

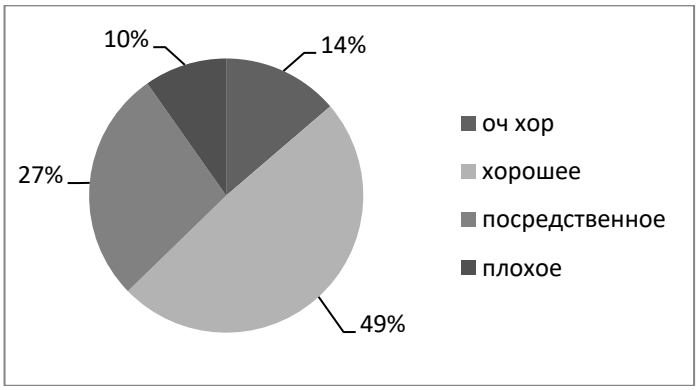
Страх перед заражением COVID-19 естественен, но тревога за здоровье может перерасти в симптомы патологической тревоги, которые могу проявиться в симптомах киберхондрии [14].

Starčević и Berle [12] описали киберхондрию как склонность к чрезмерному беспокойству о состоянии здоровья человека и активному поиску в Интернете медицинской информации о симптомах, которые могут сопровождаться общей тревогой по поводу здоровья, сомнениями и стремлением их объяснить. Многие исследователи [8,13,17] предположили, что киберхондрии связаны с частыми поисками информации о здоровье в Интернете, которые усугубляют тревогу. Согласно HashemiSGS, HosseinnezhadS., страх перед COVID-19 также прямо предсказывается киберхондриями, подтверждая предположение о том, что чрезмерный поиск информации о своем здоровье негативно влияет на психическое здоровье человека [10].

В предыдущей работе наша группа предварительно предложила «рабочее» определение киберхондрии отражающее три ключевых компонента: 1) навязчивый характер онлайн-поиска здоровья; 2) усиление беспокойства или беспокойства во время или после обыска; 3) негативное влияние на другие онлайн- и офлайн-активности [15].

В пандемию COVID-19 киберхондрия с одной стороны может влиять на оценку угроз людьми и побуждать людей более оперативно принимать рекомендуемые меры по охране здоровья [9] с другой может быть фактором риска чрезмерного беспокойства, социального дистанцирования, которые оказывают патологическое влияние на психическое здоровье [2, 4].

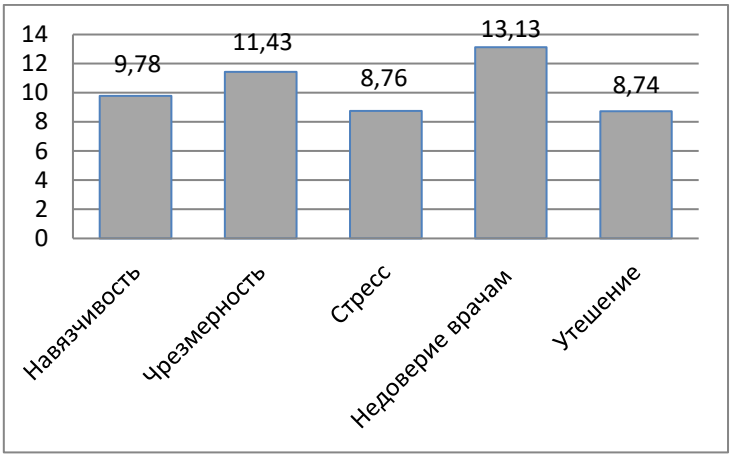
Наиболее распространенное определение киберхондрии, дали Starcevic, V, Berle, D и постулирует двунаправленную связь[11]. Повышенная тревога провоцирует использование Интернета, связанное со здоровьем, что, в свою очередь, приводит к усилению и, в долгосрочной перспективе, к поддержанию киберхондрии. Исследование проводилось в 2022 году (в момент снятия жестких ограничений связанных с пандемией коронавируса) онлайн с использованием платформы Google Form. Группу респондентов составили 51 участник условно здоровые испытуемые (5 мужчин, 49 женщин) в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст 20,33 ± 3,27 лет). На момент прохождения опроса испытуемые не имели диагностированных психических расстройств, хронических соматических болезней в стадии обострения. На диаграмме 1 представленны процентные соотношения восприятия собственного здоровья в выборке.



Большее количество респондентов оценивают свое состояние здоровья как очень хорошее (14%) и хорошее (49%), это составляет 63% всех респондентов и посредственное (27%), наибольшую значимость в формировании потерь здоровья юношества имела неблагоприятная психосоциальная и морально-психологическая ситуация в стране (высокий уровень психосоциального стресса) [1].

Исходя из понимания, что молодежь самый активный пользователь интернета мы предположили, что тревога может провоцировать активный поиск информации о здоровье в сети интенет и приводить к киберхондрии. Для оценки киберхондрии, ремспонденты заполнили шкалу тяжести киберхондрии. Высокие значения общей киберхондрии были получены у 31,4% респондентов, средние значения у 68,6%, низкий уровень не выявлен.

В табл. 1 представлены описательные статистики для всех субшкал киберхондрии по выборке в целом.



Наибольшие значения в молодежной выборке получены по шкалам недоверие к врачам, черезмерность поиска информации, навязчивости это подтверждается данными [2], которые свидетельствуют о том, что при таком доминировании субшкал при появлении соматических жалоб респонденты сначала ищут информацию с интернете, а потом принимают решение о дальнейших действиях (обращении за медицинской помощью, лечении и профилактики). Самые низкие значения получены по шкале стресса, это свидетельствует о позитивной оценке своего текущего здоровья, такой показатель логичен (на момент прохождения опроса у респондентов не было рецидива хронических заболеваний).

Субшкала стресса связана с обращением к онлайн-поиску (в числе первых действий) и низкие значения свидетельствуют в пользу того, что стресс и уязвимость к негативному влиянию информации онлайн усиливается не из-за частого просмотра такой информации, а из-за приоритетного и исключительного ее просмотра, до других действий (например, обращения за советом или за медицинской помощью). Ростовцева Н.А. [2] показывает, что киберхондрия, как защитное поведение может демонстрироваться для уменьшения негативных аффективных состояний. Bleichhardt G и Weck рассматривают киберхондрию, через поведение повышающее уверенности в себе, которое осуществляется через Интернет, а не при реальном посещении врача[6].

Исходя из полученных результатов, мы можем предположить, что если у современной молодежи киберхондрия проявляется на среднем и высоком уровнях могут потребоваться дополнительные исследования факторов вызывающих киберхондрию (высокий уровень тревоги о здоровье, повышенное восприятие угроз, неопределенность), факторов протекции (информационная поддержка, переключение внимания на другие аспекты жизни).

Неуверенность, обилие непроверенных информационных онлайновых вбросов и страхи вызванные пандемией COVID-19 являются угрозой здоровью и благодатной почвой для развития киберхондрии.

Наше исследование вносит вклад, помогая понять предполагаемый рост киберхондрии и возможности для ее нейтрализации.

Литература:

1. Лещенко Я.А., Лисовцов А.А. Здоровье молодежи в контексте кризиса культуры // Общественное здоровье. 2022, 2(2):14–28. DOI: 10.21045/2782-1676-2022-2-2-14-28].

2. Ростовцева Н.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш., Емелин В.А. Киберхондрия — самостоятельное явление или проявление ипохондрических особенностей онлайн?//

Национальный психологический журнал. 2022. № 1 (45). С. 76–93. doi: 10.11621/npj.2022.0107

3. Сандомирский, М. Е. Психосоматические и социально-психологические аспекты социомедийной киберхондрии / М. Е. Сандомирский // Nauka-Rastudent.ru. – 2015. – № 7(19). – С. 28. – EDNUBJPIB.

4. Abel T, McQueen D. The COVID-19 pandemic calls for spatial distancing and social closeness: not for social distancing. Int J Public Health. 2020; 65: 231.].

5. Bagarić B, Jokić-Begić N. Cyberchondria–Health Anxiety Related to Internet Searching. Socijalna psihijatrija. 2019; 47(1): 28–50.

6. Bleichhardt G, Weck F. Kognitive Verhaltenstherapie bei Hypochondrie und Krankheitsangst. Heidelberg: Springer-Verlag; 2010.

7. Jungmann, S.M., Witthöft, M. (2020). Health anxiety, cyberchondria, and coping in the current COVID-19 pandemic: Which factors are related to coronavirus anxiety? Journal of Anxiety Disorders, 73, 102239. doi: 10.1016/j.janxdis.2020.102239,

8. Jokic-Begic, N., Korajlija, A.L., Mikac, U. (2020). Cyberchondria in the age of COVID-19. PLoS One, 15 (12), e0243704. doi: 10.1371/journal.pone.0243704)

9. Garfin DR, Silver RC, Holman EA. The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. Health psychol. 2020; 39(5): 355–357.

10. Hashemi SGS, Hosseinnezhad S, Dini S, Griffiths MD, Lin C.-Y, Pakpour AH. The mediating effect of the cyberchondria and anxiety sensitivity in the association between problematic internet use, metacognition beliefs, and fear of COVID-19 among Iranian online population. Heliyon. 2020;6: e05135

11. Starcevic, V, Berle, D (2015). Cyberchondria: an old phenomenon in a new guise? In Aboujaoude, E, Starcevic, V (Eds), Mental Health in the Digital Age: Grave Dangers, Great Promise. New York, Oxford University Press.

12. Starčević V, Berle D. Cyberchondria: Towards a better understanding of excessive health-related Internet use. Expert Rev Neurother. 2013;13(2): 205–213. pmid:23368807.

13. Starcevic, V., Berle, D., Arnáez, S. (2020). Recent Insights Into Cyberchondria. Current Psychiatry Reports, 22 (11), 56. doi: 10.1007/ s11920-020-01179-8)

14. Tyrer P. COVID-19 health anxiety. World Psychiatry. 2020;19(3): 307–308. pmid:32931105.

15. Vismara M., Caricasole V., Starcevic V., Cinosi E., Dell'Osso B., Martinotti G., FinebergN.A. Is cyberchondria a new transdiagnostic digital compulsive syndrome? A systematic review of the evidenceCompr Psychiatry, 99 (2020), Article 152167

16. World Health Organization. Novel Coronavirus(2019-nCoV). Situation Report 13, 2 February. 2020 [cited 2020 Jun 10]. Available from: www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200202-sitrep13-ncov-v3.pdf

17. Zangoulechi Z, Yousefi Z, Keshavarz N. The role of anxiety sensitivity, intolerance of uncertainty, and obsessive-compulsive symptoms in the prediction of cyberchondria. Adv Biosci Clin Med. 2018;6: 1–6.

УДК 159.9.015

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОКРУЖЕНИЯ НА СКЛОННОСТЬ К ДЕСТРУКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

Кузнецова Мария Николаевна[1]
[1]ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного общества – влияние внешнего социально-психологического окружения на склонность к деструктивному поведению подрастающего поколения. Наиболее выраженный уровень склонности к деструктивному поведению имеют учащиеся среднего подросткового возраста (13-14 лет). Им свойствен низкий уровень групповой сплоченности; прагматический тип восприятия группы; вербальная, физическая, предметная агрессия и самоагрессия. Выявлены взаимосвязи между волевым контролем эмоциональных реакций и вербальной, физической, предметной агрессии; уровнем групповой сплоченности и преодолением норм и правил, предрасположенностью к агрессии и насилию.

Ключевые слова: деструктивность, деструктивное поведение, школьная среда, подростковый возраст.

На сегодняшний день проблема деструктивного поведения подростков является одной из центральных тем исследований в современной психологии, социологии и подростковой педагогике. Следует отметить, что за последние десять лет внимание к проблеме особенно возросло среди учёных социально-гуманитарной сферы [1, с. 47; 7, с. 194].

За последнее время можно заметить происходящие изменения в стране, которые оказывают влияние на подрастающее поколение. К таким изменениям можно отнести осложнение социально-экономического положения в стране, ускорившийся темп жизни среди молодежи, рост числа неблагополучных семей, наркомании, насилия, деформация ценностной ориентации.

Подростки особенно остро переживают различные кризисные условия и ситуации, а также неблагоприятные изменения. В силу своей неопытности, им не всегда удаётся адекватно и конструктивно реагировать на перемены, что часто приводит к развитию следующих поведенческих девиаций: агрессия, негативизм, жестокость, склонность к неоправданному риску, несоблюдение существующих норм [3, с. 71-72; 7, с. 193].

Ведущей деятельностью подросткового возраста является интимно-личностное общение со сверстниками. Это общение подросток реализует в школе, на секциях, кружках и прогулках. Поскольку школа занимает одно из главных мест в жизни учащегося, необходимо изучить влияние школьной среды на склонность к деструктивному поведению подростков. К деструктивным проявлениям можно отнести – нарушение поведения подростка в школе, срыв учебного процесса, конфликты с одноклассниками с применением физической силы, конфликты с учителями, а также разрушительные действия по отношению к имуществу школы (вандализм) [3, с. 72; 4, с. 211-212; 9, с. 105].

Целью исследования – выявить взаимосвязь между внешним социально-психологическим окружением и склонностью к деструктивному поведению у подростков.

Гипотеза – существует взаимосвязь внешнего социально-психологического окружения и склонности к деструктивному поведению у подростков.

В исследовании приняли участие 140 школьников с 5 по 11 классы МОУ СОШ г.Челябинска, в возрасте от 11 до 18 лет, из них 70 девочек и 70 мальчиков. Школьники были поделены на три возрастные группы: младший подростковый возраст, 11-12 лет (5-6 кл., 40 чел.), средний подростковый возраст, 13-14лет (7-8 кл., 40 чел.) старший подростковый возраст, 15-18 лет (9-11 кл., 60 чел.). В каждой группе равное соотношение мальчиков и девочек.

В процессе исследования использовались следующие методики: методика склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел); шкала оценки групповой сплоченности класса (К.Э. Сишора – Ю.Л. Ханина); оценка отношений подростка с классом (Л.А. Головей, О.Р. Рыбалко); опросник агрессивности (Л.Г. Почебут) [5, с. 128; 6, с. 13; 8, с. 97].

В исследовании были использованы методы математической статистики: среднее значение ряда чисел с помощью программы Excel Microsoft Office 2010; t-критерий Стьюдента для сравнения показателей групп с помощью программы Excel Microsoft Office 2010; анализ корреляций проводился с помощью программы STATISTICA 20 методом ранговой корреляции Спирмена.

С помощью методики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) был определен уровень показателей склонности к деструктивному поведению среди школьников трех возрастных групп (Рис. 1).

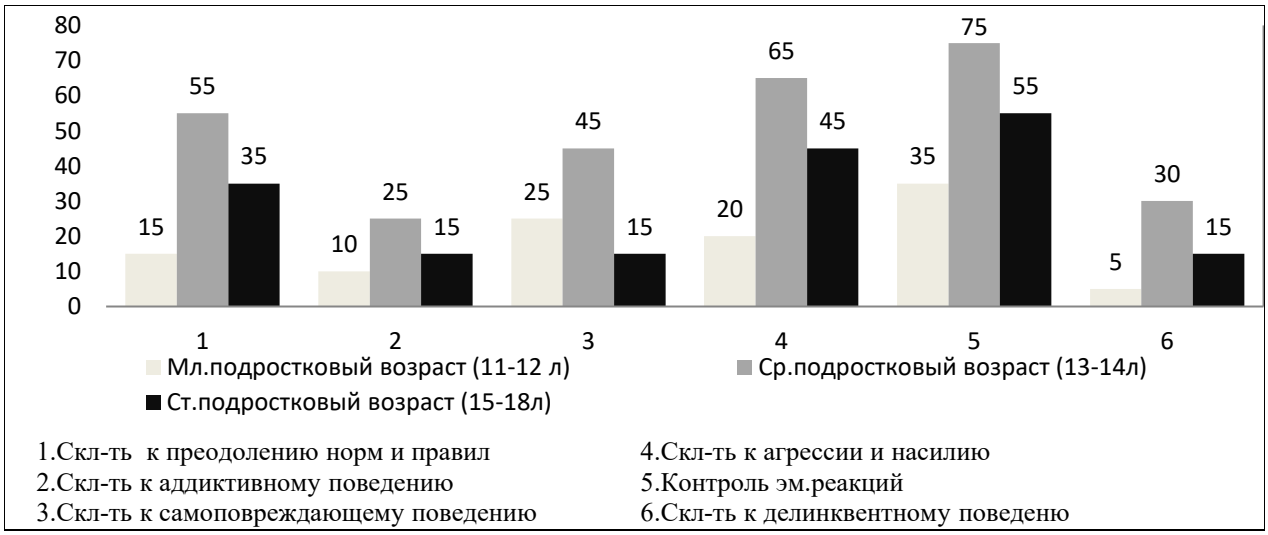


Рис. 1. Уровень показателей склонности к деструктивному поведению (в процентном соотношении)

На основании полученных результатов, можно предположить, что формирование склонности к деструктивным действиям у подростков происходит в период 11-12 лет. В этом возрасте им свойственно подражание модели поведения авторитетных фигур (родители, педагоги, знаменитые личности); они чаще всего поступают так, как от них ожидают окружающие; им важно, как их оценивают сверстники. Наиболее выраженный уровень склонности к деструктивному поведению у подростков 13-14 лет. Можно предположить, что за деструктивными действиями в поведении подростка, могут стоять потребность во внимании, потребность быть замеченным, желание «не быть как все», демонстрация модели поведения «взрослого человека». В старшем подростковом возрасте (15-17 лет) уровень показателей склонности к деструктивному поведению снижается. Это можно объяснить тем, что в этом возрасте подростки более осознано выбирают модель своего поведения, для них важнее сохранить отношения со сверстниками, некоторые ситуации они учатся решать более конструктивно.

Далее с помощью шкалы оценки групповой сплоченности класса (К.Э Сишора – Ю.Л. Ханина) был определен уровень групповой сплоченности класса (Рис.2).

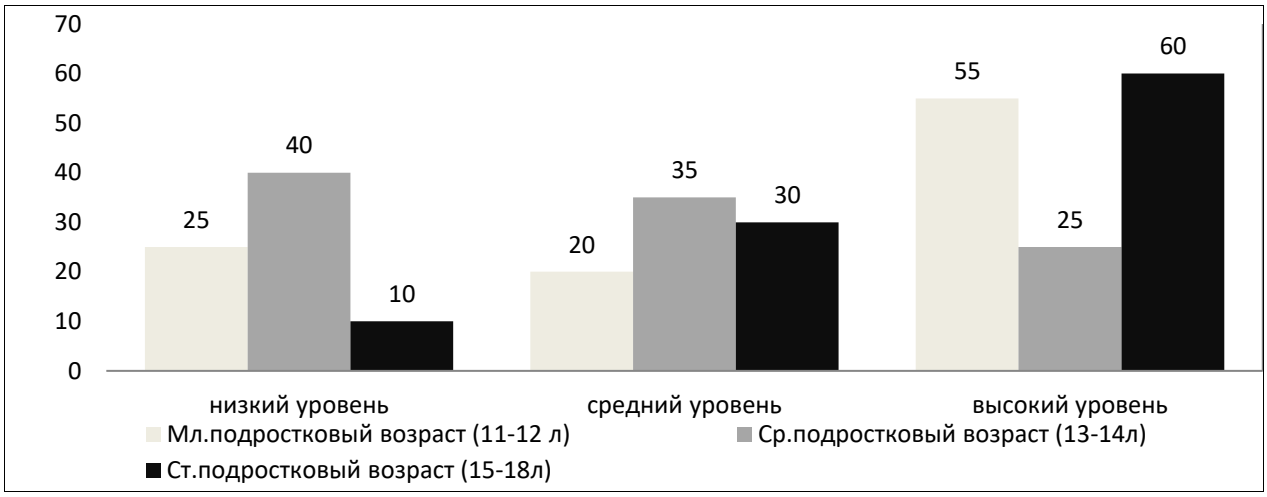


Рис. 2. Уровень групповой сплоченности (в процентном соотношении)

По результатам диагностики уровня группой сплоченности можно отметить, что 28 ученикам (13-14 лет) свойственны низкий и средний уровень группой сплоченности. Они участвуют в жизнедеятельности класса избирательно, не чувствуют, что являются членами группы, неудовлетворенны взаимоотношениями в коллективе и имеют низкую мотивацию к учебной деятельности. Наиболее благоприятный уровень имеют дети младшего (11-12 лет) и старшего (15-18 лет) подросткового возраста, при чем, в старшем возрасте уровень групповой сплоченности наиболее выраженный. Ученики, относящиеся к благоприятному уровню сплоченности, принимают активное участие в деятельности класса, чувствуют себя частью коллектива, не имеют желания переходить в другой класс/школу, удовлетворенны взаимоотношениями в группе и с учителями.

Далее с помощью опросника оценки отношений подростка с классом (Л.А. Головей, О.Р. Рыбалко) был определен тип восприятия группы (Рис.3).

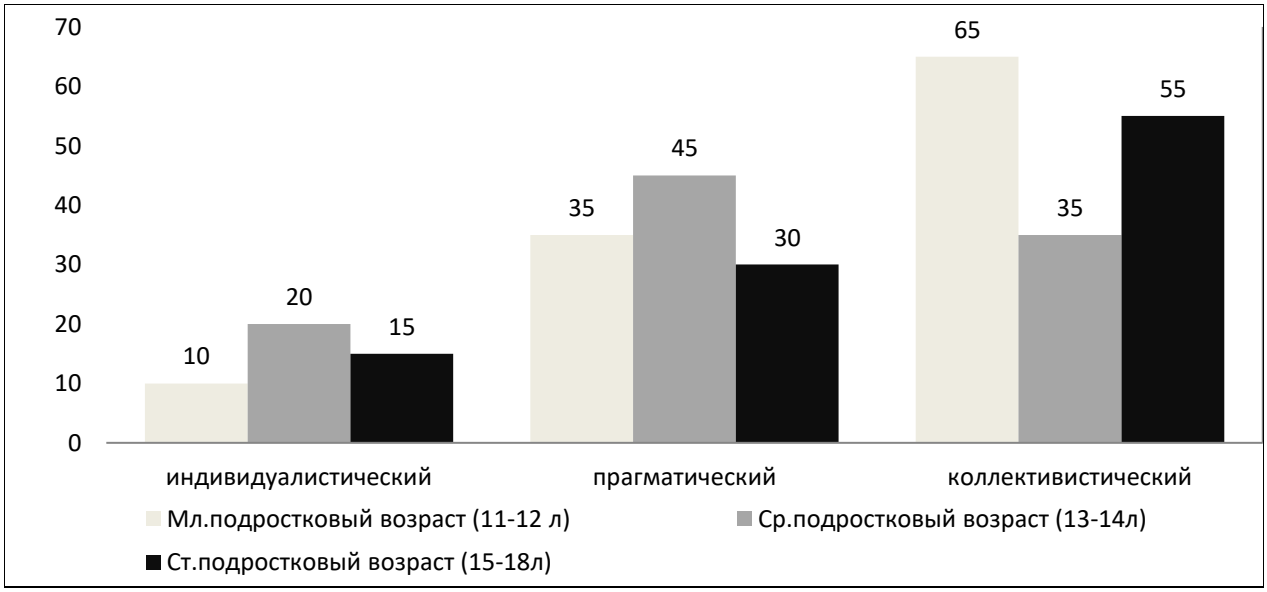


Рис. 3. Тип восприятия группы (в процентном соотношении)

По полученным результатам опросника можно сделать вывод, что 18 ученикам среднего подросткового возраста свойствен прагматичный тип восприятия группы. Можно предположить, что для подростков группа это место, где можно достигать индивидуальные цели, если цели удается достичь, то группа может рассматривать как полезная, если же цели не удается достичь, то для таких подростков группа не имеет

пользы и ценности. Подростки могут выделять в группе компетентных участников, которые смогут решить сложные проблемы. Младшему и старшему подростковому возрасту свойственен коллективистический тип восприятия группы. У таких учащихся может наблюдаться заинтересованность в успехах группы и каждого участника, для них важно внести свой вклад в групповую деятельность, они охотно могут выполнять задания, требующие коллективной работы.

Далее с помощью опросника агрессивности (Л.Г. Почебут) были выявлены уровни выраженности типов агрессии среди школьников разных возрастных групп (Рис. 4).

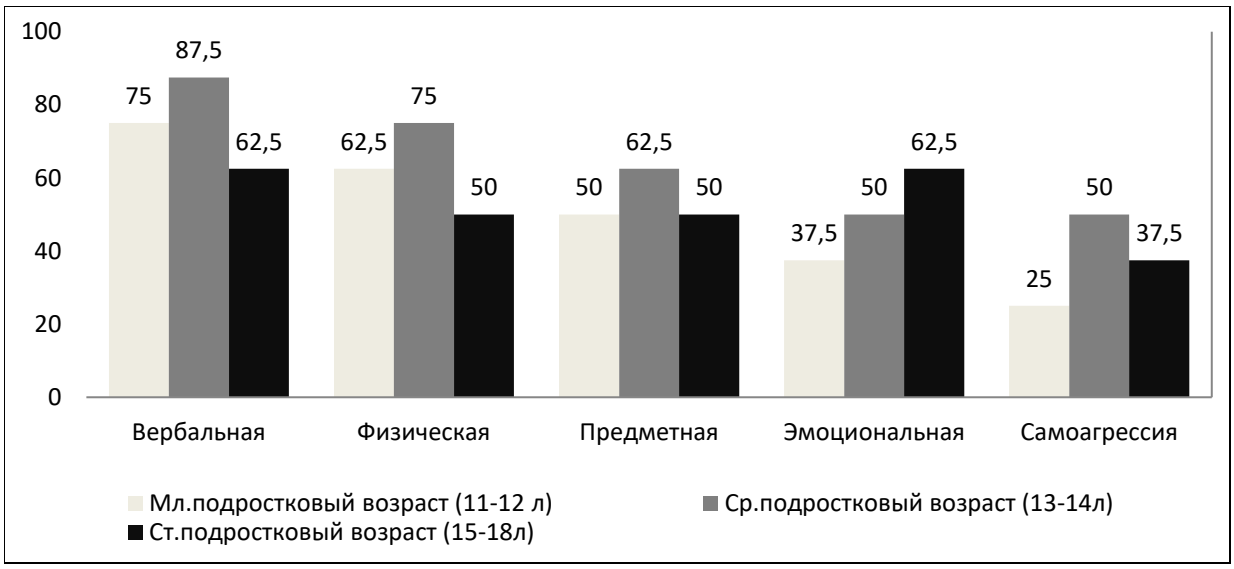


Рис. 4. Уровень выраженности типов агрессии (в процентном соотношении)

По результатам, полученным с помощью опросника, можно сделать вывод о том, что наиболее выраженный уровень агрессии свойственен ученикам среднего подросткового возраста (13-14 лет). У подростков данной возрастной группы наблюдается высокий уровень вербальной, физической и предметной агрессии. Можно предположить, что подростки выражают свое агрессивное отношение к человеку через словесные оскорбления, применение физической силы, или направляют свою агрессию через окружающие их предметы. Важно отметить, что в младшем подростком возрасте отмечается низкий уровень эмоциональной агрессии, а в старшем подростком возрасте, наоборот, высокий уровень. Это может свидетельствовать о том, что при достижении старшего подросткового возраста, отмечается эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, которое может сопровождаться подозрительностью, неприязнью или недоброжелательностью.

Таким образом, по результатам исследования можно предположить, что подростки, склонные к деструктивному поведению имеют низкий волевой контроль эмоциональных реакций, склонность к агрессии (вербальной, физической, предметной, самоагрессии) и насилию. Им свойственен низкий уровень групповой сплоченности, склонность к преодолению норм и правил, установленных в коллективе. Такие подростки могут использовать группу на благо своих индивидуальных целей. Также у них отмечается склонность к самоповреждению, саморазрущающему, деликвентному и аддиктивному поведению.

Далее, для подтверждения гипотезы о взаимосвязи внешнего социально-психологического окружения и склонности к деструктивному поведению у подростков был использован метод математической статистики – корреляционный анализ. Данные, полученные в исследовании, представлены в порядковой шкале, поэтому был использован корреляционный анализ Спирмена.

Были получены следующие статистически значимые связи:

- высокая связь между волевым контролем эмоциональных реакций и уровнем вербальной агрессии (r= 0,83; p<0,05). Чем ниже уровень волевого контроля эмоциональных реакций, тем выше уровень вербальной агрессии;
- высокая связь между волевым контролем эмоциональных реакций и уровнем физической агрессии (r= 0,69; p<0,05). Чем ниже уровень волевого контроля эмоциональных реакций, тем выше уровень физической агрессии;
- высокая связь между волевым контролем эмоциональных реакций и уровнем предметной агрессии (r= 0,58; p<0,05). Чем ниже уровень волевого контроля эмоциональных реакций, тем выше уровень предметной агрессии;
- высокая связь между преодолением норм и правил и уровнем групповой сплоченности (r= 0,61; p<0,05). Чем ниже уровень групповой сплоченности, тем выше уровень предрасположенности к преодолению норм и правил;
- высокая связь между преодолением норм и правил и типом восприятия группы (r= 0,49; p<0,05). При высоком уровне предрасположенности к преодолению норм и правил, соответствует прагматический тип восприятия группы;
- высокая связь между склонностью к агрессии и насилию и уровнем групповой сплоченности (r= 0,35; p<0,05). Чем ниже уровень групповой сплоченности, тем выше уровень предрасположенности к агрессии и насилию.

В качестве вывода необходимо отметить, что внешнее социально-психологическое окружение имеет особенное значение в развитии склонности к деструктивного поведения у подрастающего поколения, начиная с малого подросткового возраста. Высокий уровень предрасположенности к деструктивному поведению наблюдается у учащихся в 7-8 классах (13-14 лет). Можно предположить, что количество деструктивных действий может уменьшиться, если учащихся вовлекать в жизнедеятельность класса и школы, повышать интерес к учебной деятельности с помощью интерактивных методов обучения, и повышать уровень групповой сплоченности через коллективные задания, командные мероприятия и неформальное взаимодействие (походы, экскурсии, выездные мероприятия). Важно отметить, что профилактику деструктивного поведения у подростков необходимо начинать с малого подросткового возраста.

Литература:

1. Волкова, Я.А. Пространственное поведение коммуникатов в деструктивном общении / Я.А. Волкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. – Тамбов: Грамота. – 2013. – №8(26). – С. 46–50.
2. Гогуева, М.М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка / М.М. Гогуева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – №5(95). – С. 153–159.
3. Злоказов, К.В. Социально-психологические предпосылки деструктивного поведения подростков в школе / К.В. Злоказов // Педагогическое образование в России. – 2016. – №5. – С. 71–81.
4. Ипатов, А.В. Личностные особенности деструктивных подростков / А.В. Ипатов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2014. – № 4(64). – С. 210–214.
5. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии: учебное пособие / Ю.П. Платонов – СПб.: Речь, 2003. - 452 с.
6. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
7. Трошина, Н.В. Формы агрессивного выражения деструктивности в современном обществе / Н.В. Трошина // Исторические, философские, политические и

юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – №7(81). – С. 193–195.

8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел) / Н.П. Фетискин // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 398 с.

9. Фетискин, Н.П. Личностные особенности несовершеннолетних делинквентов / Н.П. Фетискин. – 2017. – №1(11). – С. 105–108 с.

УДК371.315.5

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ФГОС

Курышкина Евгения Николаевна[1]
Научный руководитель: Курносова Светлана Александровна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. Статья посвящена изучению финансовой грамотности школьниками общеобразовательной школы, приведены ключевые направления содержание курса финансовой грамотности, рассмотрен проект внедрения курса «Финансовая грамотность».

Ключевые слова: ФГОС, финансовая грамотность, международное исследование PISA, межпредметная составляющая, финансовые волонтеры.

Современная система обучения постоянно совершенствуется, адаптируется под изменяющиеся условия. Но, несмотря на это, структура обновленного стандарта осталась прежней – при этом она призвана вывести школьное образование на качественно новый уровень.

Новые ФГОС 2022 г. являются преемниками тех стандартов, по которым мы сейчас работаем. А именно, не изменилась структура стандарта. Она также содержит требования к результатам, к условиям и к структуре основной образовательной программы. Что изменилось? Более четко структурированы планируемые предметные результаты по годам обучения.

Таким образом новые стандарты не идут в разрез старым, сохраняется преемственность стандартов, они их разъясняют, расширяют и добавляют новые навыки в связи с изменением социальных статуса, роли вообще человека и его потребностей.

Сделан акцент на развитие «мягких» навыков — метапредметных и личностных.

Hard skills - (англ. «жесткие» навыки) профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить с помощью экзамена.

Примеры hard skills: набор текста на компьютере, вождение автомобиля, чтение, математика, знание иностранного языка, использование компьютерных программ.

Soft skills - (англ. «мягкие» навыки) универсальные компетенции, которые не поддаются количественному измерению, они приобретаются с личным опытом.

Примеры soft skills: такие социальные, интеллектуальные и волевые компетенции, как коммуникабельность, умение работать в команде, креативность, пунктуальность, уравновешенность.

Если мы рассмотрим данные изменения, то должны понимать, что стандарты 2-го поколения понимают процесс обучения как часть соизмеримости с образцом. А новые ФГОС трактует изменения на усилении гуманистической составляющей человека.

В новых стандартах появилось понятие – «функциональная грамотность», которая включает много сфер нашей деятельности, а также формирует гибкие навыки обучающихся.

Важно провести сцепку двух понятий, над которыми мы сегодня работаем: это функциональная грамотность наших обучающихся и переход на обновленные стандарты.

Функциональная грамотность обозначена как обязательный результат обучения. Опираясь на системно-деятельностный подход школе, необходимо изменить позицию ученика — перевести в активный формат действия.

Основополагающим направлением при рассмотрении вопросов, связанных с финансовой грамотностью обучающихся, является положение международного исследования PISA, в рамках которого прослеживаются подходы к оценки функциональной грамотности в странах мира.

В исследовании PISA выделены следующие основополагающие блоки: математическая грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление.

В рамках данного исследования, рассмотрим вопрос финансовой грамотности обучающихся.

Оценка финансовой грамотности в рамках исследования PISA проводилась в 2018 году и затронуло 117 тысяч обучающихся. Данное исследование проходило в третий раз. В 2018 году 15-летние обучающиеся в России показали средний результат 495 баллов, заняв 10-е место из 20 стран, принявших участие в исследовании финансовой грамотности PISA-2018 [2].

В рамках исследования, проведенного в 2021 году цифровым образовательным ресурсом «Якласс» почти две тысячи учеников 7–11-х классов из всех регионов страны ответили на вопросы об отношении к деньгам.

Исходя из исследования:

1) Большой процент обучающихся планирует свой бюджет: 47% - на 1-3 месяца; 22% - на 1-2 недели;

2) Обучающиеся привыкли хранить свои деньги в копилке- 60%, при этом 22% - на карте с процентами, и лишь 7% занимаются инвестициями.

3) Среднее число школьников (42%) откладывают большую часть денег на крупные покупки и поездки, а вот 38% наоборот, тратят больше, чем откладывают.

4) Только 25 % ребят изучали финансовую грамотность на уроках [1]

Таким образом, пока в большинстве школ предмет «Финансовая грамотность» не введён в учебную программу, основная нагрузка по просвещению ложится именно на плечи родителей, а также на Интернет-ресурсы, которые в свою очередь, не всегда являются достоверными.

В апреле 2020 года ЦБ РФ официально наделили функцией повышения финансовой грамотности населения. Но работа в этой области началась несколько раньше, и не только в Банке России. Еще в 2017 году правительством была утверждена «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы». Также в рамках ФГОС, которые вступят в 2022 году, прослеживается обязательное преподавание финансовой грамотности. Согласно ФГОС, финансовая грамотность не будет выделятся в отдельный предмет. Например, в начальных классах элементы знаний по этой тематике будут интегрированы в такие предметы, как

«Математика» и «Окружающий мир», а в 5–9 классах финансовая грамотность будет составной частью обществознания, математики и географии.

Для решения вышеперечисленных задач с 2019 года в МАОУ «СОШ №130 г. Челябинска» реализуется проект «Финансово-экономическая грамотность», для обучающихся 5 – 11 классов.

Целью проекта является создание основ для формирования финансово грамотного поведения обучающихся образовательной организации как необходимого условия повышения уровня экономической компетентности.

В рамках проекта функционирует курс «Финансовая грамотность». Ключевой целью которого является актуализация личностного самоопределения обучающихся. В рамках данного курса широко анализируется вопрос личного финансового планирования, рассматривается домашняя бухгалтера (активы и пассивы), расчетно - кассовые операции, страхование, пенсии, налоги, особое внимание уделяется не тому, где «найти» деньги, а как ими правильно распоряжаться и преумножать.

Также стоит отметить межпредметную составляющую, при изучении курса «основы финансовой грамотности». В данном курсе используются задания математического цикла, обществознания, что очень важно, при подготовке обучающихся к оценки качества образование через ОГЭ и ЕГЭ, в плане решения экономических задач.

Отметим положительную динамику изучения курса «финансовая грамотность». Так при сдаче ОГЭ по математике в 2022 г. наблюдается следующая тенденция при решении практико-ориентированных задач: класс, изучающий финансовую грамотность, в рамках внеурочной деятельности (с 2019 года) – 81% верно решенных заданий; класс, не посещающий курс – 48% верно решенных заданий. Таким образом, наблюдается преимущество введения курса, при подготовке к ОГЭ.

Значительное внимание в курсе «финансовая грамотность» уделяется формированию компетенций поиска, подбора, анализа и интерпретации финансовой информации из современных источников и по актуальным на сегодняшний день экономическим вопросам. Вследствие чего, большая часть времени отводится практической деятельности, кейсам, мастер-классы, проектной работе.

Таким образом, считаем необходимым в курс «Финансовая грамотность» включать следующие элементы входящие в международное исследование PISA:

1. Содержание: знание и понимание: деньги и операции с ними (30-40%); планирование и управление финансами (25-35%); риски и вознаграждения (15-25%); финансовая среда (отдельные вопросы в области финансов (10-20%).

2. Познавательная деятельность: познавательные умения, действия и стратегия: выявление финансовой информации (15-25%); анализ информации в финансовом контексте (15-25%); оценка финансовых проблем (25-35%); применение финансовых знаний и понимание (25-35%).

3. Контекст: предлагаемые ситуации: образование и работа (10-20%); дом и семья (30-40%); личные траты, досуг и отдых (35-45%); общество и гражданин (5-15%).

С 2019 года на базе общеобразовательной организации №130 функционирует волонтерское движение, которое организует и проводит игры по финансовой грамотности для обучающихся школ с 1 по 11 классы. У каждого из волонтеров (всего в отряде 15 человек), есть волонтерская книжка, а также сертификат о прохождении курса обучения по финансовой грамотности.

В течение 2019-2022 г., были проведены учебно-воспитательные мероприятия, направленные на формирование основ финансово грамотного поведения человека, по средствам освоения базового финансово-экономического понятийного аппарата, а также умений и компетенций, позволяющих взаимодействовать и сотрудничать с кругом финансовых организаций. Были реализованы некоторые воспитательные задачи:

самостоятельность по оценке финансовых проблем; активность участия в принятии решений о семейном бюджете; анализ проблемы и определение финансовых и государственных учреждения, в которые необходимо обратиться для их решения; становление себя, как уверенной личности в финансово-экономическом плане.

Данное направление не противоречит тенденциям современного образования благодаря тому, что финансовая грамотность включается в блок функциональной грамотности, которая в свою очередь оценивается на международном уровне.

В рамках реализации проекта предполагаются следующие результаты: 90% обучающихся вовлеченных к участию в мероприятиях, проводимых волонтерской организацией «Финансовые грамотеи»; 100% качество выполнения практико-ориентированных заданий по математике, обществознанию (в рамках тем экономической направленности) по итогам внешних независимых экспертиз; социализация и адаптация обучающихся к финансово-экономическим изменениям в стране; использование в жизни полученных первоначальных экономических и финансовых знаний; расширение экономических и математических способностей обучающихся.

Таким образом, мы можем отметить положительную динамику, при сдаче итоговой аттестации, у обучающихся, прошедших курс финансовой деятельности. Также наблюдается увеличения заинтересованности школьниками финансовыми инструментами.

Литература

1. Цифровой образовательный ресурс для школ «Якласс»: [Электронный ресурс]. URL: https://www.yaklass.ru/ (Дата обращения 14.10.2022).

2. Федеральный институт оценки качества образования: [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf (Дата обращения 14.10.2022).

УДК371.315.5

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ УЧАСТНИКОВ МЕДИАЦИИ В ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЕ ПРИМИРЕНИЯ

Орлова Дарья Владимировна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация: В статье рассматривается специфика и потенциал использования медиации в школьной службе примирения. Описаны ключевые аспекты создания условий для формирования позитивного самоотношения участников медициации через реализацию психолого-педагогической программы соответствующей направленности.

Ключевые слова: медиация, служба примирения, самоотношение, позитивное самоотношение личности, конфликт, разрешение конфликта, подростковый возраст.

Деятельность психологов и педагогов в системе образования часто протекает на фоне конфликтных ситуаций. Как следствие приобретает актуальность проблема повышения компетентности педагогов и психологов в сфере предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в системе образования. В последние десятилетия в школах все чаще стали возникать конфликтные ситуации, которые в последнее время становятся все более опасными. Выход из создавшегося положения

видится в привлечении в образовательный процесс школы процедур медиации, способствующих предотвращению и разрешению конфликтных ситуаций. Медиация является достаточно новой практикой образовательного учреждения. И как показывают научные исследования на ее исход оказывает влияние самоотношение участников медиации.

В настоящий момент в терминологическом поле психологических исследований существует разнообразие понятий и категорий, определяющих самоотношение, что относится к сложности данного явления. Р. Бернс соотносит понятие самоотношение с самооценкой, И.С. Кон и В.В. Столин – с самоуважением, самопринятием, самоценностью, И.И. Чеснокова относит к эмоционально-ценностным отношением к себе. При этом имеется единство в понимании особенности самоотношения личности оказывают влияние на формирование отдельных компонентов и психологических образований личности [1].

В трудах исследователей, посвященных самоотношению, выделяется негативное и позитивное самоотношение. В.В. Столин в также включает в этот перечень понятие «конфликтного самоотношения» [3]. К конфликтному самоотношению относят самоотношение, характеризуемое противоречивостью, двойственностью, непоследовательностью, сниженное самоуважение и высокое самообвинение.

Термин «самоотношение» впервые ввел Н.И. Сарджвеладзе: «представляется, что способ отношения к себе не стоит в одном ряду с когнитивным, эмоциональным или регулятивным моментами самосознания, напротив, феномен самоотношения в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию, а понятие самоотношения является родовым относительно понятий самосознания, самооценки и других подобных понятий, имеющих приставку «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности» [3, с. 33].

Самоотношение выступает компонентом Я-концепции, и выступает основой для развития личности, самоуважения или самоуничижения. При адекватно сформированном самоотношении у личности появляются предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития.

В качестве показателя психологического здоровья многие исследователи отмечают позитивное самоотношение, которое позволяет полнее реализоваться личности, стать более успешной, способствует стратегии построения собственной жизни.

Проблема отношения человека к самому себе вызывает интерес исследователей в первую очередь с точки зрения влияния на поведение человека. А.Л. Церковский отмечает, высокую социально-педагогическую и психологическую актуальность данного вопроса, поскольку положительное и негативное самоотношение напрямую связаны с ощущением благополучия жизни, которое субъективно переживается человеком. Это положение взаимосвязано с тем, что самоотношение, независимо от его коннотации, влияет на социальную активность личности, характеризует адекватность проявлений личности во взаимодействии, и выражается на всех этапах осуществления поведенческого акта [4].

Формирование самоотношения осуществляется на двух уровнях самопознания.

Первый уровень характеризуется эмоционально-ценностным отношением и формируется как результат соотнесения человеком себя с окружающими людьми, при этом опора при сопоставлении оказывается на различные образы окружающего мира, самого себя, представление о правильности и привязка к конкретным ситуациям. В результате такого самопознания не происходит формирования целостного, истинного понимания собственной природы, оно в большей степени базируется на соотнесении себя и других за счет механизма рефлексии и самонаблюдения.

Второй уровень базируется на осознании необходимости изменений, изменений собственной внутренней жизни, расширение возможностей для совершенствования профессиональной деятельности, повышение профессиональных компетенций и самоощущение себя в профессии.

Негативное самоотношение выступает в качестве источника различных трудностей в коммуникации, по причине того, что человек с таким типом самоотношения к себе предвкушает негативное отношение к себе окружающих, что может приводить к возникновению конфликтов, различным асоциальным и авитальным проявлениям [5].

В качестве составляющих самоотношения выделяют совокупность качеств: самооценку, самоуверенность, самоуважение, принятие себя и других, степень самообвинения и выраженность интереса к себе [5, с. 55].

При наличии у участников медиации позитивного самоотношения и адекватной самооценки увеличивается шанс прийти к взаимопониманию, установить контакт, добиться принятия ситуации и взгляда каждого из участников медиации. Это оказывает позитивное воздействие на всех участников и приводит к позитивному исходу медиации.

Нами для исследования выбран подростковый возраст поскольку данный период оказывает большое влияние на формирование личности человека. В процессе прохождения данного возрастного этапа проживается состояние внутреннего кризиса, обусловленное требованиями между требованиями взрослых и возможностями ребенка. Для подростков характерно агрессивное поведение, отстаивание собственных интересов и потребностей.

Уровень агрессивности в подростковом возрасте различается в зависимости от того, как подросток проживает возникающие коммуникативные трудности. В зависимости от уровня агрессивности у подростка могут возникать проблемы с адаптацией к условиям, школьной успеваемостью, успешностью построения межличностных отношений [5].

Э. Эриксон в своей классификации описывал характеристику подросткового этапа как процесс отстаивания собственных интересов, поиска собственного «Я», профессионального самоопределения и поиска собственного места в жизни [6, с. 301].

Во время проживанием подростком кризисного состояния важно как разрешаются его сложности с адаптацией и психологическим благополучием, находит ли он удовлетворение потребности в интимно-личностном общении, существует ли в его окружении среда для развития познавательных процессов, физических способностей и коммуникативной сферы [6, с. 321].

Уровень агрессивности в подростковом возрасте различается в зависимости от того, как подросток проживает возникающие коммуникативные трудности. В зависимости от уровня агрессивности у подростка могут возникать проблемы с адаптацией к условиям, школьной успеваемостью, успешностью построения межличностных отношений.

Применение медиации осуществляется при спорах, имеющих место быть в длительных отношениях, при этом предметом спора выступает зачастую только видимая сторона конфликта. При этом важным условием организации медиации должно быть обоюдное желание сторон разрешить данный спор. Организация медиации строится на принципе «выиграть –выиграть», в рамках которого каждая из сторон конфликта должна остаться удовлетворена исходом медиативной процедуры. При этом от всех участников требуется проявления терпения и желания завершить процесс.

Как описывают исследователи, преимуществом медиации выступает поиск приемлемого для всех сторон решения, которое базируется на позитивном самоотношении, взаимоуважении, желании продолжать выстраивать отношения после завершения процедуры медиации [1, с. 48].

В ходе медиации в образовательной организации могут решаться конфликты и осуществляться процедура восстановления между педагогами, обучающимися, родителями и администрацией. Медиатор отвечает за то, чтобы процедура проходила беспристрастно, были созданы все условия для взаимопонимания, решение было взаимовыгодно для всех сторон [3, с. 21].

Как показывает опыт общеобразовательных организаций, имеющих в своей структуре медиативную службу, решение конфликтов с привлечением медиатора позволяет создать в организации условия психологического комфорта, изменение проявлений в конфликте, сокращение открытых конфликтов. Однако важно отметить, что эффективность внедрения подобной программы в образовательной организации целиком зависит от поддержки всего педагогического коллектива, большей части родительской общественности, и безусловно, администрации.

С точки зрения большинства исследователей и при условии реализации нормативных документов о применении процедуры медиации, мы можем сделать вывод о том, что процедура медиации в общеобразовательной организации является актуальной и значимой. При организации процедуры медиации сверстников разивается принятие, эмпатия. Так же дети одного возраста могут лучше понять конфликтную ситуацию, возникающую между ними, чем, например, более взрослые товарищи [4].

Одним из факторов влияния на личность подростка может стать Школьная Служба Примирения, по этой причине данное исследование изучает в зависимости от деятельности Службы Примирения взаимосвязь психологического здоровья и адаптации у подростков [4, с. 2].

Для исследования выбран подростковый возраст поскольку данный период оказывает большое влияние на формирование личности человека. В процессе прохождения данного возрастного этапа проживается состояние внутреннего кризиса, обусловленное требованиями между требованиями взрослых и возможностями ребенка. Для подростков характерно агрессивное поведение, отстаивание собственных интересов и потребностей.

Психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования позитивного самоотношения участников медиации может быть представлено через процесс моделирования. Под моделированием понимается процесс изучения процессов, явлений или объектов, через создание и изучение их моделей, направленное уточнение или определение отдельных частей или характеристик [5].

В рамках практической работы над изучением позитивного самоотношения участников медиации была предложена модель создания школьной службы примирения, разработана программа психолого-педагогического обеспечения формирования позитивного самоотношения участников медиации. Ее содержание рассчитано на медиаторов-ровесников, подростков в возрасте 13-14 лет (7 класс).

Цель программы: формирование позитивного самоотношения участников медиации.

Структура программы учитывает весь процесс медиации и включает в себя:

1. Блок подготовки в реализации программы, который заключается в создании условий для внедрения программы, уточнения участников медиации, предварительного разбора случая, восстановления участников конфликта.

2. Установочный блок заключается в сплочении группы, установлении доверительных отношений между членами тренинговой группы, через механизм групповой сплоченности.

3. Формирующий блок включает в себя поиск ресурсов для преодоления внутренней конфликтности.

4. Интегративный блок ставит целью закрепление представления участников о своей уникальности.

5. Анализ эффективности программы.

Мы полагаем, что программа будет эффективна при формировании позитивного самоотношения участников медиации в общеобразовательных организациях.

Литература

1. Кривцова, А.С., Хухлаева, О.В. Служба школьной медиации / А.С. Кривцова, О.В. Хухлаева // Справочник педагога–психолога. Школа. – 2014. – № 2. – URL: http://www.menobr.ru/article/50519-slujba-shkolnoy-mediatsii (дата обращения 14.10.2022 г.).
2. Лебедева К.А., Деркач А.М. Обучение учащихся 6-8 классов основам медиации конфликтов // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2019. – №1-2 (29-30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ obuchenie-uchaschihsya-6-8-klassov-osnovam-mediatsii-konfliktov (дата обращения: 08.10.2022).
3. Столин, В.В. Самосознание личности.– Москва: Издательство Московского Университета, 2003. – 284 с.
4. Терещенко, И.Г., Гусев, А.И. Медиация в школе: виды, принципы, практические аспекты внедрения / И.Г. Терещенко, А.И. Гусев // Психология обучения. – №3. – 2013. – С.125-133.
5. Шерешкова, Е.А., Курочкина, М.Г. Психологические механизмы формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – №3 (39). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-pozitivnogo-samootnosheniya-v-podrostkovom-vozraste (дата обращения: 08.10.2022).
6. Эриксон, Э.Г. Детство и общество: изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 2016. – 592 с.

УДК 372.882

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Панферова Лариса Ивановна
[1] МАОУ «СОШ №5» г. Сатка

Аннотация. Вопрос о патриотизме становится сегодня особенно актуальным, так как без патриотизма не может быть духовного становления личности. Личность – это человек, развившийся в лоне истории и культуры своего народа. Человек вне патриотизма – это человек вне истории, вне духовного бытия, т.е. человек, лишенный человеческих свойств.

Ключевые слова: воспттание, патиотизм, навственность, литература, урок

Воспитание патриота в современном образовании – одна из составляющих нравственного воспитания. Одним из направлений в патриотическом воспитании является воспитание патриотизма через изучение программных произведений на уроках литературы. Именно художественная литература призвана воспитывать личность, оказывать влияние на её духовный мир, на выбор ею нравственных ориентиров. От

произведения к произведению преподаватель имеет возможность показать обучающимся, что героическое – это не отвлеченное понятие, а способность человека отдавать себя служению народу, что героическое воспитывается не только окружающими, но и самой личностью [6].

Преподавание литературы в последнее время претерпело значительные изменения. Особенно это касается курса литературы 20-века, который сейчас включает в себя имена и произведения, не изучавшиеся ранее. Речь идёт о творчестве поэтов «серебряного века», а также творчестве М. Булгакова, Б. Пастернака, А.Платонова, А.Солженицына, М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой и др. Кроме этого, произведения, которые изучались ранее, требуют иного подхода и осмысления [1].

Задача уроков литературы заключается в том, чтобы создать в процессе анализа образа героев и соответствующих исторических событий такие учебные ситуации, которые заставили бы подростков размышлять о смысле существования человека в обществе, об ответственности за свои поступки, о значении нравственного выбора в жизни.

Большое внимание уделяется творчеству А.А. Блока и теме революции в поэме «Двенадцать». Не случайно выбор пал именно на эту тему. Целью является не только выявление противоречивого характера революции и в связи с этим полемического характера поэмы, но и определение отношения автора к событиям революции 1917 года [3]. Студенты проявляют огромный интерес к истории России и ее отображению в литературе. Поэты и писатели русской классической литературы - это личности, не равнодушные к истории и судьбе своей страны. Их отношение к разным переломным моментам в жизни государства и общества всегда в центре нашего внимания на уроках. Осмысление художественного текста осуществляется в соответствии с исторической эпохой, через интеграцию с музыкой, лингвистикой, живописью. Такой подход способствует решению одной из главных задач уроков - воспитанию нравственного начала, любви к человеку, к истории своей страны.

Логическим продолжением темы революции на уроках литературы является тема Гражданской войны. Основными критериями сопоставления произведений, посвященных теме Гражданской войны, опять же являются авторская позиция и тип эпоса по форме изображенного в нем времени: исторический или повествование о современности. Можно также выделить основные темы, общие для нескольких изучаемых романов - тема интеллигенции и революции и тема личности в истории. Примерами таких произведений являются роман М.А. Булгакова «Белая гвардия» и роман «Тихий Дон» М.А. Шолохова. Кроме этого, обзорно рассматривается эта тема в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». В ходе изучения этих романов у студентов появляется возможность выявить позицию автора и героев, сопоставить ее со своей позицией, поставить себя на место героя и подумать, а на чье стороне оказались бы они, если были бы современниками событий, описанных в произведениях [4].

Большой раздел литературы XX века посвящен произведениям о Великой Отечественной войне. Именно в военной прозе сходятся волнующие современного читателя проблемы долга и личной ответственности за судьбу Отечества, проблемы нравственного выбора и патриотической памяти. Судьба родины и судьба человека слиты воедино в таких произведениях, как «Сотников» В. Быкова, «Сашка» В. Кондратьева, «Жизнь и судьба» В. Гроссмана. Стойкость, дух товарищества, преданность Отечеству – вот качества, которые студенты видят в героях этих произведений. Все произведения о войне жизнеутверждающие, поэтому чтение и анализ заставляет ребят задуматься над следующими вопросами: «Что подтолкнуло человека совершить такой поступок?», «А как бы я поступил на его месте?». Эти вопросы рождают чувство сопричастности ребят к событиям далекого прошлого. Развернутые ответы на

эти вопросы студенты представляют в форме сочинений и эссе, где они могут отразить свои чувства и переживания, выразить сострадание жертвам того времени [6].

Героизм, патриотизм, самоотверженность, трудности и радости грозных лет войны нашли отражение и в поэтических произведениях о войне. Мы изучаем стихотворения К.М. Симонова, А.Т. Твардовского, Ю. Друниной, рассказывающие о солдатских буднях, пробуждающие чувство любви к родине, ответственности за нее в годы жестоких испытаний. В героических и лирических песнях выражаются сокровенные чувства и переживания каждого солдата- воина, которые обучающиеся пропускают через себя.

Одно из произведений, которое мы изучаем в рамках литературы XX века, - поэма А.А. Ахматовой «Реквием». Это своеобразный памятник жертвам террора, уникальный дневник реалий той эпохи. В процессе чтения и анализа поэмы «Реквием» студенты знакомятся с идейно-художественным своеобразием произведения. «Реквием» - это не только крик о своем горе и боли. Поэма помогает нам, молодому поколению, увидеть страдания и беду всего народа, который сохранил стойкость духа, надежду, веру. Важно, чтобы подростки поняли, что стихотворения в поэме заставляют не только задуматься над жестоким прошлым и оценить его. Они вселяют уверенность в том, что повторения этой трагедии невозможно допустить в будущем. Вообще все творчество Ахматовой – подтверждение искренней любви к родине. Каждое стихотворение, которое мы изучаем на уроках литературы, является гражданским поступком и примером самого весомого значения для нового поколения, которому есть дело до судьбы страны, неповторимого опыта предшественников в различные исторические периоды. Самостоятельный выбор стихотворений обучающимися для чтения наизусть говорит о неравнодушии подростков как к творчеству поэта, так и к собственному гражданскому долгу [2].

Сухомлинский говорил, что «красота нравственных ценностей человека становится богатством души ребенка тогда, когда ее смысл раскрывается на ярких примерах, волнующих сердце». Поэтому роль литературы в воспитании патриотизма невозможно переоценить. Осмысление программных произведений вызывает у ребят чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Уроки литературы ориентируют подрастающее поколение на ценности отечественной культуры, воспитывают уважение к родному языку, народным традициям, формируют активную гражданскую позицию и самосознание гражданина [4]. И если после наших уроков студенты станут чище, добрее душой друг к другу и окружающим людям, если понятия долга, чести, ответственности, порядочности не останутся для многих фразой из книги, то преподаватель может считать свою задачу выполненной, пусть и не полностью.

Литература:

1. Азаров, Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания [Текст] /Ю.Азаров// Воспитание школьников. – 2017. – №6. – С. 3-11.

2. Баранец. Н.А. Формирование ценностных ориентаций школьника в современной информационной среде [Текст]/ Н.Л. Баранец // Начальная школа – 2016. – №3. – С.12-17.

3. Буре, Р.С. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников [Текст]: для воспитателя дет. сада / Р.С. Буре, Г.Н. Година, Л.Д. Шатова и др.; под ред. А.И. Виноградовой - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 2016. – 96 с.

4. Ефремова, Г. Патриотическое воспитание школьников/Г. Ефремова // Воспитание школьников. – 2017. – №8. – С. 17.

5. Новик, Р.Л. Воспитать гражданина - патриота [Текст] /Р.Л. Новик// Классный руководитель. – 2018. – № 5. – С. 97-102.

6. Яговкина, С.А. Растим гражданина и патриота Отечества /С.А. Яговкина// Воспитание школьников. – 2017. – № 6. – С.58-61

УДК371.315.5

ИППОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Пфаф Виктория Константиновна[1]
Научный руководитель: Овчинников Михаил Владимирович[1]
[1]ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В статье представлен опыт использования метода иппотерапии, а также обобщена и проанализирована информация о потенциале применения этого метода в системе коррекционно-развивающей работе у детей с расстройством аутистического спектра. Автором определены коррекционные пути и психолого-педагогические условия эффективности сопровождения детей с аутизмом посредством занятий иппотерапией.

Ключевые слова: аутизм, иппотерапия, лошадь адаптация, динамика развития, сопровождение.

В настоящее время, к сожалению, количество детей с расстройствами аутического спектра растет. Это подтверждают статистические данные, собранные за последние несколько лет. Аутизм является одним из самых сложных, необъяснимых и малоизученных заболеваний. Сегодня с детьми с аутизмом активно работают педагоги-психологи, дефектологи, тьюторы и волонтеры, и у большого числа детей можно заметить положительную динамику. В работу с детьми, имеющими расстройство аутического спектра, могут быть включены нестандартные методы их сопровождения, одним из таких методов является метод иппотерапии.

Иппотерапия - это метод лечения детей с расстройством аутического спектра при помощи лошадей. Проведение занятий иппотерапией представляют собой выполнение различного рода физических упражнений, сидя верхом на лошади. Когда ребенок занимается подобным видом лечебной физической культуры, в работу включены все без исключения группы мышц, что способствует развитию и усилений функционала вегетативной системы. Иппотерапия учит сосредотачивать внимания и ориентироваться в пространстве [1]. В ходе занятий верховой ездой задействуются все группы и зоны мышечного аппарата. Данный процесс происходит на уровне рефлексов, так как пациент на уровне инстинкта старается удержать равновесие и не упасть, когда он сидит на лошади. Во время этого в работу включаются все группы мышечного аппарата: и здоровые, и пораженные его части. Воздействие лечения с помощью лошадей на человеческий организм происходит двухфакторно: в работу включаются психогенный фактор и биомеханический. Стоит сказать, что в нашей программе мы задействуем психогенный фактор иппотерапии.

Результатом иппотерапии является развитие у ребенка с аутизмом волевых качеств, улучшение физического состояние, снижение тревожности и подавление чувства страха и брезгливости [1].

Исследование динамики социальной адаптации детей с РАС проводилось на базе благотворительного центра помощи семьям детей с ограниченными возможностями

здоровья «Святое Семейство» в г.Орске, в качестве испытуемых выступили дети с расстройством аутического спектра разной степени тяжести в количестве 10-ти человек: 9 мальчиков и 1 девочки.В ходе исследования были просмотрены медицинские показания, а также проведен ряд методик, который показал, что в качестве испытуемых были дети с тяжелой формой аутизма. После проведения коррекционной работы посредством иппотерапии показатели уровня социальной адаптации были повышены, снизилась тревожность, а также было отмечено, что развились некоторые физические навыки детей.

Исследование динамики социальной адаптации детей с расстройством аутического спектра проходило в три этапа.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены основные трудности социальной адаптации детей с расстройством аутического спектра, а именно то, что испытуемые тяжело приспосабливались к окружающей их среде и практически не могли работать в группе, уровень их социальной адаптированности по всем методикам был средним.

На формирующем этапе была разработана и проведена коррекционно-развивающая программа по иппотерапии, которая состояла из 7 занятий по часу, эти занятия включали в себя комплекс физических упражнений, которые испытуемые выполняли, сидя верхом на лошади.

На контрольном эксперименте была заново проведена диагностика уровня социальной адаптации детей с расстройством аутического спектра. В ходе данного этапа было выявлено, что уровень социальной адаптированности детей повысился, в лучшую сторону изменились качественные показатели по всем методикам, что свидетельствовало о положительной динамике.

Литература:

1. Роберт Н.В., Денисенков А. Г., Шпицберг И. П. Иппотерапия: возможности и перспективы реабилитации при детском церебральном параличе / Н.В. Роберт, А.Г. Денисенков, И.П. Шпицберг- М.: изд. «Наш Солнечный Мир», 2003.-56с. - ISBN: 978-5-88469-699-0

2. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми / П. Сансон - Изд. 3-е - М.: изд. Теревинф, 2012 г. -208 с. ISBN 978-2-914862-96-7.

УДК 373.31

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Рахматуллина Галия Каусаровна [1]
[1]МАОУ «СОШ №9» г. Бакала

Аннотация: актуальным вопросом сегодня является то, каким должен быть урок иностранного языка в современных условиях. Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но какие не свершались реформы, урок остается вечной и главной формой обучения. Только на уроке встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик.

Ключевые слова: подход, иностранный язык, начальная школа, учитель, ученик.

Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать, но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Начальное образование сегодня, это фундамент для формирования учебной деятельности ребёнка. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству ученика с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми [6, с.112].

Задача учителя в условиях стандартизации образования сводится не только к тому, чтобы вооружить учащихся знаниями, но и научить их способам познания и практической деятельности. Исходя из этих современных требований, учителя должны готовить и проводить уроки так, чтобы они вызывали и укрепляли у учащихся интерес к заданиям, к учению в целом. А интерес, как мы знаем, возбуждается не только содержанием программного материала, но и способами изучения, участием самих учеников в процессе приобретения знаний. Речь идёт о совершенствовании урока, основной формы процесса обучения. Перед современной школой встают вопросы:

- как сделать урок эффективным и интересным;
- как преодолеть перезагрузки учеников
- как не только передать определённые знания, но и воспитать у школьника потребность в самообразовании [1, с.23].

Решить эти вопросы в условиях стандартизации поможет нам личностно-ориентированный подход к обучению, поскольку он направлен на индивидуализацию процесса обучения, на развитие интересов и способностей каждого ученика, на укрепление умения учиться, самостоятельно добывать необходимые знания.

Личностно-ориентированный (личностно-деятельностный) подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает:

-самостоятельность обучающихся в процессе обучения, что зачастую выражается в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приёмов, которые являются для них предпочтительными;

- опору на имеющиеся знания учащихся, на его опыт;
- учёт социокультурных особенностей обучающихся и их образа жизни, поощрение стремления быть «самим собой»;
- учёт эмоционального состояния обучающихся, а также их морально-этических и нравственных ценностей;
- целенаправленное формирование учебных умений, характерным для того или иного учащегося учебным стратегиям;
- перераспределение ролей в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя, присвоение учителю функций помощника, консультанта, советника [5, с.85].

На современном уроке иностранного языка учащиеся вместе с учителем осуществляют совместную деятельность, учитель становится организатором учебной, коллективно-распределенной деятельности учеников, равноправным участником диалога.

Учитель приводит к осознанию проблемы, показывает, напоминает, совещается. Он создает ситуацию успеха, сопереживает, поощряет, вселяет уверенность, стимулирует, формирует мотивы учения, проявляет поощряющую требовательность, координирует, закрепляет авторитет ученика среди товарищей. Учащиеся ставят и

решают учебные задачи, контролируют и оценивают свою деятельность, сравнивают, анализируют, классифицируют, моделируют, общаются, отстаивают свою точку зрения, слушают и слышат одноклассников, активно взаимодействуют, планируют и контролируют совместную деятельность.

Цель личностно ориентированного образования - создание условий для полноценного развития следующих функций индивидуума: способность человека к выбору; умение рефлексировать, оценивать свою жизнь; поиск смысла жизни, творчество; формирование образа «Я»; ответственность (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за всё»); автономность личности (по мере развития она всё больше освобождается от других факторов).

В личностно-ориентированном образовании ученик – главное действующее лицо всего образовательного процесса [3, с.210].

Предмет «Иностранный язык» имеет большой потенциал воспитательного воздействия на учащихся, одновременно формируя и развивая их коммуникативную компетенцию, одну из ключевых компетенций. Главной функцией речевой деятельности является коммуникация. Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся деятельность, путем моделирования реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, что дает нам системно – деятельностный подход.

Перспективное развитие школы нового века ориентировано на системно-деятельностный подход. При этом подходе вытекают требования к процессу обучения: научить школьников учиться, т.е. овладеть универсальными учебными действиями или компетенциями.

Целью системно - деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности:

1. ставить цели;
2. решать задачи;
3. отвечать за результаты.

Для достижения учеником желаемых целей и результатов в системно-деятельностном методе обучения применяется четыре типа уроков:

- урок открытия нового знания;
- урок рефлексии;
- урок построения системы знаний;
- урок развивающего контроля.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся [4, с.59].

Развитие личности школьника в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые выступают основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Формирование универсальных учебных действий как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.

Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений;

формирование образа мира и основных видов компетенций обучающегося, в том числе социальной и личностной компетентности.

Для того, чтобы знания обучающихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять, развивать их познавательную деятельность.

По моему мнению, именно драматизация способствует наиболее легкому и полному овладению разговорными структурами, которые делают речь учащихся более естественной. Драматизация направлена на достижение эффекта развития коммуникативной компетенции, так как каждый конкретный ученик становится активным творческим участником процесса. В данной ситуации нехватка языкового опыта и чувства затруднения в языковом самовыражении преодолеваются легче. Работу необходимо организовать так, чтобы задания как можно полнее соотносились с деятельностью ученика, его жизненным опытом, мотивами, интересами, мировоззрением. Когда школьники приступают к занятиям иностранным языком, ни один учитель не может пожаловаться на отсутствие у них интереса. Задача учителя добиться, чтобы этот интерес был постоянным и устойчивым [2, с.71].

Большой популярностью у учащихся 2-4 классов пользуется драматизация с использованием кукол. Организация кукольного театра не требует сложных костюмов и декораций. Сценарий постановок строится на изученных лексических единицах, грамматике и речевых структурах. В виде игры ребенок моделирует свое поведение на уроке. Он увлечен этой деятельностью, так как чувствует себя авторитетным лицом, все знающим и все умеющим.

Работая с детьми, мы понимаем, что ученики исследуют окружающий мир, используя своё воображение и участвуя в игре. А связь между воображаемым и настоящим миром способствует языковому развитию.

В работе с младшими школьниками учителя могут столкнуться с постепенным снижением мотивации и познавательной активности по мере усложнения материала. Поэтому в арсенале современного учителя иностранного языка, должно быть множество методов и приемов, направленных на повышение учебной мотивации и развития познавательного интереса учащихся. Использование традиционных форм работы в сочетании с инновационными технологиями разнообразит учебный процесс, будет способствовать повышению познавательной активности учеников и воспитанию любви к иностранному языку [3, с. 192].

Главная задача любого учителя - развить в себе умение творчески планировать и проводить любые уроки на любом материале, в любых новых условиях. Вряд ли найдется учитель, который был бы полностью доволен тем, что и как он делает, какие результаты он получает: неудовлетворенность собой и своими достижениями – первый признак профессиональной добросовестности и долга. Каждый педагог должен стремиться сделать свои уроки еще более современными, интересными, эмоциональными, эффективными.

Литература:

1. Агабекян, И.П. Английский язык: Учебное пособие / И.П. Агабекян. - Рн/Д: Феникс, 2018. - 48 с.
2. Алонцева, Н.В. Английский язык для гуманитарных направлений: Учебник / Н.В. Алонцева. - М.: Академия, 2016. - 320 с.
3. Восковская, А.С. Английский язык: Учебник / А.С. Восковская. - Рн/Д: Феникс, 2017. - 320 с.
4. Державина, В.А. Английский язык для детей / В.А. Державина. - М.: АСТ, 2018. - 208 с.

5. Матвеев, С.А. Английский язык для школьников / С.А. Матвеев. - М.: АСТ, 2019. - 208 с.
6. Степанова, С.Н. Английский язык для направления «Педагогическое образование» / С.Н. Степанова. - М.: Academia, 2018. - 256 с.

УДК 373.31

СКЛОННОСТЬ К АДДИКЦИЯМ У ЛЮДЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Серебрякова Ольга Андреевна[1]
Забелина Екатерина Вячеславовна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В рамках данной работы исследовались различные формы насилия в детско-родительских отношениях как фактор развития зависимого поведения во взрослом возрасте. Существует взаимосвязь между насилием по отношению к ребенку в семье и формированием у него различных видов зависимостей в будущем.

В современном обществе на фоне социально-экономической нестабильности растет эмоциональное напряжение, уровень агрессии и неудовлетворенности, что может приводить к насилию в семье, жертвами которого чаще всего становятся дети. Проблема последствий плохого обращения с детьми является актуальной, но при этом малоисследованной и нуждается в дополнительных практических исследованиях.

С помощью анализа научной литературы, тестирования и методов математической статистики была исследована следующая гипотеза: люди, столкнувшиеся с насилием в детско-родительских отношениях, более склонны к аддикциям.

При тестировании мы выбрали методику определения склонности к аддикциям Лозовой Г.В. В ходе исследования гипотеза подтвердилась.

Результаты исследования говорят о том, у людей, переживших насилие в семье, выше склонность к зависимости от алкоголя, зависимость от отношений с любимым человеком, игровая зависимость, пищевая, религиозная, трудовая, зависимость от секса, зависимость от компьютера и интернета, наркотическая зависимость, зависимость от курения и общая склонность к аддикции по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: насилие; психологическое насилие; физическое насилие; сексуальное насилие; последствия насилия; зависимое поведение; аддикции.

Введение

Детско-родительские отношения являются одним из основных факторов становления личности человека, пережитое насилие со стороны родителей это серьёзное травмирующее обстоятельство, способное исказить развитие личности. Насилие в детско-родительских отношениях может быть физическим, сексуальным или психологическим [1]. Наиболее часто встречается и сложно диагностируется психологическое насилие, которое может принимать различные формы, а также оно практически всегда сопровождает все остальные виды насилия. Все типы насилия в детско-родительских отношения приводят к негативным последствиям для формирования личности ребенка, а, в последующем, и взрослого человека.

А.А. Гусейнов, давая, определение понятию насилия отмечал, что это внешнее, силовое воздействие на человека или группу с целью подчинить их воле, осуществляющего воздействия [1].

А.Ю. Егоров определяет, что насилие - такое физическое, социально-организационное, психическое (словесное, моральное) воздействие на человека, которое неправомерно понижает его нравственный̆ (духовный̆), социальный̆ (в том числе правовой̆) и жизненный̆ статус, причиняет ему физические и душевные страдания, а также угроза такого воздействия [2].

Наиболее точное определение насилию дал М. Глассер. Он определяет насилие как «намеренное причинение телесного повреждения другому человеку», где подчеркивает нарушение границ тела и относит насилие к сознательным действиям и разделяет насилие на агрессию и садизм. Проблематика психологии насилия представляет собой̆ обширную область, наиболее интенсивно разрабатывающуюся в мировой̆ психологии последнюю четверть века (см.: Д. Левинсон, Дж. Кобрин, Д. Финкелхор, Д. Иваниек, К. Брон, Р. Лэнг, Э. Миллер, и др.).

В отечественной психологической науке данная проблематика сравнительно молода (Т.Я. Сафронова, Е.Т. Соколова, Е.И. Цимбал и др.). До настоящего времени не существует единого видения данной области в психологии, не сложился полноценный терминологический и концептуальный аппарат [3].

В англоязычной психологической литературе основными терминами в данной области являются собирательные термины “abuse” (обида, ругань, оскорбление, жестокое обращение, пренебрежение, злоупотребление, эксплуатация, совращение) и “neglect” (пренебрежение, игнорирование, забывание, леность, отсутствие заботы) [4].

При определении термина «психологическое насилие», А.Б. Орлов использовал термин психологическое насилие в контексте детско-родительских отношений. Он определял психологическое насилие как преднамеренное манипулирование взрослыми ребенком как объектом, игнорирование его субъективных характеристик (свободы, достоинства, прав и т.д.), либо разрушающее отношения привязанности между взрослыми и ребенком, либо, напротив, фиксирующее эти отношения и приводящее к различным деформациям и нарушениям психического развития[5].

Е.И. Цымбал давая, определение психологическому насилию, считал, что это эпизодическое или регулярные оскорбления, или унижения ребенка, высказывание в его адрес угроз, демонстрация негативного отношения или отвержение, которые приводят к возникновению эмоциональных или поведенческих нарушений [6].

Сходное определение психического насилия дается Т.Я. Сафоновой, в котором психологическое насилие понимается как однократное или хроническое психическое воздействие на ребенка, враждебное или безразличное отношение, а также другое поведение родителй и лиц, их заменяющих, которое вызывает у ребенка нарушение самооценки, утраты веры в себя, затрудняет его развитие и социализацию [7].

Исходя из определения, данного Т.Я. Сафоновой, можно полагать, что любое действие, наносящее вред психическому здоровью ребенка, считается психологическим насилием. Однако, на наш взгляд, психологическое насилие может быть не только действием или последовательностью действий, но и выступать как тип организации коммуникативной среды. Так замкнутая, ограниченная коммуникативная среда порождает ограничивающее поведение, в такой среде ребенок может быть одновременно и объектом, и субъектом насилия.

Ряд исследователей разделяют психическое и эмоциональное насилие. Так Н.О. Зиновьева и Н.Ф. Михайлова под эмоциональным насилием над ребенком понимают любое действие, которое вызывает у ребенка состояние эмоционального напряжения, подвергая опасности возрастное развитие его эмоциональной жизни. А под психологическим насилием - «совершение по отношению к ребенку деяния, которое тормозит или вредит развитию его потенциальных способностей» [8].

Спектр психологического насилия включает: а) активный аспект психологического насилия – психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, чрезмерная критика, ложь, изоляция, запреты на поведение и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей и т.п.); б) пассивный аспект психологического насилия - психологические эффекты (утрата доверия к себе и миру, диффузная самоидентичность, полезависимый когнитивный стиль, внешний локус контроля, беспокойство, тревожность, нарушения сна и аппетита, депрессия, агрессивность, уступчивость, угодливость, коммуникативная некомпетентность, низкая самооценка, склонность к уединению, суицидальные наклонности, задержки физического и психического развития, личностная психопатология различной этиологии - наркотические зависимости, булимия, анорексия, нарциссические, мазохистские, множественные, пограничные и прочие личностные расстройства, амбулаторная шизофрения, соматические и психосоматические заболевания - язва желудка, аллергии, избыточный вес, нервные тики и т.п.; опыт психологического насилия в семье в некоторых случаях приводит к ранней интериоризации паттерна отношений «насильник - жертва», к его фиксации на физиологическом уровне с последующей трансформацией ряда базовых потребностей, оформляющейся впоследствии в таких эксквизитных психических и поведенческих расстройствах как садомазохизм и серийные убийства (А.Стевенс, Й.Прайс, А.Миллер и др.); в) интерактивный аспект психологического насилия: психологические взаимодействия (доминантность, аффективность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, непринятие со стороны насильников и субординированность, бесчувственность, ригидность, безответственность, неуверенность, беспомощность, самоуничижение со стороны жертв насилия) [9].

Эти определения, представляют собой концептуализацию скорее последствий психологического насилия, чем самого насилия. Однако трудно не согласиться с тем, что разрушающие, деструктивные последствия психологического насилия всегда имеют место.

Результаты исследования

Нами было осуществлено описание выборки исследование с целью выявить личностные особенности людей, столкнувшихся с насилием в детско-родительских отношениях. В рамках статьи тестировалась гипотеза о том, что насилие в детско-родительских отношениях является фактором зависимого поведения во взрослом возрасте. Были приглашены к участию люди от 18 до 45 лет, которые подверглись насилию в семье (физическому, психологическому, сексуальному). Всего было отобрано 20 человек, возраст 21-43 года, 15 женщин и 5 мужчин – экспериментальная группа. В экспериментальную группу вошли люди, которые проходят психотерапию в связи с пережитым в детстве семейным насилием – в основном, это сексуальное или физическое насилие. Контрольную группы составили люди, которые не подвергались насилию, 21-45 лет, 10 мужчин, 10 женщин. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

Были применены следующие методики исследования: Методика определения склонности к аддикциям Г.В. Лозовой Диагностируется склонность к 13 основным зависимостям. Алкогольная зависимость. Интернет и компьютерная зависимость. Любовная зависимость. Наркотическая зависимость. Игровая зависимость. Никотиновая зависимость. Пищевая зависимость. Зависимость от межполовых отношений. Трудоголизм. Телевизионная зависимость. Религиозная зависимость. Зависимость от здорового образа жизни. Лекарственная зависимость. Методика Лозовой Г.В. также позволяет диагностировать общую склонность к зависимостям. На основании результатов тестирования нельзя ставить диагноз, методика является ориентировочной и показывает общую склонность к той или инои зависимости. В качестве метода

математической статистики был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для несвязных выборок.

В результате было выявлено, что у людей, переживших насилие в семье, выше склонность ко всем видам аддиктивного поведения, кроме телевизионной, лекарственной, зависимости от здорового образа жизни, здесь показатели практически равны с контрольной группой. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Склонность к зависимому поведению по методике Г.В. Лозовой

Показатель	Контрольная Не пережившие насилие	Экспериментальная Пережившие насилие	U	p *p=0,05, **p=0,01
Зависимость от алкоголя	8,7	13,9	67	0,01
Телевизионная зависимость	4,7	4,4	235	0,08
Любовная зависимость	11,6	21,4	73	0,01
Игровая зависимость	9,6	17,8	89	0,01
Зависимость от межполовых отношений	7,8	15,9	93	0,01
Пищевая зависимость	4,8	11	81	0,01
Религиозная зависимость	3,8	6,8	79	0,01
Трудовая зависимость	12,9	19,6	88	0,01
Лекарственная зависимость	3,8	3,7	243	0,08
Зависимость от компьютера, интернета, социальных сетей	12,7	22,5	69	0,01
Зависимость от курения	13,7	23,7	75	0,01
Зависимость от здорового образа жизни	4,7	4,9	241	0,08
Наркотическая зависимость	5,3	8,7	86	0,01
Общая склонность к зависимостям	11,9	18,7	79	0,01

Результаты исследования говорят о том, у людей, переживших насилие в семье, выше склонность к зависимости от алкоголя, зависимость от отношений с любимым человеком, игровая зависимость, пищевая, религиозная, трудовая, зависимость от секса, зависимость от компьютера и интернета, наркотическая зависимость, зависимость от курения и общая склонность к аддикции по сравнению с контрольной группой. В экспериментальной группе у 20% высокая склонность к аддикциям, высокие показатели по половине и выше шкал. В контрольной группе это 10%. У 55% экспериментальной и 70% контрольной группы средний уровень аддикции, выражены, в основном, склонность к курению, употребления алкоголя, перееданию, трудовой зависимости, игровой, компьютерной. У 25% экспериментальной группы и 20% контрольной группы - низкая склонность к аддикциям. Существует прямая связь между пережитым в детстве насилием и зависимым поведением во взрослом возрасте.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования могут стать основой для дальнейших теоретических разработок проблемы последствий насилия в детско-родительских отношений. Кроме того, они представляют интерес в сфере профилактики аддиктивных форм поведения. В дальнейшем список личностных особенностей, связанных с семейным насилием в детском анамнезе, можно расширить в будущих исследованиях.

Литература

1. Методические рекомендации по вопросам защиты детей от насилия и жестокого обращения. Саранск, 2012.
2. Даниленко, Ю.В. Профилактика жестокого обращения с детьми: практическое руководство [Текст] / Ю.В. Даниленко (и др.); под ред. Т.В.Наконечной. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. -349 с.
3. Волкова, Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления [Текст] / Е.Н. Волкова. – СПб.: Питер, 2007.
4. Смагина, М. В. Насилие над детьми в семье как социокультурное явление современной России: Дис. канд. социол. наук: 22.00.06. Ставрополь, 2006 - 168 с.
5. Маханько, А. Предупреждение насилия и пренебрежения детьми: исследования и эффективные решения, базирующиеся на междисциплинарном и межсекторном подходе / А.Маханько // Социальная работа. - 2008. -No4. С.5-9.
6. Орлов, А.Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А.Б. Орлов // Психолог в детском саду. -2007. -No3-4.
7. Сафонова, Т.Я., Цымбал, Е.И. Социальные корни жестокого обращения с детьми в семьях // Актуальные проблемы современного детства. М., 2005. С. 84–88.
8. Фурманов, И.А. Насилие над детьми: сходство и различия психологических последствий // Теоретические и прикладные аспекты кризисной психологии: Сб. науч. трудов. - М.: НИО, 2001.
9. Волкова, Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие/ Е.Н. Волкова; под ред. Е.Н.Волковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. – 384с.

УДК 37.015.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Скрипкина Надежда Витальевна[1][2]

[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

[2] *МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования жизненных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями. Представлен трехкомпонентный подход к социализации обучающихся, который векторно соотносится

[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ», старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии ИОиПП*

[2] *МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», заместитель директора по учебной работе*

с реализуемой во ФГОС ОО деятельностной парадигмой образования. Изучаются функциональные компоненты системы социализации обучающих, которые претерпевают значительные искажения в условиях дистанционного обучения и требуют не меньше, а больше коррекционной поддержки со стороны специалистов службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации.

Рассматриваются характеристики дистанционного образования, которое предоставляет широкий спектр услуг и гарантирует доступность общего и дополнительного образования различным социальным группам в соответствии с индивидуальными возможностями, потребностями и способностями. Подчеркивается роль специальных знаний в организации коррекционного процесса с использованием разных типов информационно-образовательных ресурсов. Рассматриваются особенности эффективного ведения коррекционного процесса в дистанционном режиме на примере организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска». Представлен анализ коррекционного сопровождения формирования жизненных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями с применением дистанционных технологий.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение, социализация обучающихся, формирование жизненных компетенций, дистанционный формат обучения, коррекционно-развивающие занятия, информационно-образовательные ресурсы.

Обеспечение доступности общего образования в общеобразовательной организации связано с формированием жизненных компетенций обучающихся, которые являются основой для выстраивания эффективного взаимодействия со сверстниками, взрослыми, социумом. Данный тезис подтверждается тем, что ФГОС общего образования, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, содержит требования к планируемым результатам (в рассматриваемом контексте к личностным и метапредметным результатам) освоения основных образовательных программ, в том числе адаптированным.

Основная цель государственной программы Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018-2025 годы (Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 г. № 732-П (в ред. от 31.07.2018г.)) – создание условий для эффективного развития образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Челябинской области.

Важным компонентом определения эффективности функционирования на территории Челябинской области модели психологического сопровождения реализации ФГОС общего образования выступает процесс социализации обучающихся. Важность этого компонента в достижении планируемых результатов освоения обучающимися основных общеобразовательных программ, в том числе адаптированных, определяется тем, что достижение учащимся целей обучения возможно если он способен полноценно функционировать в реальных условиях жизни, преобразовывать их на основе созидательной деятельности, не причиняя ущерба ни себе, ни окружающим людям.

Своеобразие социализации обучающихся состоит в том, что их необходимо включаться в новую систему отношений и общения с взрослыми и сверстниками. Обучающийся, включаясь в различные виды общественно-значимой деятельности, расширяет сферу общения, возможности усвоения социальных ценностей, формирует нравственные качества личности, правила поведения, вырабатывает взгляды на различные явления природы и общества. В ходе социализации обучающийся примеряет на себя и выполняет различные социальные роли, через которые он получает возможность проявить себя.

Соответственно формирование жизненных компетенций мы представляем, как процесс не просто пассивного принятия обучающимися с особыми образовательными потребностями (далее - с ООП) социального опыта, но и его преобразование, активное воспроизводство преобразованного социального опыта, т. е. продвижение обучающихся на новую социальную ступень.

В процессе социализации выделяют три компонента: познавательный, ценностно-ориентационный и деятельностный. Трехкомпонентный подход к социализации обучающихся векторно соотносится с реализуемой во ФГОС общего образования, в том числе для обучающихся с ООП, деятельностной парадигмой образования, а именно достижением учащимися системы планируемых результатов, которая строится на основе уровневого подхода: выделения ожидаемого уровня актуального развития большинства обучающихся и ближайшей перспективы их развития.

Трехкомпонентный подход к социализации обучающихся включает:

1) Познавательный компонент, направленный на формирование у обучающихся целостной картины мира, предполагает приобретение необходимых для жизни в социуме умений и знаний социальных отношений.

2) Ценностно-ориентационный компонент заключается в соотнесении получаемой информации с собственным социальным опытом обучающегося и в формировании на этой основе собственного к ней отношения. Основные итоги данного компонента: способность соблюдать нормы общественного поведения, владение нормами, правилами поведения с другими людьми. Значение ценностно-ориентационного компонента социализации состоит в том, что обучающийся ориентируется в содержании деятельности, понимает и оценивает ее социальную значимость.

3) В основе деятельностного компонента лежит активность личности согласно установленной системе ценностей, осмысление установленной системы социальной деятельности. Здесь происходит включение обучающегося в деятельность, его приобщение к социальному опыту, что позволяет проявлять себя в качестве субъекта, в результате чего формируется неповторимая индивидуальность личности.

Все указанные функциональные компоненты системы социализации обучающихся тесно взаимосвязаны; целостность и эффективность системы социализации обучающихся достигается гармонизацией всех ее компонентов. Нарушения в функционировании системы социализации приводят к нарушениям социализации у обучающихся.

Искажения системы социализации часто проявляются у обучающихся с ООП, когда наблюдаются трудности взаимодействия с окружающим миром, ограниченная мобильность, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, недоступность ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Все это приводит к нарушениям в эмоционально-волевой сфере обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, нарушениям социального взаимодействия, снижению самооценки, самоорганизованности и целеустремленности.

В условиях нестандартных ситуаций (например, сложной эпидемиологической ситуации) функциональные компоненты системы социализации обучающихся претерпевают значительные искажения и требуют не меньше, а больше коррекционной поддержки со стороны специалистов службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации. Для эффективного оказания поддержки обучающихся в данных условиях, помимо профессиональных компетенций, специалисту требуются специальные знания организации коррекционного процесса с использованием разных типов информационно-образовательных ресурсов. Педагогическая деятельность такого рода аргументирована в п. 2 ст. 13 Федерального закона «Об образовании в РФ»,

который предусматривает «внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых образовательных моделей непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий» [4].

Важно, чтобы в результате такого образования ребенок был способен самостоятельно жить среди людей, т.е. владеть жизненно важными компетенциями.

С введением новых образовательных стандартов система коррекционного образования ставится в ситуацию, когда система, а не ребенок, должна приспособиться к потребностям и возможностям каждого, в том числе – ребенка с ограниченными возможностями и ребенка-инвалида. Дистанционное образование предоставляет широкий спектр услуг и гарантирует доступность общего и дополнительного образования различным социальным группам в соответствии с индивидуальными возможностями, потребностями и способностями. Такая форма обучения имеет ряд преимуществ: гибкость, модульность, широкий охват, технологичность, наличие доступа к мировым информационным ресурсам [2].

Для организации коррекционного процесса с использованием разных типов информационно-образовательных ресурсов необходимо сформулировать факторы и сопутствующие им условия создания виртуальной цифровой образовательной среды.

Эти факторы условно разделены на внутренние и внешние. К внутренним отнесены: потребность личности в развитии, в личностных изменениях и приращениях, уникальных для каждого обучающегося (знания, способы деятельности, способности, смысл и ценности); индивидуализация обучения, возможность учета индивидуальных особенностей и потребностей, обучающихся; междисциплинарная интеграция, содействующая становлению целостного мировоззрения.

К внешним факторам или условиям относятся:

- предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания (ст. 3, п. 7 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»);
- создание комфортной образовательной среды, разработка учебных планов, учебников, учебных и учебно-методических пособий, средств обучения;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – образовательной организации, обучающегося, педагога, родителей;
- создание условий для решения задачи сотворчества педагога и обучающихся, обеспечения психолого-педагогического просвещения педагогов, родителей детей младшего школьного возраста;
- популяризация образования, рост спроса на него, нацеленность российского образования на интегрирование в мировое пространство дистанционного обучения, развитие информационных технологий и Интернета [*1*].

Особая значимость и необходимость использования в образовательном процессе разных типов информационно-образовательных ресурсов заключается в том, что в настоящее время методическое сопровождение организации коррекционного образования в дистанционном режиме весьма незначительно, опыт реализации мал. И зачастую вся работа сводится к созданию компьютерных презентаций, составлении рекомендаций для родителей и педагогов.

Для того, чтобы технология использования в коррекционно-образовательном процессе разных типов информационно-образовательных ресурсов была понятной для специалистов службы сопровождения, педагогов и родителей, она должна соответствовать следующим требованиям [3]:

1). Быть насыщенной и обеспечить доступ ко всей необходимой информации педагогам, обучающимся, родителям;

2). Быть доступной (в двух смыслах этого слова: можно посмотреть материалы со стационарного компьютера или мобильного устройства, материалы представлены на простом и понятном языке) для всех субъектов образовательного процесса: для администрации (с возможностью отслеживания хода и результатов выполнения индивидуальных заданий); для учителей и специалистов (примеры индивидуальных заданий, идеи межпредметных проектов); для обучающихся и родителей (понимание сути и значения коррекционно-образовательной деятельности);

3). Быть развитой и разнообразной с точки зрения используемого программного обеспечения и ориентированной на применение не только стационарных компьютеров и их программного обеспечения, но и на использование мобильных устройств и их приложений.

В условиях цифровой образовательной среды у обучающихся формируются многие важнейшие качества и умения, востребованные обществом XXI века и определяющие личностный и социальный статус современного человека: информационная активность и медиаграмотность, умение мыслить глобально, способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, готовность работать в команде, коммуникативность и профессиональная мобильность, воспитываются гражданское сознание и правовая этика, в особенности в области корректного использования информационных ресурсов [3].

Педагогу и специалисту службы психолого-педагогического сопровождения цифровая среда позволяет использовать в коррекционном образовательном процессе широкий спектр современных информационных технологий, включая мобильные устройства, что приведет к переосмыслению способов организации традиционного учебного коррекционного процесса и реализации нового подхода к его планированию.

Для ведения коррекционно-развивающих занятий в дистанционном формате, либо в очном формате с включением заданий из разных информационно-образовательных ресурсов, специалисту службы психолого-педагогического сопровождения необходимо быть осведомленным в разнообразном программном обеспечении, ориентированным на применение не только стационарных компьютеров, но и на использование мобильных устройств и их приложений. Это безусловно приводит к переосмыслению способов организации традиционного коррекционного процесса и реализации нового подхода к его планированию и осуществлению. Следовательно, в новых условиях цифровизации образования специалист службы психолого-педагогического сопровождения должен найти новые источники развития, чтобы быть достаточно подготовленным для передачи обучающимся имеющегося социального опыта и формировании у них жизненно важных компетенций.

Задачи психолого-педагогического сопровождения формирования жизненно важных компетенций у обучающихся МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» (независимо от формата обучения) следующие:

1. Создать психолого-педагогические условия для полноценного эмоционально-личностного развития обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата;
2. Способствовать развитию эмоционально-личностной, коммуникативной и регулятивно-поведенческой сфер, обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата;
3. Формировать внутреннюю позицию обучающихся, способствовать самоидентификации, самоуважению и адекватной самооценке, позитивной социализации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.
4. Определить соответствие выбранной программы, а также приемов и методов работы, используемых в процессе обучения, реальным возможностям ребенка.

5. Определить причины трудностей в обучении; построить коррекционные программы в соответствии со структурой нарушения в развитии обучающихся.

6. Проводить коррекцию имеющихся недостатков развития учебно-познавательной деятельности у детей с трудностями обучения и с нарушениями интеллекта.

7. Создать предпосылки, необходимые для предупреждения трудностей первоначального обучения грамоте, письма для обучающихся с нарушением в развитии устной речи при НОДА.

8. Сформировать обобщенные представления у обучающихся с НОДА, необходимые для овладения стойким и правильным навыком чтения и письма, осознанными и произвольными операциями и способами действия с речеязыковыми единицами.

9. Оказывать тьюторскую помощь в усвоении соответствующих общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, учитывая индивидуальные физические, психические особенности обучающегося.

10. Знакомить участников образовательных отношений с психолого-педагогическими, дефектологическими и логопедическими знаниями, способствовать интеграции взаимодействия специалистов и родителей.

11. Повышать уровень психолого-педагогической подготовки учителей, формировать у них способности интегрировать психологические и дефектологические знания в педагогической работе.

12. Оказывать помощь в осознании родителями особенностей ребенка и его проблем, включение родителей в процесс обучения и воспитания.

13. Способствовать самообразованию, личностному и профессиональному развитию специалистов службы сопровождения.

14. Формировать у специалистов службы сопровождения творческие устремления и интерес к проектной и инновационной деятельности.

Психологический мониторинг специалистов службы психолого-педагогического сопровождения в формировании жизненных компетенций у обучающихся ориентирован на всех участников образовательных отношений: обучающихся всех уровней образования, педагогов, родителей обучающихся.

Так, в рамках реализации федерального инновационного проекта (далее – ФИП) по теме: «Исследование взаимосвязи сформированности уровня коммуникативной компетентности педагогических работников с проявлениями поведенческих девиаций у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом» в сентябре 2019-2020 учебного года педагогами-психологами было протестировано 113 педагогов всех уровней образования (75 % от всего состава педагогических работников ОО) на предмет изучения уровня коммуникативных компетенций, направленности и содержания ценностных ориентаций, особенностей отношения педагогических работников к детям.

Кроме того, в рамках ФИП в исследовании проявлений поведенческих девиаций были протестированы обучающиеся 2 А, 3 А, 5 А, 6 А классов с сохранным интеллектом, вариант 6.1. Итоги проделанной работы отражены в двух статьях в научных журналах, входящих в РИНЦ из перечня ВАК: «Детерминация трудностей взаимодействия педагогов с детьми подросткового возраста» в журнале «Современное педагогическое образование», № 12. 2019 год; «Исследование ценностных компонентов коммуникативной компетентности педагогов» в журнале «Педагогический журнал», № 5. 2019 год. А также в сборнике методических материалов, опубликованном по результатам деятельности федерального инновационного проекта «Организация работы

в образовательной организации по минимизации проявлений поведенческих девиаций у обучающихся», который опубликован в издательстве «Бук», г. Казань, объемом 124 стр.

В психологическом мониторинге активное участие приняли родители первоклассников, которые прошли анкетирование по особенностям эмоционально-волевой, познавательной и мотивационной сфер ребенка и особенностям прохождения адаптации первоклассников. Кроме того, родители обучающихся основной школы прошли анкетирование, направленное на изучение стилей воспитания.

В дефектологическом мониторинге были задействованы в большей части (в силу специфики дефектологической коррекции) обучающиеся 1 – 4 классов и обучающиеся 5– 7 –х классов (6.3, 6.4.). В частности, с обучающимися 6-8 классов проводились коррекционные занятия с применением методик нейропсихологической диагностики и приемов кинезиологии.

Логопедическим мониторингом были охвачены обучающиеся 1 – 4 –х и 5 - 7 –х классов. На коррекционных логопедических занятиях большое внимание уделялось работе по звукопроизношению, фонематическим процессам, словарному запасу, грамматическому строю речи, связному высказыванию, чтению, письму.

Так, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» в период с 06.04.2020 по 29.05.2020 велось в дистанционном формате с применением системы ZOOM, а также электронной почты, Viber, WhatsApp, социальной сети «Вконтакте».

Для этого была осуществлена подготовка к работе в дистанционном формате:

- подготовка расписания коррекционно-развивающих занятий в дистанционном формате для обучающихся с 1 по 10 класс;
- установка программы ZOOM;
- осуществлялось взаимодействие с классными руководителями по организации дистанционного обучения обучающихся;
- подготовка инструкции по установке программы ZOOM для родителей, обучающихся;
- Родителям обучающихся в первый день дистанционного обучения специалисты сообщили свои контакты: номер телефона, электронную почту. Осуществлялось взаимодействие с родителями и детьми в плане методической помощи по организации дистанционного обучения, установке программы, соответствия расписания коррекционных занятий. В начале пути были трудности перехода на дистанционный формат ведения коррекционно-развивающих занятий. Так, у многих родителей вызывало опасение, такое обучение. С помощью убеждений и помощи родителям при подключении, все нормализовалось. На последующие занятия родители подключались самостоятельно и занимались вместе с детьми.

В целях эффективного ведения коррекционного процесса в дистанционном режиме мы проводили корректировку тематического планирования рабочих программ коррекционно–развивающих занятий, само количество занятий специалиста с каждым обучающимся в системе ZOOM сократили до 1 в неделю, чтобы избежать перегрузок у детей, предупредить утомление и поддержать интерес к занятиям.

Проведение коррекционно-развивающих занятий в дистанционном формате (система ZOOM) проводилось с использованием презентаций на каждом занятии. Для закрепления знаний в занятие включали интерактивные игры, аудио и видео записи, взятые с информационно-образовательных порталов, либо созданные самостоятельно. Использование дистанционных образовательных технологий специалистами службы психолого-педагогического сопровождения проходило в условиях обязательного рецензирования (комментирования) работ обучающихся как педагогического способа коррекции и развития.

Трудности были вызваны необходимостью поиска и адаптации материала под индивидуальные особенности обучающихся, так как изначально весь материал, дидактические пособия были подобраны для занятий в очном режиме (таблица 1). Наблюдались также трудности технического характера: не у всех обучающихся подключалось аудио и видео; работа «обратной доски» тоже получалась не у всех обучающихся (возможность данного приёма была только у тех детей, кто подключался с помощью телефона).

Каждый специалист службы сопровождения вел электронный журнал учета коррекционных занятий, который проверялся руководителей службы сопровождения еженедельно.

Для родителей были разработаны рекомендации от учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьютора службы сопровождения МБОУ «Школа-интернат №4 г. Челябинска», которые располагались на сайте школы и направлялись на эл. почту классных руководителей и родителей, обучающихся (по желанию). Обратная связь осуществлялась путем электронной почты, либо с использованием приложений на мобильных устройствах (высылали сканы, фото, рисунки и т.п.).

В целях поддержки выпускников было составлено расписание занятий для выпускников по подготовке к ГИА. И составлена рабочая программа психолого-педагогической подготовки выпускников к ГИА, в которой обозначены цель, задачи, формы, методы работы педагогов-психологов, а также комплект упражнений по блокам, указанных в программе. Кроме того, педагогами-психологами был сконструирован буклет на тему: «Рекомендации педагога - психолога выпускникам в период подготовки и сдачи экзаменов».

Таблица 1.

№ п/п	Коррекционное сопровождение формирования жизненных компетенций у обучающихся с применением дистанционных технологий	
	Плюсы	Минусы
1	Легко проводить автоматизацию и дифференциацию звуков. Обогащать словарный запас, работать по лексическим темам.	Постановка звуков не реализуется через дистанционную форму работы
2	Множество интерактивных игр, аудио и видео записей в интернете. Для закрепления знаний обучающихся	Слабая сеть интернет – были сбои в подключении и быстроте интернета
3	Индивидуальная работа с ребенком	Время работы для педагога сильно возросло. На подготовку уходило примерно по 4-6 часов, отправка ДЗ и время консультации с родителями
4	Контроль и учет работы специалиста со стороны родителей. Они видят отношение и уровень заданий, предлагаемых ребенку, а также его выполнение.	Отсутствие опыта работы в режиме дистанционного обучения. Сужение личных границ из-за необходимости выстраивания тесного контакта с родителями учащихся для получения обратной связи.
5	Заинтересованность родителей. Выход на занятие в удобное для них время.	Недостаточная компетентность родителей. Кто-то подсказывает, а кто-то уходит, оставляя ребенка одного перед экраном.
6	Проявление педагогического креатива, чтобы создать для	Не задействуются все анализаторы, при проведении коррекционного занятия

	ребенка максимально комфортный и интересный материал	
7	Нет необходимости распечатывать задания к занятию работа дома	Не всегда есть возможность обучить ребенка практическим навыкам. Особенно навыкам письма.
8	возможность повторно вернуться к изученному материалу, посмотреть видео или презентацию.	Трудности самоорганизации обучающихся и их родителей.

Значительные изменения в ходе дистанционного коррекционного обучения претерпел психологический настрой специалистов службы сопровождения. Так, вначале пути было страшно и не все понятно, очень много вопросов, которые не сразу решались, растерянность.

В середине пути стабилизации эмоционального состояния специалиста способствовал анализ сделанного и планирование следующего занятия. Появилось желание поделиться с коллегами прожитым опытом дистанционного ведения коррекционных занятий, спросить, как у других специалистов проходят занятия. Все эти действия помогали специалисту понять, на правильном ли он пути.

В конце пути появилась усталость и чувство удовлетворения, что все получилось!

Безусловно полученный опыт работы в дистанционном формате позволит специалисту организовывать психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на длительном периоде реабилитации; пополнить специальные информационные материалы, видеотеки; организовать при необходимости интерактивное общение с родителями в форме «виртуальной приёмной»; составить Индивидуальный коррекционный образовательный маршрут с учетом совмещения дистанционной, общеобразовательной и надомной форм обучения с учетом индивидуальных возможностей обучающегося; адаптировать методы и приемы работы учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, тьюторов к модели дистанционного коррекционного обучения; повысить педагогическую компетентность всех участников образовательных отношений в формировании жизненно важных компетенций обучающихся через партнерские формы взаимодействия с их родителями и классными руководителями.

В дальнейшем образовательной организации предстоит осмысление опыта коррекционного образовательного процесса в дистанционном режиме и разработка методических рекомендаций с включенными в них информационными составляющими и элементами психолого-педагогического сопровождения формирования жизненно важных компетенций у детей для родителей, педагогов и обучающихся. Такая работа позволит обеспечить комплексную поддержку коррекционного обучения, воспитания и социальной адаптации детей.

Литература:

1. Афанасьев В. В., Афанасьева И. В., Куницына С. М. Модель массовых открытых онлайн-курсов для родителей, педагогов и обучающихся начального общего образования/ В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, С. М. Куницына / Проблемы современного образования - № 1, 2019. С. 150-158.

2. Головач А.Ф., Кохан Н.В. Модель дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на примере ГБОУ НСО

«Областной центр образования»/ А.Ф. Головач, Н.В. Кохан/ Сибирский педагогический журнал - № 4, 2017. С. 40-48.

3. Лебедева М.Б. Индивидуальные проекты в школе и цифровая образовательная среда для их реализации/ М.Б. Лебедева/ Вестник ЛОИРО - №4, 2019. С.41-44.

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016). – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.09.2022).

УДК378.315.5

ИССЛЕДОВАНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Словцова Муза Мильевна[1]
Научный руководитель: Козырская Ирина Николаевна[1]
[1] ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В статье представлен краткий анализ современных исследований по проблеме синдрома эмоционального выгорания, сделан акцент на негативных последствиях эмоционального выгорания, как для преподавателей, так и для студентов, приведены результаты эмпирического исследования по определению уровня эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы, обозначены приоритеты дальнейшей работы и необходимость предупреждения и профилактики эмоционального выгорания у специалистов в области образования.

Ключевые слова: преподаватель, профессиональная деятельность, синдром эмоционального выгорания (СЭВ), стресс, эмоциональное выгорание.

Темп современной жизни не оставляет времени для отдыха, полноценного восстановления сил, а плотный график рабочего дня не оставляет времени для рефлексии. Образ нашей жизни можно образно назвать «гонкой на выживание». Проявления эмоционального (психического) выгорания чаще наблюдаются у представителей тех профессий, которые работают с людьми, профессий типа «человек-человек». Существование подобного явления объясняется субъект-субъектным характером профессионального взаимодействия. Среди профессий, при которых СЭВ встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих), можно отметить врачей, психологов, социальных работников, учителей, работников правоохранительных органов, священников, спасателей [3].

Так, Проничева М.М. в своей работе отмечает: «у педагогов начальной и средней школы выявлено увеличение частоты использования пассивных, асоциальных и агрессивных моделей преодолевающего поведения по мере нарастания выраженности симптомов СЭВ» [5].

Исследования Л.С. Соколковой и Е.В. Волковой (2016) показали, что 40% школьников отмечают, что не чувствуют себя безопасно в школе. 30% детей сообщают, что страдают от насилия, в том числе, и со стороны педагогов [5].

Согласно данным В.В. Диковой (2011) 63% педагогов проявляют вербальную агрессию, 34% - физическую, 15% - скрытую агрессию [6].

Ряд исследований традиционно посвящен распространенности синдрома эмоционального выгорания у педагогов и степени его выраженности, в том числе, в зависимости от стажа работы. Выявлено, что у педагогов со стажем работы менее 20 лет синдром только начинает складываться, а у большинства (60%) учителей и преподавателей с большом профессиональным стажем, синдром уже сформирован. Среди «складывающихся» симптомов в 52,38% случаев преобладает «неудовлетворенность собой». Уже «сложившиеся» симптомы представлены «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» (55,56%) и «расширением сферы экономии эмоций» (58,73%), что характерно для стадии резистенции [5].

В отечественных исследованиях педагогов СЭВ рассматривается во взаимосвязи с профессиональным стрессом. У 71% обследованных педагогов отмечается хронификация стресса. При этом наиболее часто встречаются физиологические (34%) и эмоциональные (30%) симптомы стресса» [5].

Следует подчеркнуть, что выгоранию в разной степени подвержены и представители других специальностей, связанных с монотонным, однообразным трудом, высоким напряжением и ответственностью, ненормированным рабочим днем, низкой оплатой труда и т.п.

Приведенные данные о распространенности СЭВ подчеркивают его медико-социальную значимость. СЭВ снижает качество профессиональной деятельности работников, негативно сказываются на состоянии их подопечных.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) определяют как реакцию организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения и физического утомления. Выгорание обычно связано с неизменной рутиной и постоянным перенапряжением, которые в конце концов выливаются в полное игнорирование своих обычных дел, неприятие и нежелание действовать.

Социальный психолог Кристина Маслач, автор трехфакторной модели, определила «эмоциональное (профессиональное) выгорание – это синдром, проявляющийся продолжительной реакцией на хронический стресс, возникающий при работе с людьми. Тремя ключевыми признаками этой реакции являются 1) сильнейшая истощенность, 2) ощущение цинизма и отстраненности от работы, 3) чувство неэффективности и редукция профессиональных достижений» [11].

Исследованиями СЭВ среди зарубежных специалистов занимались J. Greenberg, A. Pines, E. Aronson, J. Jones, W.B. Schaufeli, D. Dierendonch, D. Green, A.-M. Garden, C. Maslach, S.E. Jeckson, A. Langle, V. Frankl и др [7].

Изучением феномена в нашей стране занимались В.В. Бойко, Т.В. Большакова, М.В. Агапова, Б.Г. Ананьев, А.А. Рукавишникова, В.Е. Орёл, О.В. Крапивина, Г.А. Зарипова, Сидоров П.И., Сурженко Л.В., Ермакова Е.В., Чердымова Е.И. и др.

По мнению отечественных исследователей, синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избирательные психотравмирующие воздействия. Это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. В настоящее время исследователи все больше связывают синдром с психосоматическим самочувствием, относя его к состояниям предболезни. В Международной классификации болезней (МКБ-10) СЭВ отнесен к рубрике 273 - «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни» [4]. Теории, объясняющие развитие СЭВ, позволяют предположить, что эта проблема находится на стыке психологии труда и клинической психологии.

По мнению Кондратьевой О.Г., «стресс-факторы, влияющие на преподавателя, можно условно классифицировать следующим образом:

1) факторы стресса повседневной жизни;

2) стресс-факторы, связанные с выполнением какой-либо профессиональной задачи (трудноразрешимая задача, оценка со стороны администрации и коллег, индивидуальный стиль деятельности);

3) факторы, связанные с социальным воздействием (повышенное психоэмоциональное напряжение, условия жесткого дефицита времени);

4) факторы, связанные с личностными особенностями педагога» [4].

Бойко В.В. выделяет следующие личностные факторы, которые способствуют развитию синдрома эмоционального выгорание [1]:

- слабая мотивация эмоциональной отдачи в сфере профессиональной деятельности;
- склонность к сильному переживанию негативных обстоятельств;
- склонность к эмоциональной холодности в профессиональной деятельности.

Разработанная им методика позволяет в зависимости от показателей симптомов, формирующих фазу, и оперируя их смысловыми характеристиками, дать достаточно объемную характеристику состоянию личности [1].

Несмотря на многолетние наблюдения, теоретические и эмпирические исследования феномена, проблема СЭВ не решена и нуждается в дополнительном изучении и разработке эффективных методов выявления, предотвращения, профилактики и коррекции эмоционального выгорания специалистов.

Целью нашего исследования явилось определение уровня эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы. В качестве диагностического инструментария использовался опросник Бойко В.В., позволяющий определить уровень сформированности фаз и симптомов синдрома эмоционального выгорания.

В исследовании приняли участие преподаватели высших учебных заведений г. Челябинска в количестве 31 респондент (женщины), в возрасте от 22-х до 65-и лет со стажем от 2-х до 43-х лет. В ходе исследования дополнительные показатели (возраст и стаж) не учитывались и анализ проводился по всей группе.

Анализ сформированности отдельных фаз выгорания позволил получить следующие результаты. У 7 человек (22,6%) диагностирована сформировавшаяся фаза напряжения. У 11 обследованных преподавателей (35,5%) сформировалась фаза резистенции, пограничного состояния между напряжением и истощением. Фаза истощение в группе не сформирована (рис. 1).

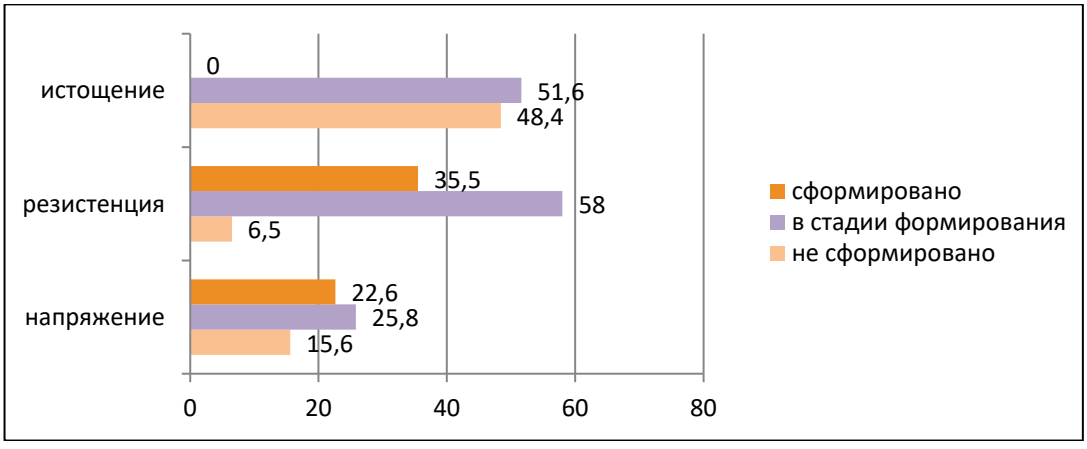


Рис. 1 Распределение преподавателей по уровням сформированности фаз эмоционального выгорания, %.

По шкале «Напряжение», которая включает четыре симптома: «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономии эмоций» и «тревога и депрессия» — получены следующие данные (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение показателей по выраженности симптома эмоционального выгорания у преподавателей в фазе напряжение, %

Название симптома	Выраженность симптома		
	Не сложившийся	Складывающийся	Сложившийся
1. Переживание психотравмирующих обстоятельств	25.8%	22.6%	51.6%
2.Неудовлетворенность собой	48.4%	48.4%	3.2%
3. Загнанность в клетку	54.8%	25.8%	19.4%
4. Тревога, депрессия	41.9%	9.7%	48.4%

Сложившийся симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» диагностирован у 16 преподавателей (51,6%). Данный симптом проявляется как осознание психотравмирующих факторов деятельности и формирование представлений о неразрешимости травмирующей ситуации. При этом появляется и накапливается отчаяние и негодование.

«Неудовлетворенность собой» сформировалась у одного человека (3.2%), что свидетельствует о недовольстве собой, выбранной профессией или конкретными обязанностями; негативные эмоции направлены не столько вовне, сколько на себя.

Симптом «загнанность в клетку» установлен у 6 человек (19,4%) и характеризуется состоянием интеллектуального и эмоционального ступора.

Сформировавшийся симптом «тревоги и депрессии», являющийся крайней точкой в формировании фазы напряжения, диагностирован у 15 человек (48,4%).

Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» установлен у 18 человек (58%). Для этих преподавателей характерно выборочное реагирование в ситуациях межличностного взаимодействия: действует принцип «сочту нужным — уделю внимание подопечному или партнеру, не сочту — имею право». При этом преподаватель полагает, будто он поступает правильно (Таблица 2).

Таблица 2

Распределение показателей по выраженности симптома эмоционального выгорания у преподавателей в фазе резистенции, %.

Название симптома	Выраженность симптома		
	Не сложившийся	Складывающийся	Сложившийся
1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	-----	42 %	58 %

2. Эмоционально-нравственная дезориентация	16.1%	29 %	54.9 %
3. Расширение сферы экономии эмоций	35.5%	35.5%	29,00%
4. Редукция профессиональных обязанностей	19.4%	48.4%	32.2%

Сложившийся симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» диагностирован у 17 человек (54,9%). В данном случае профессионал не осознает, что не проявляет должной заинтересованности и эмоционального отношения к своим подопечным, делит их на «хороших» и «плохих».

«Расширение сферы экономии эмоций», когда симптомы эмоционального выгорания проявляются вне профессиональной деятельности (в общении с семьей, друзьями, знакомыми), установлен у 9 человек (29%).

«Редукция профессиональных обязанностей», то есть попытка уменьшить их количество, облегчить их или «переложить на плечи» других, характерна для 10 испытуемых (32,2%).

Падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы наступают на третьей фазе эмоционального выгорания (согласно В. В. Бойко) — фазе «истощения» (Таблица 3).

Таблица 3

Распределение показателей по выраженности симптома эмоционального выгорания у преподавателей в фазе истощение, %.

Название симптома	Выраженность симптома		
	Не сложившийся	Складывающийся	Сложившийся
1. Эмоциональный дефицит	61.2%	19.4%	19.4%
2. Эмоциональная отстраненность	58 %	32.3%	9.7%
3. Личностная отстраненность	32.3%	41.9%	25.8%
4. Психосоматические и психовегетативные нарушения	61.2%	13%	25.8%

Симптом «эмоционального дефицита», характерный для данной фазы, выявлен у 6 человек (19,4%). При этом у преподавателей появляется резкость, грубость, обидчивость, ощущение того, что профессионал не может помогать своим подопечным, соучаствовать и сопереживать.

Симптом «эмоциональной отстраненности» диагностирован у 3 человек (9,7%): педагог почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности, формируется профессиональная деформация.

Сложившийся симптом «личностной отстраненности (деперсонализации)», который проявляется и вне сферы профессиональной деятельности, выявлен у 8 человек

(25,8%). Преподаватель приходит к выводу, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности, т. е. происходит изменение ценностных ориентаций личности.

Симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» диагностирован у 8 человек (25,8%). Направление негативных эмоциональных переживаний вглубь собственной психики, а не на окружающих приводит к возникновению у данных преподавателей неприятных ощущений в области сердца, сосудистых реакций, обострению хронических заболеваний.

Таким образом, доминирующие результаты показали симптомы «переживание психотравмирующих ситуаций» (51,6%) и «тревога, депрессия» (48,4%) в фазе «напряжение», симптомы «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (58%), «эмоционально-нравственная дезориентация» (54,9%) и «редукция профессиональных обязанностей» (32,2%) в фазе «резистенция», которая является переходной от стадии напряжения к истощению. Так же обращает на себя внимание фаза «истощение», в которой симптомы «личностная отстраненность» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» демонстрируют 25,8% испытуемых.

В результате расчета итогового показателя синдрома эмоционального выгорания (суммы показателей всех 12 симптомов) установлено, что у более половины испытуемых эмоциональное выгорание находится в стадии формирования (54,8%); четверть группы демонстрирует отсутствие СЭВ и у пятой части данный синдром сформирован. Средний показатель по группе 134,35 балла, что соответствует стадии формирования синдрома эмоционального выгорания.

Практическая значимость исследования заключается в дополнении статистических данных по проблеме эмоционального выгорания преподавателей и целесообразности проведения профилактических мероприятий с преподавателями группы риска, а также коррекционных и, возможно, медицинских мер по отношению к преподавателям, у которых синдром выгорания сформировался. Исследование будет продолжено в контексте изучения взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания с другими проявлениями эмоциональной сферы в профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы.

Литература:

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб : Речь, 2003. — 87 с. — Текст : непосредственный.

2. Ермакова, Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е. В. Ермакова. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология.. — 2010. — № 1. — С. 27-39.

3. Королева, Е. Г. Синдром эмоционального выгорания / Е. Г. Королева, Э. Е. Шустер. — Текст : непосредственный // Журнал ГрГМУ . — 2007. — № 3. — С. 108-111.

4. Кондратьева, О. Г. Структура синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности / О. Г. Кондратьева. — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований. — 2017. — № 3. — С. 304-306.

5. Проничева, М. М. Современные исследования синдрома эмоцио-нального выгорания у специалистов профессий социальной сферы / М. М. Проничева, В. Г. Булыгина, М. С. Московская. — Текст : непосредственный // Социальная и клиническая психиатрия. — 2018. — № 4. — С. 100-105.

6. Проничева, М. М. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов (возрастной аспект) / М. М. Проничева. — Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки» : [сайт]. — URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov-vozrastnoy-aspekt/viewer (дата обращения: 27.09.2022).

7. Салогуб, А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А. М. Салогуб. — Текст : электронный // Молодой ученый : [сайт]. — URL: https://moluch.ru/archive/64/10342/ (дата обращения: 22.09.2022).

8. Сидоров, П. И. Синдром эмоционального выгорания: причины, симптомы лечение, профилактика / П. И. Сидоров. — Текст : непосредственный // Вестник науки. — 2013. — № 1. — С. 68-74.

9. Сурженко, Л. В. Взаимосвязь синдрома психического выгорания с ценностно-смысловой сферой личности : на примере преподавателей высшей школы : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Сурженко, Лариса Викторовна ; Кубанский государственный университет. — Краснодар, 2014. — 180 с. — Текст : непосредственный.

10. Чердымова, Е.И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 124 с.- ISBN 978-5-7883-1425-9. – Текст : непосредственный.

11. Maslach, C. The concept of emotional burnout syndrome: modern research and its application in psychiatry / C. Maslach, M. P. Leiter. — Текст : непосредственный // World Psychiatry. — 2016. — № 15. — С. 103-111.

УДК 372.83

АКТУАЛИЗАЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСА «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Трегубова Светлана Арсеньевна[1]
[1]МАОУ «СОШ №5», г. Сатка

Аннотация. Проблема патриотизма в то время и сейчас является одной из самых актуальных в сфере воспитания детей. Психологи и педагоги отмечают все возрасло число подростков, которые имеют такие черты характера, как чувство незащищённости, агрессивность, депрессии, негативизм. Учащиеся не могут найти нравственную поддержку, на которую они могли бы опереться, которая бы «держала» равновесие в современной действительности. Феномен патриотизма может стать такой послужить такой поддержкой формирования адаптированной, социально-востребованной личности.

Ключевые слова: учитель, обществознание, нравственность

Навыки инициативности, готовности учиться на протяжении всей жизни формируются с детства. Об этом говорится в одном из государственных документов «Наша новая школа». Преподаватель является неотъемлемой частью формирования патриотического воспитания на уроках обществознания [1].

Основная задача учителя - раскрыть способности каждого ученика. Учитель должен воспитывать порядочного и патриотичного человека.

Перед учителем стоит задача воспитания высоко морального, творческого и принятия судьбы Отечества как своего личного, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны. Воспитывать личность, укорененную в духовных и

культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Студент должен быть готов к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире [4].

Изучение основных жизненных ценностей происходит с самого детства ребенка. И главную роль в процессе формирования играют учебное заведение и преподаватели. Это учитель на уроках обществознания, который обучает духовный мир учащихся, создавая среду, которая поощряет нравственное поведение. Важнейшей целью учителя является духовно- нравственное воспитание.

Главными источниками нравственности на уроках обществознания являются:

- патриотизм, который включает в себя ценности и любовь к России, любовь к своему народу, любовь к своей Родине, служение Отечеству;
- гражданственно-правовое государство, закон и правопорядок, свобода совести и вероисповедания;
- социальная солидарность, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества;
- семья любовь и верность, забота о старших и младших;
- наука, познание, истина, научная картина мира, экологическое сознание;
- мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество [3].

Вышеперечисленные источники нравственности лежат в основе новых стандартов образования.

Приведем примеры тем на уроках обществознания, которые формируют представления о ценностях и социальных нормах:

- «Ценности и нормы»;
- «Человек в системе общественных отношений»;
- «Культура и духовная жизнь общества»;
- «Гражданственность и патриотизм»;
- «Выявление ценностной ориентации современного подростка»;
- «Человек и общество» и т.д. [2]

Изучая эти темы, внимание учителя и учеников должно быть в равной степени распределено для обучения и формирования патриотической позиции. Более того, во многих уроках обществознания эта проблема может быть дана и большую часть времени.

Еще одна из технологий патриотического воспитания на уроках обществознания - витагенное обучение. Витагеническое обучение - это обучение, основанное на примерах жизненного опыта человека. Его интеллектуальный и психологический потенциал предназначен для образовательных целей. Существует два понятия: «жизненный опыт» - информация витагена, которая не проживается человеком, а связана только с его осознанием определенных сторон жизни [1]. Но это не имеет достаточной ценности для этого. К сожалению, именно на этом информационном уровне идет процесс обучения в большинстве образовательных технологий. И следующая концепция - «жизненный опыт» - это жизненно важная информация, которая стала собственностью человека. Он хранится в резервах долговременной памяти и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации.

Смыслом витагенного образования является формирование индивидуальности человека.

В образовании витагена используются ресурсы ученика, которые скрыты в подсознании. Подсознание основано на творчестве и фантазии ученика в различных формах. То есть способность воспринимать мир и принимать решения на основе «инстинкта», без участия сознания. Инструментом для образовательного процесса является интуиция и фантазия, они отражают жизненный опыт [4].

Примером развития патриотизма на уроках социальных наук может быть приглашение в учебные заведения участников Второй мировой войны, где они рассказывают студентам реальные истории того времени, делятся своим опытом и рассказывают, как они воевали за их честь, семейную честь, честь своей Родины, как они научились ценить, за что боролись все эти годы. Другим примером может служить домашнее задание в форме эссе на темы: «Моя бабушка - работник на дому»; «Моя бабушка - участник войны»; «Мой дедушка воевал ...», где их родственники будут прямо рассказывать детям о ценностях людей, о слезах, пролитых во время войны, могут показать предмет, кружку или письмо, оставшееся с того времени, и через что им пришлось пройти [2]. Эти примеры помогут проникнуть в сердца студентов.

По словам Рубинштейна: «Жизненно значимое познание психологии людей в их сложных, целостных проявлениях, в жизненно значимых переживаниях и поступках постигается лишь из контекста их жизни и деятельности».

Поэтому так актуально сейчас звучат идеи А.А. Вербицкого.

Сущностью контекстного обучения являются:

- обучение в контексте различных сфер жизни. В контексте обучения задается предметное и социальное содержание реальной деятельности человека, т.е. отношений, в которые вступают люди при выполнении этой деятельности. В основе контекстного обучения лежит способ коллективной работы;
- контекстное обучение направлено на развитие, поведенческих и интеллектуальных навыков;
- контекстное обучение решает проблему социальной защиты детей, выживания.

Для определения патриотических ценностей студентов в колледже «Бизнеса, у правления и технологии красоты» является, в том числе, и контекстное обучение. Контекстное обучение позволило сформировать патриотические ценности с учетом контекста профессиональной подготовки, профессиональных ценностей и проявлений патриотической позиции в профессиональной деятельности студентов. Контекстное образование связано с выделением патриотических ценностей и ценностей профессиональной деятельности [3]. Их актуализацией в контексте профессиональной подготовки, как личностных ориентаций будущего специалиста. Анализ результатов применения на студентах колледжа «Бизнеса, управления и технологии красоты» контекстного обучения представим через обращение к его составляющим. Контекстное обучение помогает погрузить студентов в мир ценностей. Оно направлено на ориентацию ценностей культуры и на опору на содержательное многообразие культурного опыта общества.

В контекстном обучении важную роль играют методы и формы обучения, способствующие интенсивному развитию личности студента. К методам обучения, которые позволяют формировать патриотическую позицию студентов, мы отнесли круглые столы, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач.

Технология контекстного обучения делится на формы деятельности:

- учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров;
- экскурсии, спецкурсы, учебной практике, спецсеминары и выставки.

На мой взгляд, учителя часто преподают «по-старому», уделяя основное внимание аспекту знаний в своей работе, уделяют много времени и внимания развитию навыков и умений и очень мало времени проводят на уроках обществознания по вопросам морали, гражданственности. Патриотизм мешает полноценной реализации воспитательных задач.

Литература:

1. Гражданское воспитание: опыт и перспектива / Г. Ф. Гаврилычева // Ж.Воспитание школьников. -№ 3-2016.

2. Воспитание гражданина - патриота: системный подход / В. С. Горбунов // Воспитание школьников. - № 1-2015
3. Воспитание патриотизма и гражданственности на уроках окружающего мира /Т.В. Гусева / Ж. «Начальная школа плюс До и После»- №4-2015
4. «Нет в России семьи такой, где б не памятен был свой герой»: вечер, посвященный годовщине вывода войск из Афганистана / Т. Е. Вежевич // Ж.Воспитание школьников. № 1-2016.

УДК371.315.5

ИЗОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Уфимцева Елена Вячеславовна[1]
Научный руководитель: Теплякова Елена Рифовна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ понятия «тревожность», а также обобщена и проанализирована информация о причинах возникновения тревожности в детском возрасте. Автором представлен обзор актуальных методов коррекции тревожности, используемых в работе различных специалистов. Выделен наиболее подходящий, универсальный и эффективный метод коррекции тревожности – изотерапия; дана характеристика данного метода, описаны преимущества и раскрыта суть коррекционного воздействия.

Ключевые слова: тревожность, младший школьный возраст, методы коррекции, изотерапия.

Исследователи определяют тревожность по-разному, в некоторых случаях отмечаются расхождения в понятиях. Однако в целом можно утверждать, что тревожность – это склонность испытывать состояние напряжения, беспокойства, эмоционального дискомфорта, которое связано с предчувствием опасности и неблагополучия. Жизнь в современном обществе подразумевает частую смену окружающей обстановки, непостоянство, стресс, отсюда и возникает состояние переживания и тревожности: мы беспокоимся о своем настоящем и будущем, и для каждого «масштаб» переживаний какого-либо события абсолютно разный. [1; 7; 8]

Склонность испытывать тревогу свойственна как взрослым, так и детям, и причины возникновения достаточно разнообразные. Если обратиться к детскому возрасту, мы можем обнаружить следующие предпосылки зарождения тревожности: фактор наследственности, природные предпосылки, обусловленные свойствами нервной системы, нарушения детско-родительных отношений, завышенные требования со стороны родителей. В дальнейшем это превращается в нарушенные отношения с окружающими людьми в целом, заниженную самооценку, неумение адекватно реагировать на неудачи, неуверенность, страхи. Все перечисленные и некоторые другие проявления являются одной из актуальных и важнейших проблем современной психологии.

В младшем школьном возрасте тревожность может усиливаться из-за перехода ребёнка на новый уровень образования – начало обучения в школе. Новое окружение,

другая обстановка, новые правила и статус ребёнка требуют умения адаптироваться и выполнения определённых задач. Если перестройка к иным условиям проходит успешно, школьник включается в учебную деятельность, привыкает к новому режиму и стремится получать положительные оценки, находить друзей среди сверстников. Однако у тревожных детей возникают трудности в адаптации к школе, которые проявляются в неуверенности в своих силах, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе и отрицательных оценок, а также в сложностях взаимодействия с одноклассниками. Поведение тревожного ребёнка также имеет некоторые особенности, например, отказ от выполнения задания в случае неуспеха, беспокойство, невозможность сконцентрироваться на чём-либо, раздражительность и возбуждённость либо, наоборот, достаточно пассивное поведение. В свою очередь чувство беспокойства может стать причиной школьных неврозов, страха перед новой обстановкой, трудностей в общении со сверстниками и в целом установлении межличностных взаимоотношений с окружающими людьми. [8; 9]

Тревожность необходимо снижать, устранять, обеспечивать ребёнка поддержкой как со стороны родителей, так и со стороны учителей и других педагогов. На данный момент существуют различные методы коррекции тревожности, способные оказать прямое либо опосредованное воздействие на эмоциональную сферу ребёнка, что в свою очередь постепенно приводит к снижению тревожности.

Нами были выбраны наиболее актуальные и действенные методы, позволяющие снижать тревожность в детском возрасте. В работе с тревожными детьми применяются следующие методы:

1) Игротерапия – это психотерапевтический метод, в основе которого лежит воздействие на развитие ребёнка с помощью различных видов игровой активности. Игры позволяют ребёнку сориентироваться в своём внутреннем мире, пережить и осознать динамику его изменения. По результатам исследований, стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни школьника, преодолеваются легче именно в ситуациях игры.

Игры направлены на совершенствование возможностей ребёнка в осуществлении какого-либо вида активности, также игры предоставляют возможность эмоционально реагировать на различные трудности, волнения, строить на уровне чувств отношения с окружающими людьми, учиться контролировать, регулировать свой внутренний мир.

Установление положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми даёт возможность достигнуть психокоррекционного эффекта игровых занятий. Игра корректирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет и совершенствует способности детей к общению, увеличивает область доступных ребенку действий с предметами.

Игры направлены на совершенствование возможностей ребенка в осуществлении какого-либо вида активности. Стоит рассмотреть основные психологические механизмы коррекционного воздействия игры:

1) моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следование им ребенком и ориентировка в этих отношениях;

2) изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, вследствие чего формируется осознание собственного «Я». В процессе игры появляется мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;

3) формирование реальных отношений как равноправных партнерских сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстником, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;

4) организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки в проблемных ситуациях, их усвоение;

5) формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, которые регулируют выполнение ролей и правил, а также поведение в игровой комнате. [7]

В коррекции школьной тревожности можно использовать ролевую игру, где ребенок в ходе игры будет пытаться излечить свои проблемы, при этом, не осознавая этого. В игре ребенок может бороться со своими трудностями. При правильной работе, можно в игре создать те ситуации, которые травмируют ребенка, и пытаться преодолеть их.

Стоит отметить, что при выполнении различных заданий рекомендуется объединять тревожных детей в пары с теми, кто легко справляется с заданием и обладает спокойным, доброжелательным характером. Это позволяет неуверенному ребёнку, с одной стороны, включиться в деловое общение со сверстником, с другой – сравнить свою работу с работой сверстника и отнести похвалу педагога к себе.

2) Арт-терапия – терапия творчеством; одно из наиболее популярных и универсальных направлений, оказывающее не только коррекционное, но и терапевтическое воздействие на ребёнка, что проявляется в перестроении травмирующей ситуации посредством художественно-творческий деятельности, выведении связанных с ней переживаний, а также создании позитивных переживаний, формирования креативных потребностей и способов их удовлетворения. Данный метод включает в себя множество различных направлений, – например, изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, терапия водой, песочная терапия, - отличающихся своей направленностью, целями, средствами реализации.

Арт-терапия тесно связана с разными течениями внутри самой психотерапии и с другими дисциплинами и сферами деятельности — в первую очередь с художественной практикой и арт-педагогикой, историей и теорией культуры и т. д. Несмотря на то, что данный вид терапии связан с осознанием неосознаваемого психического материала, как и любой другой вид психотерапии, здесь этому способствуют многообразие художественных символом и метафор. [3]

Арт-терапевтическая работа предполагает большой набор различных изобразительных материалов, с помощью которых ребёнок может выразить накопленные эмоциональные переживания, страхи, психическое напряжение и почувствовать облегчение.

Основные функции арт-терапии:

1) катарсистическая, предполагающая очищение, освобождение от негативных состояний;

2) регулятивная, предполагающая снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния;

3) коммуникативно-рефлексивная функция обеспечивает коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки.

Помимо всего прочего, арт-терапия способствует развитию мелкой моторики, концентрации внимания на собственных ощущениях, снижает эмоциональное и мышечное напряжение.

Отдельно стоит рассмотреть такое направление как изотерапия – терапия изобразительным творчеством. Изотерапия широко применяется в психокоррекционной практике не только в психологии, но и в медицине. В настоящее время изотерапия используется для психологической коррекции лиц с невротическими,

психосоматическими нарушениями, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах. Направление достаточно эффективно в работе с детьми дошкольного и школьного возраста. [2]

Основные этапы изотерапии:

Первый этап: свободная активность перед самим творческим процессом — непосредственное переживание.

Второй этап: процесс творческой работы — создание феномена, визуальное представление.

Третий этап: дистанцирование, процесс рассматривания, направленный на достижение сознательного, направленного видения.

Четвертый этап: вербализация чувств, мыслей, возникших в результате рассматривания творческой работы.

Выражая себя через рисунок, ребёнок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Это особенно важно в коррекционной работе с тревожными детьми.

3) Психогимнастика – специальные занятия (игры, этюды, упражнения), направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребёнка. Психогимнастика граничит с психолого-педагогическими и психотерапевтическими методиками, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждения эмоциональных расстройств у детей. Основная цель психогимнастики – преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения. [10]

Занятия психогимнастикой, включающие элементы коллективных игр, танцев, ритмику и пантомимику, помогают наладить отношения со сверстниками, способствуют легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. Занятия представляют собой моделирование и проигрывание жизненных ситуаций, во время которых дети с помощью игрушек, декораций и различных ролей решают конфликты и проживают важные для данной ситуации эмоции. Вырабатываются положительные черты характера и изживаются невротические проявления (в том числе и тревожность).

4) Метод активной нервно-мышечной релаксации – комплекс простейших упражнений, которые помогают снижать непроизвольное напряжение поперечнополосатой мускулатуры и тем самым приводить к значительному снижению тревожности, чрезмерной нервно-психической напряженности и уменьшать патогенное действие эмоционального стресса. При постоянных непродолжительных по времени ежедневных занятиях у индивида отмечается прогрессирующая тенденция к развитию «привычки отдыхать» в любых условиях профессиональной деятельности, тем самым формируется психологическая установка, характеризующаяся меньшей возбудимостью и подверженности стрессам.

Метод нервно-мышечной релаксации предполагает достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышечных групп тела. Среди дыхательных техник используются глубокое дыхание, ритмичное дыхание, ритмичное дыхание с задержкой.

У всех перечисленных нами методов коррекции тревожности есть свои преимущества и доказанная эффективность, однако наибольшее внимание мы уделили вопросу о коррекции тревожности с помощью изотерапии.

Изотерапия является по-настоящему универсальным методом, для работы с которым не нужно иметь достаточные навыки рисования. Здесь, в отличие от школьных занятий изобразительным искусством, нет оценки работ и нет необходимости в изучении

и закреплении новых техник. Процесс изотерапии нацелен на изображение неосознаваемого, и в свободной форме ребёнок может изобразить то, что его беспокоит.

Основываясь на современных исследованиях отечественных и зарубежных специалистов, можно выделить наиболее значимые ожидаемые результаты использования метода изотерапии в психолого-коррекционной работе. Изотерапия:

1) Даёт социально приемлемый выход негативным чувствам (тревожность, агрессивность и т.п.);

2) Позволяет получить материалы для диагностики интерпретации полученных данных;

3) Позволяет коррегировать разные отклонения и нарушения личностного развития. Опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления;

4) Развивает художественные способности и повышает самооценку. Побочным продуктом изотерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития;

5) Облегчает процесс терапии. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. [2]

Изотерапия не ограничивается чётким использованием одного приёма или техники, она включает в себя игровые упражнения, упражнения на развитие воображения и задания на коллективную или совместную деятельность. Также во время изотерапевтического занятия предоставляется выбор различных материалов, например, краски, цветные карандаши, мелки, кисти, губки, и ребёнок может работать с тем материалом, с которым ему наиболее комфортно.

Стоит отметить, что современная популяция расширяет границы коррекционной работы, что означает использование изотерапии и других методов коррекции тревожности разными специалистами – психологами, дефектологами, логопедами и т.д. Применение изотерапии доступно и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам исследований и апробации психолого-педагогических программ, применение изотерапии позволяет нормализовать эмоциональную сферу школьников и дошкольников, снизить негативные эмоциональные проявления и стабилизировать самооценку. [5]

Таким образом, метод изотерапии является одним из наиболее действенных методов коррекции тревожности. Изотерапия является эффективным способом моделирования взаимоотношений и выражения различных эмоций, как положительных, так и отрицательных, дает возможность выходу внутренним конфликтам и помогает при интерпретации вытесненных переживаний, способствует снижению тревожности и осознанию собственных ощущений и чувств. Изотерапию широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, а также при коррекции неврозов и страхов.

Литература:

1. Звенигородская, М.А. Тревожность в современном обществе: определение, значение и влияние данного феномена на поведение людей [Электронный ресурс]: статья / М.А. Звенигородская. – Молодой ученый. – 2020. - №4 (294). – 256-258 с. – Режим доступа: URL: https://moluch.ru/archive/294/66869/ (25.09.2022).

2. Карпачева, А.В. Изотерапия как средство коррекции тревожности подросткового возраста [Текст] / А.В. Карпачева // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа:

URL:<ahref="https://scienceforum.ru/2019/article/2018016753">
https://scienceforum.ru/2019/article/2018016753 (26.09.2022)
3. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А.И. Копытин. — СПб.: Питер, 2002 — 368 с.
4. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст]: учебник / В.В.Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-ва Моск. унт-та, 1990. – 197 с.
5. Мардер, Л.Д. Цветной мир, групповая арт-терапия [Текст] / Л.Д. Мардер. - М.: Генезис, 2007. – 143с.
6. Новикова, Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков [Текст] / Е.В. Новикова // Общение и формирование личности школьника. – 1987. - Сб.-М.: Педагогика. – 149 с.
7. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
8. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
9. Рабочая книга школьного психолога [Текст]: учебник / под. ред. Дубровиной И.В. – М.: Просвещение, 1991. – 273 с.
10. Чистякова М.И. Психогимнастика [Текст] / под ред. М. И. Буянова. —2-е изд.- М.: Просвещение: 2 ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Хмелёв Денис Андреевич[1]
Гольдфарб Ольга Сергеевна[1]
[1]ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В данной статье представлен анализ психолого-педагогической литературы, затрагивающий проблематику развития мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития, в частности, выявление особенностей развития мыслительной операции классификации. Представлены подходы к понимаю структуры и состава данной мыслительной операции.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), лица с ОВЗ (с ограниченными возможностями здоровья), мышление, классификация, мыслительные операции, младшие школьники, сензитивный период.

В современном мире человеку все чаще предъявляются задания, вопросы, проблемы, требующие логического разграничения, упорядочивания, классифицирования. В связи с бурным развитием IT-индустрии и технологий логическому умению «классификация» отводится особая роль. Классификация, как мыслительная операция, необходима в развитии мышления в целом, от данного умения зависит успешность понимания, усвоения знаний.

Если обучение умению классифицировать в начальной школе уделено должное внимание и его получается сформировать в должной степени, то положительный

результат мы будем наблюдать во все остальные периоды жизни человека. Оно будет адекватно использоваться и применяться в любой сфере профессиональной деятельности, какую бы не выбрал человек в последующем.

В истории развития психологии и специальной психологии о значимости мыслительных операций, и классификации в том числе, известны труды: А. В. Брушлинского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдовой, Е. Н. Кабановой-Меллер, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернера, М. И. Махмутовой, А. М. Матюшкиной, П. И. Пидкасистого, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной. и других.

Классифика́ция (классифицирование) (от лат. classis — разряд и facere — делать) — «особый случай применения логической операции деления объёма понятия, представляющий собой некоторую совокупность делений (деление некоторого класса на виды, деление этих видов и так далее). Анализ литературных источников позволяет выявить конкретные операции, входящие в структуру классификации [3].

– Словесная характеристика классов в заданной классификации.

– Дробление на классы по заданному примеру. Отнесение объекта к классу.

– Введение основания для самостоятельно проводимой классификации.

– Самостоятельная рефлексия, самоконтроль, проверка результатов проведённой классификации.

Процесс классификации подразумевает под собой определенную цель, поэтому выбор основания для классификации, как правило, определяется этой конкретной целью. Вследствие того, что целей для процесса классификации может быть несколько, то из этого следует, что предметы одной и той же группы могут быть подвергнуты классификации по разным основаниям.

Однако, такое важное логическое умение как классификация имеет особенности в развитии у лиц с ОВЗ (с ограниченными возможностями здоровья), в том числе, у младших школьников с задержкой психического развития. Как говорилось выше, проблему развития мыслительных операций среди младших школьников с задержкой психического развития изучали многие выдающиеся отечественные ученые, такие как П.Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и другие.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по теме исследования, было выявлено, что в начале школьного обучения у детей с задержкой психического развития наблюдается недостаточная сформированность базовых, основных мыслительных операций и способностей, которыми нормально развивающиеся дети владеют уже со старшего дошкольного возраста. Эта несформированность проявляется, как в полном неумении использовать некоторые мыслительные операции, так и в нестойкости, зависимости от сложности задачи тех операций и умственных действий, которыми они, казалось бы, уже умеют пользоваться. Так, в трудах ряда отечественных ученых можно найти данные о том, что дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития хоть и справляются порой с задачей классифицировать, но зачастую не способны объяснить по какому признаку и принципу они проводили те или иные дробления и группировки, кроме того, задача классификации по двум и более признакам для них оказывается трудной, а порой и не выполнимой вовсе. Недостаточный уровень сформированности мыслительных операций, в том числе операции классификации, обуславливает трудности понимания учебных заданий младшими школьниками с ЗПР [4].

Многие авторы в своих работах указывают на то, что ключевое значение в вопросе коррекции и развития операции классификации среди младших школьников с задержкой психического развития отводится целенаправленной коррекционно-развивающей работе. Кроме того, успешная коррекция операции классификации у младших школьников в последующем окажет влияние не на развитие мышления ребенка в целом.

Необходимо сказать о том, что многие авторы в своих работах, касающихся вопроса коррекции и развития операции классификации, указывают на тот факт, что для получения положительного результата всю коррекционно-развивающую, учебную работу необходимо строить с учетом всех составляющих аспектов операции классификации, которые были обозначены несколькими абзацами выше, а также, коррекционно-развивающая работа должна быть поэтапной, систематизированной и методичной [2].

Обратившись к трудам Л.С. Выготского можно выяснить, что, когда ребенок начинает процесс своего школьного обучения, в этот период его мышление занимает главенствующее положение сознательной деятельности, «принимает роль доминирующего познавательного процесса в жизни». Также период младшего школьного возраста является «сензитивным», ключевым периодов в развитии мышления и определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка [2]. В период младшего школьного возраста мыслительные действия носят двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны. Основные мыслительные операции, такие как сравнение, обобщение, анализ, классификация особенно актуальны именно в младшем школьном возрасте [1].

По мнению швейцарского психолога Жана Пиаже, уже в возрасте семи лет у ребенка начинается «стадия конкретных операции», данная стадия подразумевает, что школьник уже способен образовывать, выделять из набора конкретных предметов отношения и взаимосвязи между предметами, так и делить, дробить, классифицировать предметы на классы. В период младшего школьного возраста, когда идет бурное и интенсивное развитие ребенка, развиваются способности мыслить в символических и абстрактных терминах, в этот же период всё большее значение приобретает обучение и овладение мыслительными операциями [5].

Также в статье Н.В. Федоровой [4] приводятся данные по исследованию операций мышления у современных младших школьниках с ЗПР на основе использования тестовых методик: «Классификация предметов» Л.Н. Собчик, «Исключение четвертого лишнего предмета» И.Ю. Левченко, Н.А. Киселевой.

По результатам проведенного исследования по методики «Классификация предметов» Л.Н. Собчик был выявлен: высокий уровень сформированности мыслительной операции «классификации» у 50% нормотипичных детей и 10% детей с ЗПР; уровень выше среднего продемонстрировали 40% нормотипичных и 10% детей с ЗПР; средний уровень сформированности был выявлен у 30% младших школьников с ЗПР и у 20% нормально развивающихся сверстников; низкий уровень сформированности мыслительной операции классификации продемонстрировали 40% младших школьников с задержкой психического развития и 20% нормотипичных сверстников.

Таким образом, у достаточно большого количества младших школьников с ЗПР наблюдается низкий уровень сформированности операции классификации (40% испытуемых) [4]. На основании проведенного теоретического изучения литературных источников, можно сделать вывод о необходимости разработки и внедрения дополнительных коррекционных мероприятий по поэтапному развитию операции классифицирования у младших школьников с ЗПР.

Литература:

1. Выготский Л.С Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.

2. Лебединская К.С. Клиническая система задержки психического развития / К.С. Лебединская, В.М. Явкин, В.Г. Петрова. – М.: НИИД АПН СССР, 1976. – 176 с.

3. Медведева Елена Алексеевна, Данилова Юлия Николаевна Изучение способности к обобщению дошкольников с задержкой психического развития в экспериментальной наглядной-практической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sposobnosti-k-obobscheniyu-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-eksperimentalnoy-naglyadno-prakticheskoy (дата обращения: 23.04.2022).

4.Федорова, Н. В. Особенности развития операций классификации, общения и абстрагирования у младших школьников с задержкой психического развития. – Текст // Омский психиатрический журнал. – 2016. - №4 (10). – С. 30-32.

5. Чичканова, И. Н. К вопросу о формировании умения классифицировать у младших школьников с задержкой психического развития / И. Н. Чичканова, О. Н. Кашкарова, Е. В. Курбатова, Е. В. Лукина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 3 (189). — С. 217-220. — URL: https://moluch.ru/archive/189/47935/ (дата обращения: 23.04.2022)

УДК378.14

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Чернецов Пётр Иванович[1]
Ярошенко Сергей Николаевич[1]
[1]ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация. В статье рассматривается значение профессиональной компетентности в формировании конкурентоспособности студентов вуза.

Ключевые слова: «профессиональная компетентность», «компетентность», «конкурентоспособность студентов вуза».

Конкурентоспособность студента вуза рассматривается как интегральная характеристика личности к моменту окончания вуза, включающая в себя совокупность личностных, профессиональных и полипрофессиональных компонентов. На наш взгляд, понятие «конкурентоспособность студентов-выпускников вуза» включает следующие признаки:

- способность достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции на основе волевых качеств личности и её мотивации к успеху;
- мобилизация ресурса индивидуально-личностных качеств, позволяющего реализовать эти качества в различных изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности и повседневных отношений с целью выстраивания стратегии и тактики профессиональных действий в конкурентной борьбе;
- ключевые компетенции, акцентирующие внимание не на сумме усвоенных профессиональных знаний, а на результате образования - способности человека адекватно действовать в различных проблемных ситуациях.

Подосновами конкурентоспособности студентов можно рассматривать различные условия психолого-педагогические, организационно-педагогические, совокупность факторов влияющих на качество профессиональной подготовки и другие. Одной из

основополагающих основ формирования конкурентоспособности студентов вуза является профессиональная компетентность.

К двадцатым годам XXI века высшая школа Российского образования перешла на компетентностный подход в подготовке бакалавров и магистров в соответствии с нормативными документами. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3 ++ для подготовки бакалавров и магистров определяет перечень формируемых компетенций: универсальные компетенции и общепрофессиональные компетенции. Более ранний вариант ФГОС ВО определял перечень общекультурных компетенций, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Универсальные компетенции специалиста носят надпредметный характер, поэтому они должны обладать определенной относительно устойчивой структурой, отражать степень сформированности способностей, готовность к профессиональной деятельности и развитие ценностных ориентаций личности, а так же учитывать специфику социокультурных и региональных факторов. «В качестве универсальных компетенций современного высшего образования можно выделить три ключевых группы:

- универсальные компетенции для трудового и мобильного поведения на рынке труда (УК-1 Системное и критическое мышление; УК-2 Разработка и реализация проектов; УК-3 Командная работа и лидерство; УК-4 Коммуникация; УК-5 Межкультурное взаимодействие);

- универсальные компетенции для жизнеосуществления человека; (УК-6, 7 Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение);

-универсальные компетенции для сохранения жизни на Земле – ноосферные компетенции (УК-8 Безопасность жизнедеятельности)" [3. С. 19].

Общепрофессиональные компетенции — совокупность компетенций, которые отражают запросы рынка труда в части владения выпускниками образовательной программы фундаментальными (базовыми) основами профессиональной деятельности с учетом потенциального развития областей деятельности (вне зависимости от ориентации программы на конкретные объекты профессиональной деятельности или области знания).

В отечественной науке профессиональную компетентность определяют как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции; как наличие специального образования.

Показателями профессиональной компетентности являются и общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков; и умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций; и знание возможных последствий определенных действий; и практический опыт; и результат труда человека; и гибкость метода, и критичность мышления; а также профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

Компетентность (от лат. competens – соответствующий, способный) – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата. Компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

Компетенция (от лат. competentia – достигаю, соответствую) – способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках своей компетентности в

соответствии со своими правами, обязанностями и областью профессиональных задач, на которые распространяются необходимые полномочия. Компетенция специалиста определяется уставами, нормативными документами организации или предприятия и отражается в должностной инструкции.

«Компетентность определяется как общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретаются благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [4. С.14].

Таким образом, под профессиональной компетентностью будущего педагога-психолога мы понимаем комплекс профессиональных знаний (в области философии, психологии, социологии; методологических, теоретических, технологических знаний в области педагогики), профессиональных умений (моделировать, программировать, проектировать, продуцировать результат, рефлексировать как собственную преподавательскую деятельность, так и учебную деятельность учащихся) и профессионально значимых личностных качеств (креативность, стремление к самопознанию, саморазвитию и самореализации).

Основная цель системы высшего образования – формирование и подготовка квалифицированного специалиста, способного непрерывно пополнять и углублять свои знания, повышать профессиональный уровень.

«Современное общество требует от специалиста умения творчески мыслить, самостоятельно ставить новые задачи, быть мобильным, динамичным, способным адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям» [2. С. 35].

Выделение специфических черт и качеств, необходимых специалисту, существенно базируется психологическом анализе требований к представителям отдельных специальностей. Это позволяет структурировать общие качества и раскрыть профессионально значимые (для данной специальности) требования к личности и деятельности выпускника вуза.

В результате анализа научной литературы по проблеме формирования профессиональной компетентности педагога-психолога мы выяснили, что профессиональная компетентность, в том числе и педагогическая компетентность, имеет сложную, многоуровневую структуру.

С.Г. Молчанов рассматривает структуру профессиональной компетентности «как совокупность компетенций, определяемых им с позиции круга полномочий в сфере профессиональной деятельности, в которой субъект обладает опытом, а также личностных и профессиональных качеств» [5. С. 77].

Для того, чтобы в результате профессионального обучения появилась профессиональная компетентность, т.е. обучающийся стал компетентным специалистом, необходимо овладеть универсальными и общепрофессиональными компетенциями.

С нашей точки зрения в подготовке конкурентоспособного специалиста нужно учитывать метапрофессиональные компетенции, то есть ключевые.

Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста. В этом вопросе мы придерживаемся тоски зрения Э.Ф. Зеера. Он выделяет пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в профессиональном образовании:

«- социальная компетенция – способность брать на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

- социально-информативная компетенция, характеризующая степень владения информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию,

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, к оценке результатов своего труда» [1. С. 16-17].

Профессиональная компетентность – это интегральное качество личности специалиста, состоящее из компетенций, включающее систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решения профессиональных задач), а также личностных и профессионально важных качеств.

Таким образом, основа для достижения успеха в профессиональной деятельности и способности человека адекватно действовать в различных проблемных ситуациях – это профессиональная компетентность, которая определяет необходимый потенциал профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Литература:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : [Изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та], 2000. – 396 с.

2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы [Текст]: учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. И доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 384 с.

3. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : коллективная монография / под .науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.

4. Ларионова Г. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов [Текст] : [знания, действия, деятельность, самоопределение личности] : монография / Г. А. Ларионова ; М-во сел. Хоз-ва Рос. Федерации, Департамент кадровой политики и образования, Челяб. гос. агроинженер. Ун-т. – Челябинск : [Челяб. гос. агроинженер. Ун-т], 2004. – 171 с. : ил., табл.

5. Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1998. – 255 с. : табл., схем.

УДК 159.9

НАРУШЕНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ НА ИНИЦИАЛЬНОЙ СТАДИИ СОСУДИСТОЙ ДЕМЕНИЦИИ

Чигинцева Алина Александровна
Научный руководитель: Рагозинская Валерия Германовна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей нейропсихологического статуса пациентов с начальными стадиями сосудистой деменции. С помощью Адденбрукской шкалы (ACE-III) обследовано 10 пациентов с сосудистой деменцией легкой степени выраженности и 15 пациентов с преддементными расстройствами (клинические группы) и 11 условно здоровых лиц пожилого возраста (группа контроля). У пациентов клинической группы по сравнению с группой контроля выявлено значимое снижение концентрации внимания, показателей кратковременной памяти в звене непосредственного воспроизведения, оптико-пространственных функций, конструктивного праксиса, отраженной речи, снижен уровень понимания функционального назначения предметов, отмечаются нарушения нейродинамических аспектов психической деятельности (замедление темпа деятельности, снижение общей продуктивности и работоспособности).

Ключевые слова: деменция, преддементные расстройства, лёгкая степень деменции, пациенты, лёгкое когнитивное расстройство, высшие психические функции.

Проблема деменций в настоящее время является весьма актуальной, что в значительной мере определяется существующей тенденцией к постарению населения. Частота деменций возрастает с увеличением возраста: до 65 лет – 2-3%; 85 лет и старше – 20-30%. У лиц 95 лет и старше - до 45%. Значимость этих показателей важна, т. к. более, чем у половины пожилых пациентов с деменцией, летальный исход наступает в среднем в течение полутора лет после того, как был поставлен этот диагноз.

Своевременное выявление нейропсихологических особенностей нарушений высших психических функций позволяет специалистам правильно установить диагноз нозологической формы болезни, вызвавшей деменцию. От правильности постановки диагноза зависит тактика лечения.

Изучением нейропсихологических аспектов деменции занимались многие зарубежные и отечественные исследователи (Ахутина Т. В., Глозман Ж.М., Дамулин И.В., Лаврушина О.М., Левин О.С,). Ими было показано, что при дементных расстройствах страдают практически все стороны психической деятельности, но в первую очередь нарушаются высшие психические функции такие, как мышление, речь, письмо, счет, память, произвольные движения и т.д.

Рассмотрим краткую характеристику ключевого понятия. Деменция– это синдром, обусловленный поражением головного мозга (обычно хронического или прогрессирующего характера), при котором нарушаются многие высшие корковые функции, включая память, мышление, ориентацию, понимание, счет, способность к обучению, речь и суждения. Сознание не затемнено. Снижение познавательной функции обычно сопровождается, а иногда предваряется ухудшением контроля над эмоциями, социальным поведением или мотивацией. Этот синдром отмечается при болезни Альцгеймера, при цереброваскулярных болезнях и при других состояниях, первично или вторично поражающих головной мозг [1].

Можно выделить 5 ключевых признаков, характеризующих деменцию:

Нарушения высших психических функций должны быть множественными, а не ограничиваться одной когнитивной сферой;

Показатели высших психических функций должны снижаться по сравнению с исходным (существовавшим до заболевания) уровнем;

Нарушения высших психических функций должны нарушать повседневную жизнедеятельность, а не только выполнение нейропсихологических тестов;

Причиной нарушений высших психических функций должно выступать органическое (структурное или метаболическое) поражение головного мозга;

На момент осмотра должно отсутствовать острое расстройство сознания (спутанность сознания или делирий), которое может затруднить оценку степени и стойкости когнитивных расстройств [3].

Преддементное расстройство – это то расстройство, при котором незначительно снижаются познавательные функции: память, внимание, концентрация, восприятие информации и логическое мышление.

Лёгкое когнитивное расстройство (ЛКР) может быть самостоятельной патологией, а может стать началом деменции, в том числе болезни Альцгеймера (в 10–15 % случаев). Лёгкое когнитивное расстройство развивается у пациентов старше 65 лет, поэтому его также не стоит путать с умственной отсталостью, которую диагностируют ещё в раннем возрасте [1].

Причины этого расстройства изучены недостаточно хорошо, однако анализ результатов аутопсии показал, что биологические изменения мозга страдающих ЛКР людей схожи с теми, что наблюдаются при болезни Альцгеймера. В частности, речь идёт об образовании бляшек и нейрофибриллярных клубков, телец Леви и уменьшении объема гиппокампа. Исследования выявили связь между лёгким когнитивным расстройством и лёгкой апоплексией мозга, снижением кровотока и утилизации глюкозы. Такие проблемы, как высокий уровень холестерина, диабет, высокое кровяное давление, курение, недостаток физической активности и отсутствие социального взаимодействия также были связаны с ЛКР.[3].

Цель исследования – выявить особенности нейропсихологического статуса пациентов с начальными стадиями сосудистой деменции.

Эмпирическое исследование проводилось на базе областного клинического терапевтического госпиталя для ветеранов войн (г. Челябинск, ул. Медгородок, 8).

В исследовании приняли участие две группы испытуемых – клиническая и контрольная группы.

В клиническую группу были включены 25 пациентов с начальными стадиями сосудистой деменции (в том числе 12 мужчин и 13 женщин в возрасте от 40 до 75 лет). Среди обследованных было 19 пациентов с хронической ишемией головного мозга (ХИМ), 3 пациента с гипертонической болезнью мозга, 2 пациента с органическим эмоционально-лабильным расстройством на фоне ХИМ, 1 пациент с церебральным атеросклерозом. Среди обследованных у 10 пациентов (в том числе у 5 мужчин и 5 женщин) была диагностирована деменция легкой степени выраженности, у 15 пациентов (в том числе у 7 мужчин и 8 женщин) выявлены преддементные когнитивные расстройства.

В контрольную группу были включены 11 человек (в том числе 6 женщин и 5 мужчин) в возрасте от 65 до 77 лет, не имеющих проявлений деменции, хронической ишемией головного мозга и церебрального атеросклероза.

Нейропсихологическое обследование проводилось с помощью Адденбрукской когнитивной шкалы (ACE-III).

Результаты исследования внимания и ориентации с помощью шкалы ACE-III показали следующее. В клинической группе каждый пациент демонстрирует точную ориентировку во времени, все больные верно определяли день недели, число, месяц, сезон и год. Ориентировались в окружающем пространстве, рассказывали о месте, где находятся, уточняли наименование госпиталя, этаж, где находится их палата, точно определяли страну, город и область проживания. Испытуемые показывали высокие результаты на запоминание и воспроизведение трёх слов, а также демонстрировали высокую концентрацию внимания, так как безошибочно справлялись с вычислительными манипуляциями и разбором слова по буквам слева на право и наоборот. 84% пациентов справились с заданиями категории «внимание и ориентация» на максимальное количество баллов.

Испытуемые контрольной группы успешно справились со всеми заданиями, направленными на исследование внимания и ориентации.

В таблице 1 представлены средние значения балльных оценок по субтесту «Внимание и ориентация» в двух исследуемых группах.

Таблица 1.

Сравнительная оценка общих баллов по субтесту «Внимание и ориентация»

Параметр	Среднее значение		
	Лёгкая степень деменции	Преддементные расстройства	Контрольная группа
Ориентация во времени	4,36/5	4,81/5	4,81/5
Ориентация в пространстве	4,9/5	4,93/5	5/5
Запоминание	2,23/3	2,69/3	3/3
Внимание и концентрация (ряд цифр)	3,32/5	3,45/5	4,54/5
Внимание и концентрация (ряд букв)	3,62/5	4,1/5	4,73/5

Результаты исследования памяти с помощью шкалы ACE-III показали следующее. В клинической группе ни один из 25 пациентов не набрал максимальное количество баллов, это говорит о серьезных нарушениях в памяти у 70% пациентов, которые набрали менее 17 баллов из 26. Наибольшее затруднение у больных вызывает задание с запоминанием и моментальным воспроизведением, а также воспроизведением через определенный промежуток времени (10-15 минут) имени, фамилии и домашнего адреса человека. Тем не менее, пациенты с преддементными расстройствами показывают лучшие результаты, по сравнению с больными, страдающими лёгкой степенью деменции. Показатели уровня антероградной памяти также значительно выше.

Испытуемые контрольной группы успешно справились со всеми заданиями, направленными на исследование памяти.

В таблице 2 представлены средние значения балльных оценок по субтесту «Память» в двух исследуемых группах.

Таблица 2.

Сравнительная оценка общих баллов по субтесту «Память»

Параметр	Среднее значение		
	Лёгкая степень деменции	Преддементные расстройства	Контрольная группа
Воспроизведение	2,07/3	2,32/3	3/3
Антероградная память	4,9/7	5,76/7	6,45/7
Ретроградная память	2,16/4	2,63/4	4/4
Отсроченное воспроизведение	2,27/7	2,61/7	4,82/7
Узнавание	3,22/5	3,98/5	5,27/7

Рассмотрим результаты исследования свободного владения речью (беглости речи) с помощью шкалы ACE-III.

В первой части данной категории испытуемым предлагалось сгенерировать как можно больше слов за 1 минуту, которые начинаются на данную им букву, за исключением имен и названий городов (фонематическая категория).

Во второй части испытуемым было необходимо назвать как можно больше животных, названия которых начинаются с любой буквы (семантическая категория).

Что касается областей мозга, используемых в этой задаче, нейропсихологические исследования затрагивают как области лобных, так и височных долей, причем вклад первых более важен в фонематическом варианте, а второй – в семантическом варианте. Соответственно, различные неврологические патологии, затрагивающие эти области, вызывают нарушения (обычно уменьшение количества генерируемых элементов) в одной или обеих версиях задачи.

60% пациентов набрали 10 или менее баллов из 14 максимальных. Темп выполнения задания – средний, замечены длительные паузы. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у данных пациентов снижено коммуникативное качество речи, которое демонстрирует умение и способность к беглым спонтанным высказываниям в соответствии с принципами устной речи, владение различными языковыми средствами.

40% пациентов набрали от 11 до 13 баллов. Темп выполнения задания у данной категории пациентов – высокий, паузы незначительные. Лишь одному человеку удалось набрать максимальный балл.

Испытуемые контрольной группы успешно справились со всеми заданиями, направленными на исследование беглости речи.

В таблице 3 представлены средние значения балльных оценок по субтесту «Свободное владение речью (беглость речи)» в двух исследуемых группах.

Таблица 3.

Сравнительная оценка общих баллов по субтесту
«Свободное владение (беглость) речи»

Параметр	Среднее значение		
	Лёгкая степень деменции	Преддементные расстройства	Контрольная группа
Беглость слов (буквы)	4,26/**7**	5,11/**7**	4,27/7
Беглость слов (животные)	4,14/**7**	5,04/**7**	5,27/7

Результаты исследования речевых и языковых функций с помощью шкалы ACE-III показали следующее. В клинической группе 80% пациентов четко понимают устные и письменные инструкции. Все пациенты при выполнении задания с написанием любого предложения, используют довольно простые и неразвернутые фразы, состоящие из 3-5 слов. У 48% пациентов предложение включает в себя подлежащее и сказуемое.

64% испытуемых проявили затруднение при повторении за экспериментатором нескольких слов и коротких фраз. При повторении слов наблюдаются запинки, а при воспроизведении фраз все испытуемые пропускали слова. Например, исходная фраза «Одно нынче лучше двух завтра». Версии испытуемых: «Одно лучше двух завтра», «Одно нынче лучше завтра», «Одно лучше меньше двух завтра».

Испытуемые контрольной группы успешно справились со всеми заданиями, направленными на исследование речевых и языковых функций.

В таблице 4 представлены средние значения балльных оценок по субтесту «Язык и речь» в двух исследуемых группах.

Таблица 4.

Сравнительная оценка общих баллов по субтесту «Язык и речь»

Параметр	Среднее значение		
	Лёгкая степень деменции	Преддементные расстройства	Контрольная группа
Повторение	2,07/4	2,92/4	3,73/4
Называние	8,16/12	8,46/12	12/12
Понимание	3,28/4	3,49/4	4/4
Написание	0,51/1	0,53/1	1/1
Чтение	0,8/1	0,95/1	1/1

Исследование зрительно-пространственной ориентации по шкале ACE-III показало, что в клинической группе у 36% испытуемых (9 человек, 6 мужчин, 3 женщины от 45 лет) наблюдаются серьезные нарушения оптико-пространственного гнозиса. Испытуемые клинической группы полностью не справились с копированием куба. У них отмечались следующие ошибки: грани куба не пересекаются между собой, отсутствует нескольких линий, рисунок воспроизведён в наклоне, рисунок лишён объема, один из

рисунков совершенно не похож на куб (линии расположены в хаотичном порядке, плоские квадраты пересекаются между собой в нескольких местах)

Замечена закономерность, что те же пациенты не справились с заданием, в котором было необходимо нарисовать часы с циферблатом и стрелками, которые указывают на предложенное экспериментатором время (такое, где стрелки часов находятся в разных полюсах). У двоих пациентов с диагнозом ХИМ (2 женщины и мужчина) стрелки и циферблат находились только в одном полюсе часов, в левом верхнем углу, остальное пространство осталось пустым. Другие 7 пациентов с ошибкой указали время на часах, при условии, что цифры расположены верно.

Также при выполнении задания с копированием двух пересекающихся пятиугольников, было отмечено, что у многих пациентов линии не касаются друг друга, хотя рисунок верный. Лишь 64% испытуемых успешно справились с заданием.

Испытуемые контрольной группы успешно справились со всеми заданиями, направленными на исследование зрительно-пространственной ориентации.

В таблице 5 представлены средние значения балльных оценок по субтесту «Зрительно-пространственная ориентация» в двух исследуемых группах.

Таблица 5.

Сравнительная оценка общих баллов по субтесту «Зрительно-пространственная ориентация»

Параметр	Среднее значение		
	Лёгкая степень деменции	Преддементные расстройства	Контрольная группа
Оптико-пространственная деятельность (копирование)	1,6/3	2,48/3	2,91/3
Оптико-пространственная деятельность (часы)	3,6/5	3,9/5	4,82/5
Оптико-пространственная деятельность (зрительный счет)	3,22/4	3,53/4	3,91/4
Оптико-пространственная деятельность (идентификация зашифрованных букв)	4/4	4/4	4/4

Согласно результатам проведенного исследования, мы приходим к выводу о том, что у пациентов, имеющих преддементные расстройства, снижена концентрация внимания, по сравнению с контрольной группой, снижены показатели долговременной памяти и кратковременной памяти. При этом у них относительно сохранны оптико-пространственные функции и конструктивный праксис, то есть они без значительных затруднений справлялись с заданиями на копирование геометрических фигур,

зрительный счет и установку циферблата на часах. А также не имеют проблем с называнием, пониманием и чтением текста. В целом, все представленные функции, а именно внимание и ориентация, память, свободное владенье речью, язык и зрительно-пространственная ориентация, выше у пациентов с преддементными расстройствами.

У пациентов, страдающих лёгкой степенью деменции, особенно снижены показатели оптико-пространственных функций, конструктивного праксиса, отраженной речи и кратковременной памяти в звене непосредственного воспроизведения, снижен уровень понимания функционального назначения предметов, отмечаются нарушения нейродинамических аспектов психической деятельности (замедление темпа деятельности, снижение общей продуктивности и работоспособности).

Литература:

1. Классификация психических и поведенческих расстройств Международная классификация болезней; 10-й пересмотр / Всемирная организация здравоохранения, 1992 г. Перевод – 1999 г. – Режим доступа: https://mkb-10.com.

2. Лобзин В.Ю. Комплексная ранняя диагностика нарушений когнитивных функций // Журнал неврологии и психиатрии.- 2015.- Т.115 №11-1.- С. 72-79

3. Яхно Н.Н., Захаров В.В., Локшина А.Б., Коберская Н.Н., Мхитарян Э.А. Деменции. Практическое руководство для врачей. М.: МЕДпрессинформ, 2011. 272 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

Шитикова Ксения Романовна[1]
Научный руководитель: Рагозинская Валерия Германовна[1]
[1] ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей проявления тревожности и суицидального риска у старшеклассников в зависимости от пола. Обследовано 30 учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы, в том числе 6 юношей и 24 девушки в возрасте 17-18 лет. Согласно полученным результатам, у девушек показатели инструментальной, аутопунитической и поствитальной суицидальной мотивации выше, в сравнении с юношами.

Ключевые слова: старшеклассники, суицидальная мотивация, суицидальный риск, тревожность, юноши и девушки.

Проблема подросткового суицида становится все более острой с каждым годом. Несмотря на все меры по поддержке семьи, материнства и детства, принятые на уровне государства, случаи суицидального поведения среди подростков в нашей стране очень часты. Россия на протяжении многих лет находится в первой пятерке стран в мире по уровню подросткового суицида. Как показывает статистика, суицидальный риск значительно повышается с 14-15 лет и является в этот период достаточно высоким.

Многие зарубежные и отечественные ученые психологи, психиатры, социологи и представители других специальностей предпринимают попытки исследовать различные стороны суицидального поведения и суицидального риска среди подростков.

Суицидальный риск – это степень вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий. Собственно суицидальное поведение – это любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни [2].

По своей сути суицидальный риск – это сложный, многогранный и многофакторный феномен, который состоит из социальных, психологических и психиатрических компонентов. Поэтому решение данной проблемы возможно только общими усилиями специалистов системы здравоохранения, образования, социальных работников, работников правоохранительных органов.

Анализ суицидальных проявлений в подростковом возрасте свидетельствует о том, что суицидальное поведение в этом возрасте, хотя и имеет много общего с аналогичным поведением у взрослых, все же несет в себе возрастное своеобразие. Это обусловлено спецификой физиологических и психологических механизмов, свойственных растущему организму и личности в период ее становления.

А.Г. Амбрумова выделяет самоубийства (истинные суициды) и попытки самоубийства (незавершенные суициды) [1].

По мнению А.Е. Личко, суицидальное поведение у подростков бывает демонстративным, аффективным и истинным.

Е. Шир выделяет следующие типы суицидального поведения у подростков: преднамеренное, неодолимое, амбивалентное, импульсивное и демонстративное [5].

Обычно суицидальное поведение обусловлено не одним, а несколькими одновременно действующими мотивами, которые образуют систему мотивации действий и поступков человека. Почвой для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок для быстрой ее реализации среди подростков так же является алкоголизация и наркотизация [2].

Изучение ведущих мотивов суицидальной активности подростков показывает, что в целом ряде случаев подростки решались на самоубийство в целях обратить внимание родителей, педагогов на свои проблемы и протестовали таким страшным образом против бездушия, безразличия, цинизма и жестокости взрослых. Решаются на такой шаг, как правило, замкнутые, ранимые по характеру подростки от ощущения одиночества, собственной ненужности, стрессов и утраты смысла жизни.

В подростковом возрасте представления о смерти больше совпадают с аналогичными представлениями у взрослых. Отличительной особенностью данного периода является повышенный интерес к теме смерти, размышления о смысле жизни, увлечение философскими проблемами этого направления. На первом месте из проблем, характерных для подростков с суицидальным поведением, находятся отношения с родителями, на втором месте - трудности, связанные со школой, на третьем - проблемы взаимоотношений со сверстниками, в основном противоположного пола. Но для детей-сирот проблемой, стоящей на первом месте, является не отношения с родителями, а их отсутствие.

Большую роль в развитии суицидального поведения могут сыграть обиды, насмешки, страхи перед чем-либо или кем-либо, месть, озлобленность, унижение, чувство вины, стыда, смерть родных и близких людей [6].

Одним из ведущих факторов суицидального риска может выступать повышенная тревожность, под которой понимается «склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги» [3].

В последние годы увеличилось число тревожных детей и подростков, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Подросток с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями Я-концепции, отношением к себе [2].

Повышение уровня тревожности в подростковом возрасте может привести к негативным последствиям, в том числе и к суициду подростков.

Цель исследования – выявить особенности проявлений тревожности и суицидального риска у старшеклассников в зависимости от пола.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Гимназии №96 г. Челябинска (учащихся 11 «А» класса). Сбор данных проводился в обычной для испытуемых обстановке. В исследование приняли участие обучающиеся 11 «А» класса в количестве 30 человек, в том числе 24 девушки и 6 юношей. Средний возраст испытуемых составил 17-18 лет.

В исследовании применялись методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности, «Шкала личностной тревожности учащихся» А.М.Прихожан, «Суицидальная мотивация» (Ю.Р. Вагин).

В качестве метода математико-статистического анализа применялся метод углового преобразования Фишера.

По данным методики Ч.Д. Спилбергера был оценён уровень ситуативной и личностной тревожности старшеклассников.

Согласно полученным данным, 16% мужской группы имеют низкий уровень личностной тревожности. В женской группе испытуемых с низким уровнем личностной тревожности не выявлено. 12% девушек-испытуемых и 16% юношей имеют низкий уровень ситуативной тревожности. Такие данные сигнализируют о том, что этим испытуемым необходимо повышать чувство ответственности и осознание истинных мотивов собственной деятельности. Но иногда очень низкая тревожность свидетельствует об активном вытеснении высокой тревожности с целью представить себя в «лучшем свете».

Умеренная ситуативная тревожность была выявлена у большинства испытуемых юношей – 66%, и у 45% девушек. Личностная тревожность этого же уровня прослеживается у 50% юношей и 37% девушек. Низкий и умеренный уровни личностной и ситуационной тревожности не нуждаются в коррекции. В этом случае мы говорим о хороших адаптивных возможностях личности, способной самостоятельно принимать решения в сложных ситуациях и осознать причину своей тревоги.

Высокая личностная тревожность выявлена у 62% женской группы и 33% мужской группы, а ситуативная тревожность – у 16% юношей и 41% девушек. Повышение уровня личностной тревожности обычно связано с наличием внутриличностного конфликта и проявляется в виде ощущения постоянной опасности, чувства неуверенности, страха, напряжения и неминуемой неудачи, тревожного предвкушения, неопределенной тревоги или в виде чувства неопределенной угрозы, характер и время которой невозможно предсказать. Повышенный уровень внутриличностной и ситуативной тревожности трудно поддается коррекции и является основой возникновения серьезных невротических расстройств.

Таким образом, у подавляющего большинства юношей выявлен умеренный уровень ситуативной и личностной тревожности, а у девушек – высокий уровень

личностной тревожности и умеренный уровень ситуативной тревожности. Значимых межгрупповых различий по данному показателю не выявлено.

Данные шкалы личностной тревожности учащихся А.М. Прихожан, предполагают, что доля субъектов мужского пола, испытывающих магическую и общую тревожность, значительно ниже, чем доля девушек. Наибольшие показатели как юношей, так и девушек находятся на низком и нормальном уровнях. Нормальный (оптимальный) уровень тревожности считается необходимым для эффективной адаптации к действительности (адаптивная, конструктивная тревожность).

Не более 12,5% девушек имеют тенденцию к явно повышенному и очень высокому уровню тревожности. В мужской группе испытуемых с очень высоким уровнем тревожности не выявлено. Высокий уровень тревожности является субъективным показателем психического дистресса. По мнению ученых, люди с повышенным уровнем тревожности обладают схожими чертами характера. Они обычно беспокойны и склонны к циклическому мышлению, аналитическому мышлению и склонны к невыносимым навязчивым страхам. В характере таких людей заложено стремление к полной уверенности во всем и чрезмерная требовательность к себе и другим. Одобрение окружающих и стремление к постоянному самоконтролю становится важнейшим критерием их самооценки. Постоянное ожидание, связанное со страхом негативных событий, занимает в их сознании значительное место и при малейшей угрозе или необычных обстоятельствах проявляется в бурной реакции на происходящее. Значимых межгрупповых различий по данному показателю не выявлено.

Исследование суицидального риска показало наиболее выраженные компоненты суицидального риска юношей и девушек.

Несмотря на показатели выше среднего практически по всем шкалам обеих исследованных групп, всем юношам и 83% девушек свойствен антисуицидальный фактор: это глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга. Это представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его, боязнь боли и физических страданий. Значимых межгрупповых различий по данному показателю не выявлено.

Далее при помощи опросника «Суицидальная мотивация» (Ю.Р. Вагин) были исследованы различные составляющие суицидальной мотивации. Процентные соотношения испытуемых с преобладанием различных компонентов суицидальной мотивации в группах юношей и девушек представлены в таблице 1.

Таблица 1. Соотношения компонентов суицидальной мотивации юношей и девушек старшеклассников

Компоненты суицидальной мотивации	Юноши	Девушки
Альтруистическая	33%	58%
Аномическая	33%	62%
Анестетическая	0%	58%
Инструментальная	16%*	54%*
Аутопунитическая	16%*	54%*
Гетеропунитическая	50%	66%
Поствитальная	16%*	54%*

Условные обозначения: * – значимые различия при $p \leq 0,05$

Исследование суицидальной мотивации показало, что в группе девушек все компоненты суицидальной мотивации превышают средний порог. В группе юношей практически все показатели ниже среднего уровня.

При этом получены значимые различия по шкалам Инструментальная, Аутопунитическая и Поствитальная мотивация по Критерию φ* (угловое преобразование) Фишера. Это значит, что у девушек значительно выше склонность к манипуляции другими, самонаказанию и надежде на что-то лучшее после смерти.

В ходе проведенного исследования была изучена литература по проблематике тревожности подростков, особенностях психологического, эмоционального, физиологического развития подростков и по проблематике суицидального риска у подростков.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Большинству испытуемых юношей свойственная умеренная ситуативная и личностная тревожность. Данный уровень тревожности считается наиболее адаптивным, способствующим достижению высоких результатов. Тогда как большинству испытуемых девушек свойственна высокая личностная тревожность. Высокий показатель личностной тревожности девушек дает основание предполагать появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки их компетенции и престижа. Анализ структуры тревожности показал, что в группе девушек большинство испытуемых, переживающих из-за оценок, непринятия себя, а также испытывающих тревогу в межличностных отношениях.

2. Наиболее выраженными компонентами суицидального риска у обследованных подростков являются демонстративность (то есть желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания), аффективность (то есть доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации) и уникальность (то есть восприятие себя, ситуации и, возможно, собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид).

3. У девушек, по сравнению с юношами, повышены показатели всех составляющих суицидальной мотивации. Это может быть связано с тем, что в некоторых ситуациях у девушек эмоции доминируют над интеллектуальным контролем, что в принципе, характерно для большинства современных девушек-подростков. В таком случае, у них прослеживается несостоятельность, недовольство собой, негативное, даже враждебное отношение к окружающему их миру. В сравнении с юношами, у девушек значимо повышены такие мотивы суицидального поведения, как клонность манипулировать окружающими, стремление к самонаказанию и надежда на что-то лучшее после смерти. У юношей эти мотивы не оказывают существенного влияния на суицидальное поведение.

Литература:

1. Березин Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы // Тревога и тревожность / Под ред. В. М. Астапова. СПб.: Питер, 2001. С. 134–142.
2. Гаврилова Т. А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. 2001. № 6. С. 1–8.
3. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11-18.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика. М. – Воронеж: Моск. психол.-соц. инт-т, изд-во НПО "МОДЭК", 2000.
5. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12-24.
6. Фрейд З. Затруднения, симптомы и тревожность. М., 1926.

УДК 376.4

ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

Шумилина Наталья Александровна[1]
Зайнашева Татьяна Геннадьевна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. Семья аутичного ребенка, испытывающая постоянные сложности и ограничения, часто лишена моральной поддержки не только знакомых, но и близких людей. Окружающие в большинстве случаев ничего не знают о проблеме детского аутизма, и родителям бывает трудно объяснить причины разлаженного поведения ребенка, его капризов, отвести от себя упреки в его избалованности.

Ключевые слова: семья, аутизм, ребенок, специалист, нарушения.

Прежде всего, следует сказать, что специалист, работающий с аутичным ребенком или подростком, должен знать об особой ранимости его близких. Напряженностью своих переживаний семья, в которой растет ребенок с аутизмом, выделяется даже на фоне семей, имеющих детей с другими тяжелыми нарушениями развития.

Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, магазине, на улице и даже в детском учреждении. Прямым следствием этого становится аутизация самих родителей, прежде всего матерей - избегание контактов, ограничение выходов в общественные места, сужение крута друзей, замыкание на собственных проблемах.

Проблемы семьи аутичного ребенка раннего возраста. Одна из причин специфически тяжелого положения родителей маленького ребенка с аутизмом заключается в том, что они долго находятся в состоянии неопределенности - не установлен диагноз их ребенка. Во многих случаях они начинают тревожиться и пытаются обратиться к специалистам достаточно рано (до двух лет). Однако нередко семья впустую тратит время и силы в поисках нужного специалиста, и правильный диагноз и необходимые рекомендации получает лишь тогда, когда все признаки раннего детского аутизма уже налицо. Чаще всего при этом бывает наработан и закреплен уже достаточно большой отрицательный опыт взаимодействия с ребенком, травматичный как для малыша, так и для его близких [7].

Действительно, ранняя диагностика данного нарушения развития затруднена. Кроме того, как мы знаем, проявления ребенка могут быть противоречивы, что еще больше усложняет общую картину его развития и затрудняет ее оценку. Поэтому именно родители детей с аутизмом сталкиваются с максимально полярными позициями и оценками состояния ребенка разными специалистами.

В случае более очевидных признаков неблагополучия раннее обращение за помощью к специалистам тоже не всегда бывает эффективным. К сожалению, у нас практически не существуют службы помощи детям раннего возраста с угрозой неблагополучного аффективного развития. Специалисты, к которым традиционно могут обратиться родители (педиатр, невропатолог, ортопед), не могут оказать таким детям достаточную помощь в плане ранних коррекционных воздействий. Даже чутко откликаясь на сомнения мамы, каждый специалист ищет отклонения прежде всего в своей области [1].

Тенденция последнего времени - ранняя диагностика. С одной стороны, это увеличивает шанс своевременного начала необходимых коррекционных мероприятий. С

другой стороны, в ряде случаев это неизбежно выливается в гипердиагностику и, когда речь идет о каких-то отдельных признаках развития маленького ребенка по аутистическому типу, решительно выносится диагноз «аутизм», и родители ставятся перед фактом тяжелой патологии развития их малыша. Это, действительно, очень сложный вопрос для специалиста: насколько можно и нужно сразу посвящать близких ребенка в подробности будущих трудностей, насколько определенно можно говорить о прогнозе его развития.

И скорее всего, он не может быть однозначным: многое зависит от готовности самих родителей услышать «приговор» и не только испугаться или даже опустить руки, но занять продуктивную рабочую позицию, безусловно, специалист обязан дать понять родителям, что признаки неблагополучия ребенка достаточно серьезны, без специальной ежедневной коррекционной помощи они не только не исчезнут, но и могут стать более выраженными [6].

Итак, осознание того, что ребенок развивается необычно, формально подтвержденное постановкой диагноза, - это только первый, часто достаточно затяжной этап испытаний для родителей ребенка с аутизмом. Одни в стремлении «снять диагноз» пытаются получить консультацию других специалистов и «ходят кругами» в надежде услышать иное мнение. Другие, наоборот, сразу обреченно «верят», тщательно выполняют все медикаментозные предписания, но при этом впадают в тяжелую депрессию. Третьи отказываются верить в неблагоприятный прогноз и стараются доказать, что ребенок не безнадежен. Затянувшаяся борьба родителей со своими сомнениями, тревогами, разочарованиями и постоянная «перепроверка» ребенка отнимают много душевных и физических сил и у них, и у малыша. Часто разные позиции встречаются в одной и той же семье: по-разному смотрят на особенности ребенка мать и отец, родители и старшее поколение (бабушки, дедушки), те, кто с ним проводит большую часть времени, и те, кто видит его изредка или со стороны [2]

Трудности семьи дошкольника с аутизмом. После постановки диагноза (или его подтверждения) состояние стресса для семьи, которая продолжает сражаться за своего ребенка, нередко становится хроническим. Это особенно очевидно в наиболее тяжелых случаях, когда родители сталкиваются с нарастающими или фиксирующимися проблемами поведения их малыша (страхами, агрессией и самоагрессией, влечениями, расторможенностью, нарушением чувства самосохранения), которые сильно осложняют жизнь семьи. Они же делают мучительными, а иногда и практически невозможными, любые попытки социальной адаптации ребенка -прогулки на детской площадке, совместные выходы в магазины, поездки в метро, посещение поликлиники, принятие гостей. В случае выраженной сверхпривязанности ребенка к матери или особой остроты его поведенческих проблем мама сама часто лишается даже минимума социальных контактов (не имея возможности не только отлучиться из дома, но даже и поговорить по телефону).

Однако серьезный стресс испытывают и родители, воспитывающие детей с менее выраженными трудностями поведения, которые надеются на то, что трудности временны, и пытаются пристроить ребенка в детский сад.

В других случаях, которые, к сожалению, встречаются гораздо чаще, наличие диагноза «аутизм» само по себе является препятствием для поступления в какое-либо дошкольное учреждение. Поэтому родители таких детей оказываются в совершенно особом положении по сравнению с воспитывающими детей с другими нарушениями - слуха, зрения, речи и т.д. Они не могут быть уверены, что найдут учреждение, в котором ребенку будет оказана квалифицированная помощь, где его смогут подготовить к школе. А если его и берут в детский сад, то очень вероятно, что долго он там не удержится. Практически каждой семье, пытавшейся устроить ребенка с аутизмом в дошкольное

учреждение, не удавалось этого сделать с первого раза (либо не брали, либо быстро выводили, либо сам ребенок резко отрицательно реагировал на посещение сада) [3].

Вообще непросто найти специалиста (психолога, дефектолога, логопеда), который согласился бы работать с таким ребенком. На местах, как правило, помочь такому ребенку не берутся - приходится не только далеко ездить, но и месяцами ждать, когда подойдет очередь на консультацию. А после консультации, в длительном ожидании следующей, родители вынуждены самостоятельно претворять в жизнь полученные рекомендации, не имея никакой поддержки и помощи.

Вместе с тем период, о котором сейчас идет речь, как уже было сказано, отличается особым разнообразием и интенсивностью поведенческих трудностей. Родителям часто бывает сложно правильно оценить вновь появившуюся проблему и адекватно отреагировать на нее или в рутине повседневных забот заметить признаки положительной динамики развития малыша и поддержать зарождающиеся позитивные тенденции.

К концу дошкольного возраста ребенка его близкие обычно «торопят события», проявляя максимальное усердие в обучении школьным навыкам в ущерб необходимым занятиям по эмоциональному развитию. Продвижение в речевом развитии и возможность ребенка овладеть учебными навыками (чтением, письмом, счетом) к концу дошкольного возраста являются для родителей главными критериями успешности его будущей социальной адаптации. Поэтому все физические и душевные силы матерей тратятся на бесконечное «натаскивание», а отдача при этом бывает недостаточной: пассивно ребенок владеет многим, а активно использовать свои знания и умения не может, также как и проявить их в новой ситуации. Кроме того, чрезмерно интенсивные занятия по такой системе могут вызывать и негативизм ребенка, который забрасывает ранее любимый букварь за диван или требует закрыть тетради, повторяя: «Не писать, не писать» и т. п. [4]

Период школьного возраста. По достижении ребенком школьного возраста самой главной задачей родителей становится найти для него подходящее образовательное учреждение. Эта задача не менее сложная, чем устройство в детский сад, так как практически нет учебных заведений, предназначенных для детей с аутизмом. Даже если ребенок показывает неплохие результаты на психолого-педагогической комиссии, родителям в лучшем случае предлагают вариант индивидуального обучения на дому.

Длительные поиски школы с минимальным наполнением классов и педагога, который согласится взять ребенка, переживание многочисленных отказов на приемных комиссиях, тревога по поводу того, удержится ли ребенок в классе, не будет ли для него это слишком большой нагрузкой, - вот далеко не полный набор проблем родителей с аутичными детьми школьного возраста. Они даже не успевают порадоваться объективным улучшениям в состоянии их ребенка, который к этому возрасту может стать более управляемым, контактным, не так глубоко погружаться в свои стереотипии, демонстрировать заметные приобретения в области моторного и речевого развития [5].

Благополучное решение проблемы поступления в школу, в свою очередь, рождает новые трудности. Они связаны со сложным процессом адаптации к коллективу детей, режимным моментам, фронтальному обучению. На близких ребенка, прежде всего на маму или бабушку, ложится большая нагрузка, связанная с организацией сопровождения ребенка на занятиях и выполнением домашних заданий. Вместе с тем посещение ребенком школы - крайне важный фактор относительной нормализации социального статуса семьи.

Но это положение не является стабильным. В большинстве случаев, обычно в средней и старшей школе, возникает вопрос о переводе на индивидуальное обучение. Это

связано с рядом причин: с одной стороны, с медлительностью ребенка, недостаточной включенностью его на уроках, трудностями устных ответов, с другой - с его эмоциональной незрелостью, социальной наивностью, с тем, что он может становиться объектом насмешек одноклассников, провоцироваться ими на неадекватные поступки. Основная проблема, которую должны решить для себя родители, стоит ли бороться за посещение школы, условия которой являются для их ребенка экстремальными, или смириться с надомным обучением, потеряв при этом реальную возможность постепенного приобретения навыков адаптации в коллективе сверстников [6].

Основные трудности семьи подростка и взрослого с последствиями аутизма. Трудности семьи, воспитывающей аутичного ребенка в подростковом возрасте, имеют свою выраженную специфику. Известно, что если такой ребенок находится в благоприятных семейных условиях и получает адекватную помощь, то он постепенно смягчает свои аутистические установки, становится более гибок в отношениях с окружающими. Уходит в прошлое экстремальная избирательность в еде и в одежде, он не столь страстно требует сохранения постоянства в окружающем.

Однако родные ребенка не всегда могут радоваться этим успехам, так как все более остро воспринимают остающиеся проблемы. Ребенок заметнее, чем в младшем возрасте, отличается от сверстников, другие дети быстро обгоняют его в своем развитии. Кроме того, как уже отмечалось выше, теперь «особость» ребенка может проявляться и в чертах его лица, в его мимике и пластике. Бросаются в глаза его катастрофическая неловкость, социальная наивность и недоразвитие речи [7].

И хотя такие поведенческие проблемы, как страхи, негативизм, агрессия, импульсивные действия, не только не возрастают, но имеют тенденцию к редукции, редкие аффективные срывы теперь представляют реальную опасность и для самого ребенка, и для окружающих. То, что можно было игнорировать в отношениях с пятилетним ребенком, теперь часто становится неразрешимой проблемой. Нарастает нервное напряжение близких, их физическая нагрузка, возможны реальные физические травмы. В это время одной из основных жалоб близких становится жалоба на отсутствие возможности отвлечься и отдохнуть. Эта проблема характерна даже для семей, воспитывающих более успешных, высокоинтеллектуальных аутичных подростков.

Трудности семей и более проблемных, и более успешных подростков в это время связаны с осознанием необходимости постоянной родительской поддержки, опеки уже выросшего ребенка. Если в детстве проблемы носили конкретный характер -- сложности ухода за ребенком, его обучения, обеспечения его безопасности, и отмечался постоянный прогресс в их разрешении, то перед семьей аутичного подростка встает глобальная проблема обеспечения будущего ребенка. И в этом смысле подростковый возраст и юность, возможно, являются наиболее драматичным моментом в жизни аутичного человека и его близких [1].

По данным американских исследователей, примерно половина детей с так называемым «легко выраженным аутизмом» переводится в это время из родительского дома в специальные учреждения. Наилучшей формой таких учреждений являются так называемые «семейные дома», в которых специально обученная семейная пара с помощью специалистов воспитывает и прививает социальные и бытовые навыки небольшой группе подростков с последствиями аутизма. В результате специально организованной работы накапливается опыт самообслуживания и жизни в сообществе. К сожалению, эта форма социальной адаптации подростков с аутизмом, достаточно распространенная на Западе, в нашей стране пока аналогов не имеет.

Не лучше обстоит дело и с профессиональной подготовкой и организацией рабочих мест для таких людей, хотя очевидно, что это является одним из наиболее значимых направлений адаптации к жизни подростков и юношей с аутизмом.

Исключение в данном случае составляют, пожалуй, лишь дети, имеющие выраженные особые таланты -- музыкальные, математические, художественные или лингвистические, позволяющие родителям надеяться, что постоянный сверхценный интерес их ребенка станет основой его будущей профессиональной деятельности [2].

Попытки оказания профессиональной психологической поддержки семьям, воспитывающим детей с аутизмом, в нашей стране носят эпизодический характер. Эта поддержка должна развиваться прежде всего как помощь семье в ее основных заботах по воспитанию и введению в жизнь такого ребенка. Главное -- объяснить родителям, что происходит с их ребенком, помочь установить с ним эмоциональный контакт, поверить в свои силы, научиться влиять на ситуацию, изменяя ее к лучшему.

Кроме того, таким семьям вообще полезно общаться между собой. Они не только хорошо понимают друг друга, но каждая из них имеет свой уникальный опыт переживания кризисов, преодоления трудностей и достижения успехов, освоения конкретных приемов работы.

Литература:

1. Альтернативная коммуникация в развитии детей с расстройствами аутистического спектра. – [Б. м. : б. и.], 2015 – 36 с. – Текст : непосредственный.

2. Воронков, Б. В. Аутизм. Диагностика у взрослых и детей / Б. В. Воронков, Л. П. Рубина. – Санкт-Петербург: Наука и Техника, 2018 – 220 с. - ISBN 9785943877650 – Текст : непосредственный.

3. Пашковский, В. Э. 10 лекций об аутизме: учебное пособие / В. Э. Пашковский. – Москва: МЕДпресс-информ, 2021 – 136 с. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44561495 (дата обращения: 11.03.2021). – Текст : электронный.

4. Подольская, О. А. Ранний детский аутизм: особенности и коррекция : учебное пособие / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Елец, 2020 – 83 с. – ISBN: 978-5-00151-119-9. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43154101 (дата обращения: 22.03.2021). - Текст : электронный.

5. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение : клинические рекомендации (протокол лечения). – [Б. м. : б. и.], 2015 – 52 с. : табл. – Текст : непосредственный.

6. Реабилитация и развивающие формы обучения детей с расстройствами аутистического спектра. – [Б. м. : б. и.], 2015 – 36 с. – Текст : непосредственный.

7. Чуприков, А. П. Программы комплексной психолого-педагогической коррекции развития ребенка с расстройствами спектра аутизма / А. П. Чуприков, А. М. Хворова. – Москва: [б. и.], 2015 – 48 с. – (Серия: Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь). – Текст: непосредственный.

УДК 159.9

ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННОМУ ТЕЛУ В ТРУДАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ

Щипакина Дарья Андреевна[1]
Веденеева Екатерина Владимировна[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ отношения к собственному телу в трудах отечественных и зарубежных психологов, а также обобщены его особенности в период поздней юности. Отношение к собственному телу представляет собой самостоятельный психологический феномен. Несмотря на малую представленность данной проблемы в научной литературе, автором были подробно описаны содержательные аспекты отношения к собственному телу: объектное и субъектное. Описанные в статье результаты имеют практическую значимость для психологов-консультантов и психотерапевтов, особенно для представителей телесно-ориентированной модальности.

Ключевые слова: тело, телесность, отношение к собственному телу, поздняя юность.

Тело выступает в качестве физического объекта (Н.И. Сарджveладзе, В.В. Столин); природного в человеке (С.Л. Рубинштейн); знаково-символической формы (А.Ш. Тхостов,); живого в ощущении и в восприятии, чувственно насыщенного (В.П. Зинченко, Т.С. Леви, А. Лоуэн, А. Лэнгле, В.Н. Никитин, В.В. Николаева, В. А. Подорога, А.Ш. Тхостов). Для проблематики данного исследования наиболее значимой является последнее направление, так как оно соответствующим образом отражает субъективный опыт личности [1].

По мнению В.А. Подороги, восприятие собственного тела включает три различные позиции:

- дистантную, выводящую человека за пределы собственного тела;
- внутридистантную, предполагающую наблюдение за собой;
- внедистантную, реализующуюся через определенного рода слияние человека с собственным телом.

С.А. Азаренко определяет телесность как продукт социального конструирования, несущий на себе запись норм и законов своего общества, а также личностного и исторического развития» [2].

Интересна и точка зрения Т.С. Леви определяющая телесность в качестве результата процесса онтогенетического, личностного развития, который выражает культурную, индивидуально-психологическую и смысловую составляющие уникального человеческого существа [7].

Нельзя не упомянуть теоретическое разотождествление «внутреннего» и «внешнего» тела в авторстве М.М. Бахтина. Внутреннее тело представляет собой «совокупность внутренних органических ощущений, потребностей и желаний, объединенных вокруг внутреннего центра». Внешнее тело, или наружность, возникает в общении с «другими» как фон, на котором индивида ценностно воспринимают окружающие, и оказывается непосредственно самому субъекту недоступным [3].

Далее следует рассмотреть специфику объектного и субъектного отношений к своему телу. Объектное отношение представляет собой позицию внешнего наблюдателя, своеобразное дистанцирование личности от самой себя. Это обуславливает его

инструментальную ценность (тело должно быть здоровым, красивым и т.д.). Индивид не осознает свое тело и его потребности, а ориентируется на рациональное (то, как это должно быть на основании ранее принятых решений или из опыта других людей). Также тело подвергается активному оцениванию со стороны самой личности. Оно воспринимается как ценность в случае его соответствия заданной цели. Так оно часто подвергается различным манипуляциям и изменениям. Описывая собственную практику ведения психотерапии, Т.С.Леви отмечает, что об объектном отношении могут свидетельствовать следующие высказывания: «Мое тело меня слушается», «Я полностью владею своим телом», «Оно мне подчиняется» [15].

Субъектное отношение характеризуется восприятием тела как части «Я». Именно оно определяет переход от биомеханической структуры к собственно телесности. В этом случае тело непосредственно связано с внутренним миром индивида, посредством которого становится возможным углублять контакт с самим собой. Признаются собственные потребности и стремления тела как равноправного субъекта. При субъектном отношении выступают следующие высказывания: «Мое тело наполнено энергией», «Оно свободно, не боится, не стыдится», «Мое тело доставляет мне радость, расслаблено, любит».

Считается, что достижение такого отношения возможно при открытости и доверии к внутренней спонтанности и состоянию «здесь и теперь». Партнерское отношение к телу проявляется во внутреннем диалоге, который становится доступным благодаря глубинному самопринятию. Такой диалог способствует углублению самопонимания и аутентичному самовыражению личности [19].

Отношение человека к собственному телу несет диагностический характер для психотерапевта, так как оно содержит в себе значимые личностные характеристики и отражает его психическое состояние. Именно по этой причине методы работы в рамках телесно-ориентированной психотерапии имеют свою уникальность. Чем выраженнее психологическая проблема, тем более объектным проявляется отношение к телу. Явный тому пример – депрессивное состояние. Пребывая в нем, снижается острота чувств индивида, изменяется ощущение тела. Д. Хелл описывает это явление следующим образом: «собственное тело воспринимается менее одушевленным, чем прежде, а в экстремальных случаях – как пустая оболочка» [17].

Говоря об отношениях со своим телом, упомянем феномен отчужденности, то есть отчуждение человека от своей же телесности. В исследованиях об отношениях женщин к собственной телесности в качестве причин данного явления могут послужить: культурная изоляция, особенности социализации, а также значимость взгляда «другого». Это обуславливает стремление современных женщин к изменениям, исправлениям своего тела в «естественном состоянии», так как оно не соответствует существующим в данном обществе эталонам или вовсе считается неприемлемым. Не обладая адекватными и зрелыми средствами вербализации, индивид перестает понимать собственное тело и отчуждается от него. Не менее значимым фактором для женщины служит оценка тела со стороны мужчин. Взгляд другого, в первую очередь, принадлежит самой женщине: она смотрит на себя всегда глазами «другого», или, лучше сказать, «другой», так как «рассматривание» себя происходит с позиции другой женщины, взгляд которой, в свою очередь, формируется из мужского представления об идеальном теле. Данный факт в очередной раз подчеркивает значимость визуальной составляющей для восприятия собственной телесности личностью [3].

Отсутствие контакта с собственным телом, отчуждение от него характерно для самовосприятия и при наркомании. Негативный локус телесных ощущений обуславливает желание уйти в другую реальность и переключиться от состояния «здесь и теперь» [19].

Также значимым феноменом служит пренебрежение биологической сущностью, организмом, «телом как телом». Оно является следствием индустриалиации, разрушения естественной среды обитания человека, нарастающей гиподинамией а также распространенностью употребления наркотиков, алкоголя и курения. Также неизбежно влияние социокультурного фактора, а именно эстетических эталонов образа тела, так как в большинстве случаев они отдалены от биологической целесообразности. Между образом реальным и идеальным зачастую существует огромная разница, которую современный человек преодолевает с помощью разнообразных хирургических и прочих вмешательств [9].

Более того, если говорить об отношении женщины к собственному телу в рамках немногочисленных исследований, им свойственна излишняя опосредованность представлениями и социальными нормами (Леви Т.С., Никитин В. Н., Тхостов А.Ш.). Конфликт телесного и душевного в свою очередь приводит к нецелостному восприятию себя, дисгармоничному личностному развитию [16].

Расширение субъективных аспектов в отношении к собственному телу указывает на развитие личностной структуры и самоидентичности, что подтверждает необходимость соответствующих грамотных психотерапевтических воздействий. В рамках психотерапии важно уделять внимание совершенствованию чувствительности к себе [15].

Следует учесть и концепцию Т.С. Леви об отношении личности к собственной телесной сфере. В ней она выделяет два вида отношения: восприятие внешнего и внутреннего тела. Осознавание внешнего тела происходит посредством заимствования оценок у других при взаимодействии с ними и углубляется чувствованием себя самим человеком.

Основу отношения к внутренним компонентам телесности составляет интерцептивное восприятие. Развитие его происходит при участии необходимой для этого внутренней чувствительности, обогащающей сенсорный опыт человека.

Чаще всего внутреннее тело представлено преимущественно неприятными ощущениями, что приводит к фрагментарному и отчужденному отношению к нему. Это разрешается путем расширения сенсорного опыта и развития чувствительности [6].

Дальнейшего тщательного рассмотрения требуют особенности отношения к собственному телу в период поздней юности. Следует напомнить, что согласно возрастной классификации отечественного исследователя И.С.Кона, период поздней юности приходится на возраст от 18 до 23-25 лет [5].

Неудовлетворенность телом проявляется уже реже, чем в подростковом возрасте, но все же она имеет место быть. Возникает она в результате двух основных причин: функциональная неудовлетворенность (наличие хронических заболеваний и болезненных ощущений в различных участках тела), и неудовлетворенность психологическая (эстетическая). При этом психологическая неудовлетворенность явно преобладает над функциональной [11].

Неудовлетворенность собственным телом имеет невротическую природу. Наблюдается выраженная склонность к отсутствию гармоничности и целостности восприятия образа тела, а также проявляется фрагментарность и чрезмерная детализация восприятия телесного «Я» [13].

Также следует отметить, что неудовлетворенность связана с широким кругом вопросов по поводу внешности, здоровья, самооценки, социальной успешности и отношений с ближайшим окружением.

Последствия ее могут быть выражены как в незначительных колебаниях настроения, так и в серьезных расстройствах, таких как нарушения пищевого поведения, аддикции и депрессия. Это проявляется и в склонности современных юношей к

различным модификациям собственного тела (татуировки, ботулинотерапия, хирургические вмешательства и т.д.) [13].

Выделяют несколько изменений в юношеском возрасте, связанных с развитием и формированием образа тела:

– развитие и изменение структуры тела;

– развитие и изменение Я-концепции;

– развитие и изменение половой идентичности[12].

Важно отметить психологические факторы, влияющие на структуру восприятия образа тела, выделенные А. В. Ермолаевой:

1) Реальное субъективное внешнее восприятие тела с точки зрения функциональной способности в целом;

2) Интериоризированные психологические факторы, возникающие в связи с эмоциональными переживаниями и различными жизненными ситуациями индивида;

3) Социологические факторы: реакции окружающих на индивида и его интерпретация этих реакций;

4) Идеальный образ тела, суммирующий отношение индивида к своему телу, который возникает в результате конкретных наблюдений, сравнений и отождествлений с телесными качествами других людей [4].

Таким образом, отношение к собственному телу представляет собой достаточно автономный психологический феномен.

В целом справедливо отметить, что в настоящее время забота о теле занимает существенное место в жизни человека. Не менее важной она является и в период поздней юности, несмотря на то, что самоотношение и личностная структура в целом представляют собой более целостные и стабильные образования.

Литература:

1. Азаренко, С.А. Сообщество тела [Текст] / С.А.Азаренко. – М.: Академический Проект, 2007. - 239 с.

2. Болотова, А.К. Психология развития [Текст] / Под ред. О. Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. - 524 с.

3. Ермолаева, А.В. Восприятие собственной внешности в формировании личности женщины-лидера [Текст]: Дис. канд. психол. наук : 19.00.05 : Москва, 2004. – 147с.

4. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 5-14.

5. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.

6. Коркина, М. В. Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / М.В. Коркина. - М.: Медицина, 1984. 224 с.

7. Леви, Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития. // Психология телесности между душой и телом. – М.: АСТ, 2007.

8. Мэй, Р. Любовь и воля [Текст] / Р.Мэй. – М., 1997 с.

9. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.

10. Портнова, Ю.М. Самоотношение как важнейший компонент самосознания. / Ю.М. Портнова // Сборник трудов аспирантов и магистрантов. История. Философия. Культурология. Педагогика. Нижегор. гос.архитектур.-строит. унт. Н. Новгород, 2006.

11. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности [Текст] / Н. Рамси, Д. Харкорт. – Спб: Питер, 2009. – 256 с.

12. Филиппова, С.А. Феномен неудовлетворенности собственным телом в юношеском возрасте: психологические причины и возможности коррекции [Текст] / С.А. Филиппова, Э.В. Шелиспанская // Психолог. – 2017. – № 4. – С. 21-31.

13. Хелл, Д. Ландшафт депрессии [Текст] / Д. Хелл. – М., 1999.

14. Чеснокова, И.И. Проблемы самосознания в психологии [Текст]/ И.И. Чеснокова - М.: Наука, 1977. - 144 с.

15. Энцлер, И. Отличное тело [Текст] / И. Энцлер - М.: Гаятри, 2007.

УДК 159.9

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Щукина Ксения Евгеньевна[1]
Забелина Екатерина Вячеславовна[1]
[1] *ФГБУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. Анализ литературы по проблеме субъективного благополучия коренных малочисленных народов Севера позволяет констатировать, что оно изучено крайне ограниченно. Тем не менее, экономические, экологические, геополитические и социальные изменения в Арктическом регионе России делают чрезвычайно актуальным его изучение. В статье приводится обзор отечественных и зарубежных исследований субъективного благополучия и субъективного экономического благополучия. Рассмотрены исследования, посвященные изучению особенностей субъективного благополучия коренных малочисленных народов Севера и факторов, влияющих на него.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы Севера, субъективное благополучие, субъективное экономическое благополучие.

Актуальность обеспечения благополучия подчеркивается в программных целях государственных документов по стратегическому развитию РФ. В частности, в послании Федеральному собранию РФ в 2018 году Президент РФ В. В. Путин отмечал: «Роль, позиции государства в современном мире определяют не только или не столько природные ресурсы, производственные мощности, а прежде всего люди, условия для развития, самореализации творчества каждого человека... Поэтому в основе всего лежит сбережение народа России и благополучие наших граждан» [6]. Однако развитие экономической хозяйственной деятельности крупными предприятиями топливно-энергетического комплекса и активное природопользование в Арктическом регионе, зачастую приводят к обратному эффекту, негативно влияя на благополучие коренных малочисленных народов Севера (КМНС), сохраняющих традиционные образ жизни и хозяйственную деятельность.

Современные исследователи относят субъективное благополучие к главным условиям развития личности, ее психического и физического здоровья [9]. Впервые термин «субъективное благополучие» ввел Э. Динер (1984). По мнению автора, благополучие включает когнитивную (интеллектуальную оценку удовлетворенности различными сферами жизни) и эмоциональную стороны самопринятия. Уровень субъективного благополучия не только служит показателем того, насколько человек депрессивен или тревожен, но демонстрирует также, насколько один человек счастливее другого. Э. Динер выделял в структуре субъективного благополучия три основных

компонента: удовлетворенность жизнью, приятные и неприятные эмоции, которые, сочетаясь, формируют уровень субъективного благополучия личности [7].

С 2000-х годов одной из основных теорий, которой оперируют специалисты, пытающиеся объяснить закономерности формирования благополучия, является теория счастья. Согласно этой теории, чем больше в каждой стране счастливых людей, тем выше их экономическая результативность и тем богаче общество. Проблема природы благополучия становилась объектом исследования E. Angner, M. Argyle, M. Seligman, E. Diener, R. Cummins, B. Frey, C. Riff, R. Dodge, D. Kahneman, R. Easterlin, M. Csikzentmihalyi, A. Daly, J. Huyton, M. Gallaher, A. MacLeod, M. Stegeman, R. Emmons. R. Larsen, S. Griffin, S. Lopez, K. Preacher, D. Taylor, J. Copestake, L. Salvador-Carulla. В российской научной литературе сущность и природа благополучия населения становилась объектом изучения у О.Н. Антипиной Е.В. Бенко, А.Б. Берендеевой, О.Г. Берестневой, Т.В. Бесковой, Е.Е. Бочаровой, М.И. Бурхановой, А.Р. Вагаповой, Г.Л. Воронина, Н.И. Воропаева, Л.И. Галиахметовой, Н.В. Гоффе, А.В. Добрых, Ю.Е. Ефремовой, Л.И. Иванкиной, Г.А. Монусовой, Э.Д. Понарина, И.В. Мерзляковой, Е.А. Мишутиной, В.А. Хащенко, Р. М. Шамионова, Е. В Щекотина [6].

Понятие «субъективное благополучие» в современной науке рассматривают как многофакторный конструкт, представляющий собой сложный комплекс социальных, культурных, экономических, психологических, физических и духовных факторов [14]. Факторы благополучия подробно изучены отечественными и зарубежными учеными: О.Н. Антипиной, М.К. Горшковым, О.Ю. Зотовой, А.В. Ченковой, Г.Г. Татаровой, С.В. Мареевой, Т.В. Семеновой, Ю.А. Петровской, Е.Б. Перелыгиной, С.В. Яремчук, D.G. Blanchflower, A.J. Oswald, S.De Simone, S. Derné, L. Diaz-Serrano, L.J. Francis, S.H. Jones., C. Wilcox, S. Lyubomirsky, L. King, E. Diener, M. Diener, E. Madsen, M. Marmot, R. Tunney, R. Graber, G. Fieldman, H. Plotkin, R. Dunbar, J.-M. Richardson, A.C. Michalos, B.D. Zumbo, J. Park, M. Joshanloo, H. Scheifinger, D. Pedersen, V. Rostamalizadeh, M. Saliani, M. Seyyedzadeh, B. Stevenson, J. Wolfers, A. Steptoe, J. Wardle, R. Veenhoven [6].

Субъективное благополучие выступает важной психосоциальной характеристикой личности как субъекта экономической активности [18]. Категория субъективного экономического благополучия (СЭБ) не относится к числу глубоко разработанных научных понятий. Оно практически не встречается в современных научных словарях, а использование его в редких научных публикациях часто дается без определения [19]. В значительной мере это связано с тем, что долгое время само понятие «экономическое благополучие» считалось прерогативой только экономической науки, где оно рассматривается как синонимичное объективной характеристике достатка, материальным, финансовым и социальным условиям жизни человека в целом (Osberg, Sharpe, 2002, 2009). В аппарат психологической науки термин «субъективное экономическое благополучие» вошел благодаря работам Струмпел (Strümpel, 1974) и Кэмпбел (Campbell et al., 1976). Субъективное экономическое благополучие определялось как результат социального сравнения фактического статуса человека с его притязаниями, потребностями и восприятием собственного положения (Strümpel, 1974) или с финансовой ситуацией у референтных (типичных, подобных или авторитетных) лиц (Campbell et al., 1976) [19].

В число составляющих СЭБ включают: удовлетворенность доходом и стандартом жизни, справедливость распределения дохода и ожидания его изменений (Strümpel, 1974), оценка (материальных) аспектов жизни – финансовой безопасности и независимости (Groenland, 1990), удовлетворенность трудом и доходом, потреблением, системой экономико-политической организации общества (Poiesz, von Grumbkow, 1988), социальное сравнение с типичными представителями страны (Угланова, 2003). В

исследовательской практике наиболее часто измерение СЭБ осуществляется через оценку удовлетворенности финансовым (или материальным) положением без детализации его структурных составляющих (Poiesz, von Grumbkow, 1988; Verbic, Stanovnik, 2006) [19].

Субъективное экономическое благополучие определяется как интегральный психологический показатель жизни человека, выражающий отношение человека к своему актуальному и будущему материальному благосостоянию. СЭБ является существенным элементом субъективного благополучия человека. Это означает, что субъективное экономическое благополучие выступает, с одной стороны, составной частью, компонентом общего субъективного благополучия (или удовлетворенности жизнью), а с другой – самостоятельным фактором его детерминации, источником общего благополучия человека, значение которого то усиливается, то падает в разные периоды его жизни (Easterlin, 2006) [19].

Феномен СЭБ связан не только с потребностями человека и их реализацией, но и с самооценкой собственных ресурсов экономических достижений - в первую очередь, с верой в способность к экономическим достижениям, со способностью контролировать материальные аспекты своей жизни и управлять финансами, а также с экономическими притязания ми личности. СЭБ также отражает позитивность или негативность мыслей и ожиданий индивида относительно своего экономического будущего, переживания удовлетворения полнотой своего достатка или, наоборот, проявления недовольства, беспокойства и тревоги за его стабильность, нужду в материальных средствах [19].

Таким образом, субъективное экономическое благополучие основывается на целостной системе отношений человека к различным аспектам своей собственной экономической ситуации (к доходу, сбережениям, имуществу, работе, жилью, условиям отдыха). Данные отношения опосредованы системой ценностей и целей человека, принятых им индивидуальных стандартов благосостояния, а также самооценкой себя как экономического субъекта [19].

Коренные малочисленные народы Севера, проживающие на территории Российской Арктики, как этнические социально-политические субъекты формирующейся Арктической зоны Российской Федерации представляют собой неотъемлемую часть социокультурной среды Арктики. Согласно российскому законодательству коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации – «народы, проживающие в районах Севера, Сибири и Дальнего Востока на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционный образ жизни, хозяйствование и промыслы, насчитывающие менее 50 тысяч человек и осознающие себя самостоятельными этническими общностями» [17].

Анализ литературы по проблеме субъективного благополучия коренных малочисленных народов Севера позволяет констатировать, что оно изучено крайне ограниченно. Изучаются психологическое благополучие личности в популяции северных этносов [12], аспекты качества жизни женщин репродуктивного возраста, проживающих в ЯНАО [13]; предложен интегративный подход в исследовании личностного благополучия у жителей северных регионов [10]; выявлены показатели ценностно-смысловой сферы в контексте субъективного благополучия у жителей северного региона [11], субъективные основания для формирования личностной готовности к выбору профессии у старшеклассников, обучающихся и проживающих в условиях Арктики (Кухтерина и др., 2020); исследуется субъективное благополучие подростков Арктического Ямала [16]. Во многом ограниченность исследований определяется трудностями в сборе эмпирического материала.

Существуют попытки обозначить факторы, которые могут снижать субъективное благополучие коренных малочисленных народов Севера или выступать показателем его

низкого уровня. С.М. Баишева на примере Якутии указывает, что внедрение рыночных отношений сопровождается высоким уровнем безработицы, низким уровнем заработной платы и социальных выплат (пенсий, пособий); наличием пьянства среди аборигенов (алкоголизм); слабой мотивацией к предпринимательской деятельности и получению дополнительного заработка; ухудшением состояния оленьих пастбищ, охотничьих угодий, невозможностью влияния на политику местных и региональных властей. Происходит смена системы ценностных установок и приоритетов у представителей различных социальных групп и слоёв коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) [2].

Аналогичные проблемы фиксируют исследователи у коренных малочисленных народов Обского Севера [8; 15]. Подчеркивается низкая эффективность системы образования КМНС, обусловленная неадаптированностью к их специфическим особенностям, а также жилищные проблемы. Широко обсуждаются проблемы размытия и потери этнической идентичности КМНС, которые негативно влияют на субъективное благополучие [1; 15].

Низкий уровень жизни КМНС, в частности снижение зарплат в оленеводстве, отмечается во многих исследованиях этой проблемы [3].

На материалах полевых социологических исследований ГКУ ЯНАО «Научный центр изучения Арктики» выделена совокупность субъективных факторов, оказывающих влияние на хозяйственную деятельность коренных малочисленных народов Севера Ямало-Ненецкого автономного округа, занимающихся оленеводством [5]. Среди них называются истощение пастбищ (зимних), недостаток ветеринарного обеспечения, промышленное и инфраструктурное освоение (загрязнение тундры), социально-бытовая напряжённость и другие.

Ученые сформулировали перечень ключевых вызовов в современном мире, влияющих на субъективное благополучие коренных народов Российского Севера [4]:

1. Нарастание экологических проблем, спровоцированных изменениями климата, промышленным и инфраструктурным освоением и нерациональным природопользованием в традиционных отраслях экономики;

2. Низкий уровень доходов КМНС, занятых в традиционных отраслях экономики, рост малоимущих семей, недостаточная социальная помощь;

3. Высокий уровень цен и тарифов на товары и услуги в местах традиционного проживания коренного населения, опережающий рост расходов;

4. Высокий уровень безработицы (самозанятости) населения, особенно молодого, угроза потерять работу среди занятого населения;

5. Ограниченные возможности по трудоустройству в сельских поселениях, в том числе в традиционных отраслях экономики. Система привлечения кадров не ориентирована на автохтонное население, крупные компании очень ограничено принимают на работу представителей КМНА, используют в основном вахтовый метод работы;

6. Низкий уровень образования населения, в том числе выпускников школ-интернатов, не позволяющий трудоустраиваться в других отраслях экономики и вне сельских поселений;

7. Отсутствие у КМНС жизненных стратегий, отвечающих вызовам времени, отсутствие социальных лифтов и механизмов адаптации к этим условиям, неготовность стать равноправными членами общества, отсутствие мотивации в развитии;

8. Неблагополучная социокультурная среда в сельских поселениях (пьянство, наркомания, криминал, маргинализация);

9. Социальная неустроенность – низкое качество медобслуживания, низкие возможности улучшить жилищные условия, низкое качество продуктов, недостаточные возможности для культурно-духовного и физического развития;

10. Несовершенство и коллизии законодательства по вопросам ведения традиционной хозяйственной деятельности;

11. Низкое качество управленческих решений на региональном и местном уровне множественность субъектов управления развитием КМНС, принятие не скоординированных решений.

Таким образом, многие исследователи сходятся во мнении о том, что в последние десятилетия появилось множество факторов, снижающих уровень жизни КМНС, и, следовательно, их субъективное благополучие. Однако предметных исследований в этом поле не так много, что открывает нам новые области для дальнейшего изучения.

Литература

1. Анисимова, С. Г., Присяжный, М. Ю. Социально-экономические проблемы, девиации и форсайт северных народов (на материалах республики саха (Якутия)) // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, - 2012. – С. 58-63.
2. Баишева, С. М. Основные проблемы коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) в условиях социокультурной модернизации: зональный срез // Russian studies, - 2012. - Т. 22, № 2. - С. 343–386.
3. Виноградова, С. Н. Формирование государственной политики в отношении коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: ретроспективный анализ // Труды Кольского научного центра РАН, 2010. – С. 127-139.
4. Деттер, Г.Ф., Филант, К.Г. Ключевые вызовы, узлы и тренды развития коренных малочисленных народов Севера в наступающее десятилетие // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округ, - 2020. - № 2 (107). – С. 36-46.
5. Зуев, С. М., Кибенко, В. А., Сухова, Е. А. Социально-экономические факторы жизнедеятельности кочевого населения Ямало-ненецкого автономного округа // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования, - 2017. - Т. 3, № 3. - С. 33–44.
6. Киселева, Л. С. Благополучие российского населения: архитектоника, субъективное восприятие и региональное своеобразие: дисс. … докт. соц. наук.: защищена: 23.06.2021: утв. 27.09.2021 / Киселева Людмила Сергеевна. – СПб, - 2021. – 361 с.
7. Кужильная, В. А. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах, - 2015. - №1 (60). - С. 83-86.
8. Куриков, В. М. Проблемы сохранения этносов коренных народов Севера // Чиновник, - 1999. - №399 (6).
9. Кухтерина, Г. В., Соловьева, Е. А., Федина, Л. В., Муравьева, М.В. Субъективное благополучие старшеклассников, принадлежащих к коренным малочисленным народам Севера, как основа готовности к выбору профессии // Образование и наука, 2020. - Т. 22, № 5. - С. 111-131.
10. Лобова, В.А. Интегративный подход в исследовании личностного благополучия у жителей северных регионов // Вестник угроведения, - 2013. - № 4 (15). – С. 138-144.

11. Лобова, В. А. Показатели ценностно-смысловой сферы в контексте субъективного благополучия личности у жителей северного региона // Вестник угроведения, - 2015. - № 3 (22). – С. 82-93.

12. Лобова, В. А. Психологическое благополучие личности в популяции северных этносов: монография / В. А. Лобова; Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского авт. округа - Югры, Обско-Угорский ин-т прикладных исслед. и разраб. - Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, - 2010. – 272 с.

13. Попова, Т. Л., Семикин, В. В., Кочкин, Р. А., Кострицын, В. В. Социально-психологические характеристики качества жизни женщин репродуктивного возраста, проживающих в ЯНАО // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа, – 2020. – № 4 (109). – С. 23-32.

14. Процукович, Е. П., Водолазская, А. С. Копинг-стратегии больных бронхиальной астмой с разным уровнем субъективного благополучия // Бюллетень физиологии и патологии дыхания, - 2012. - № 43. - С. 79-84.

15. Силантьева, Н. А. Актуальные проблемы современного развития коренных малочисленных народов Севера // Северный регион: наука, образование, культура, - 2015. - № 2 (32). - С. 145-148.

16. Удинцев, В. С. Субъективное благополучие подростков Арктического Ямала // Экология и здоровье населения: материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, Иркутск, 28-29 мая 2015 г. / ФГБНУ «Восточно-Сибирский институт медико-экологических исследований», - 2015. - С. 156-162.

17. Федеральный закон от 20.07.2000 № 104–ФЗ «Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации».

18. Хащенко, В. А. Структура субъективного экономического благополучия в зависимости от его уровня // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, - 2008. - №2. - С 29-45.

19. Хащенко, В.А. Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация // Экспериментальная психология, - 2011. - Т. 4, № 1. - С. 106–127.

УДК37.013.77

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Юрганова Оксана Юрьевна[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. Статья посвящена подготовке дефектологов к будущей профессиональной деятельности. Акцентом такой подготовки является самоэффективность и творческая реализация способности студентов проектировать, реализовывать коррекционно-развивающие и реабилитационные процессы в разных институциональных условиях с использованием специальных методик, современных технологий с учетом особенностей развития лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: самоэффективность, подготовка дефектологов, профессиональная подготовка, творчество.

Мотивом абитуриента в выборе профессии нередко является воля родителей. Вчерашние школьники, принимая важное ответственное решение, безусловно, согласуют его с близкими. Но с каким багажом готовности к будущей профессии подойдёт такой дефектолог? Существует масса вариантов прогноза событий, одним из которых является пополнение рядов специалистов с синдромом профессионального выгорания.

Безусловно, сегодня профессиональная вузовская подготовка имеет качественные механизмы формирования профессиональной мотивации будущего специалиста, [4, 5]. И одним из таких механизмов является учебный план подготовки дефектолога, реализация которого включает формирование компетенций связанных, например, с проектированием образовательных программ, разработкой научно-методического обеспечения их реализации и др. Такая профессиональная подготовка уже предусматривает эффективную модель формирования творческой позиции в детальности будущего специалиста. Венцом такой подготовки будет способность студента проектировать и реализовывать коррекционно-развивающие и реабилитационные процессы в разных институциональных условиях с использованием специальных методик и современных технологий с учетом особенностей развития лиц с ОВЗ.

Однако, талантливо спроектированная и разработанная программа коррекции и развития, остается пока только программой без особого сценария совместной деятельности дефектолога и ребенка, который включает игру двух актеров в совместной театральной постановке. Такая игра является профессиональным искусством будущего дефектолога, и предполагает новое качественное его взаимодействия с учеником.

Перевоплощение педагога одновременно с наращиванием профессиональной эффективности деятельности, позволяет снизить уровень профессиональной напряженности специалиста, вызванной спецификой его деятельности, и сосредоточится на сценарии, характер которого определяется индивидуальными особенностями ребенка с ОВЗ, его вовлечённостью и погружённостью в совместную деятельность.

Данный стратегический ресурс является воплощением самоэффективного специалиста, отличительной способностью которого является убежденность в собственной компетентности перейти со своими учащимися на иной качественный уровень, даже если они могут столкнуться с препятствиями.

В исследованиях самоэффективности педагога установлена взаимосвязь между самоэффективностью учителя и учебными достижениями учащихся, связь самоэффективности учителя и уровнем профессионального выгорания, психологическим состоянием и удовлетворенностью работой. Получены утвердительные результаты между самоэффективностью учителя и возрастанием уровня удовлетворенности его работой, вовлечённостью в профессиональную деятельность, связь самоэффективности учителя и снижением показателей профессионального выгорания.

Вместе с тем низкие показатели самоэффективности свидетельствуют о пессимизме педагога в отношении учащихся, ограниченной жизнестойкости и неготовности эффективно управлять поведением учащихся, вслед за чем происходит нарастание стресса и показателей профессионального выгорания.[3]

Понятие самоэффективности было впервые введено А. Бандурой, в интерпретацию которого включено убеждение и вера человека в то, что он способен выполнить стоящие перед ним задачи [1]. Бандура ставит акцент на том, что самоэффективность влияет на производительность, однако, ожиданий для достижения цели недостаточно без соответствующих навыков и адекватных стимулов ожидания (уровня сложности, количества усилий и длительности поддержания усилия в преодолении стрессовых ситуаций).

В то же время, А. Бандура подчеркивает, что самоэффективность имеет ситуативный характер и не является обобщенным представлением индивида о собственных способностях.

Следовательно, самоэффективность — это когнитивный конструкт, выражающийся в убеждении субъекта в своей способности действовать успешно в конкретных условиях при решении субъективно сложных задач с продлением упорства их достижении, несмотря на возникающие трудности.

Итак, вернемся к нашему сценарию, театральной постановке, который включает игру двух актеров. В данном контексте речь идет о творческой реализации способности студента проектировать и реализовывать коррекционно-развивающие и реабилитационные процессы в разных институциональных условиях с использованием специальных методик и современных технологий с учетом особенностей развития лиц с ОВЗ.

Следует заметить, что с точки зрения А. Бандуры, убеждения в самоэффективности обусловлены социально-экономическим контекстом и не могут преодолеть никакие ограничения системы образования [1].

Так как самоэффективность подвержена влиянию различных внешних факторов, был сделан вывод о том, что на нее можно целенаправленно воздействовать, оказывая тем самым положительное развивающее влияние. По мнению А. Бандуры и его последователей развитие самоэффективности происходит путем приобретения личностью когнитивных умение изменять собственное поведение в зависимости от изменяющихся условий деятельности, приобретать личный практический и косвенный опыт, переживать состояния стрессов, успехов и неудач.[1]

А.Л. Галин отмечает, что творчество, если оно проявляется в поведении достаточно систематично, преобразует всю личность и, в частности, отношения личности с окружающими, отношения к различным сторонам жизни и мира. Ученые замечает: «человечеством накоплено много знание, имеется множество способов преобразования имеющеися информации, способов мышления, поэтому новое может быть получено путем комбинирования имеющихся знании, компиляции» или выведено непосредственно из того, что известно». [2]

Таким образом, вариант наращивания самоэффективности будущего дефектолога как субъекта учебно-профессиональной деятельности, будет проявляться в совокупности его представлений о собственных творческих потребностях, способностях преодолевать трудности и готовности действовать продуктивно в ситуациях неопределенности с ориентацией на творческий результат. Где в качестве варианта стимуляции творческих потребностей используется реализация существующего учебного плана, и, в частности, творческая реализация проектной, корекционно-развивающей деятельности дефектолога с использованием специальных методик и современных технологий с учетом особенностей развития лиц с ОВЗ.

Литература:

1. Бандура, А. Теория социального научение. — СПб : «Евразия», 2000. — 320 с. с. — Текст : непосредственный.

2. Галин, А. Л. Психологические особенности творческого поведения / А. Л. Галин. — НГУ : «Новосибирск», 2001. — 9 с. с. — Текст : непосредственный.

3. Шиленкова, Л. Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] / Современная зарубежная психология, 2020. — Том 9. № 3. с. с. — 69. — 78. doi: 10.17759/jmfp&202009036

4. Юрганова, О. Ю. Приоритеты в подготовке будущих психологов / О. Ю. Юрганова // Образование : традиции и инновации: Материалы XII международной

научно — практической конференции (6 окт. 2016 г.). — Отв. Ред. Уварина, Н. В. — «Прага, Чешская Республика» : Изд-во WORLD PRESS s r. o., 2016. — 398 с. с. — Текст: непосредственный.

5. Юрганова, О. Ю. Современные инструменты управления в подготовки мобильности будущих психологов / О. Ю. Юрганова // Современные инструменты управления человеческими ресурсами : теория и практика : материалы Междунар. Науч-практ. Конф., посвящ. 40 —летию Челяб.гос.ун-та, в рамках Фестиваля науки и творчества ЧелГУ, «Челябинск», 28 сент. 2016 г. в 2 ч. Ч. 1. с. с. — Текст: непосредственный.

УДК 373.31

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СПОРТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФУТБОЛУ

Якимов Сергей Николаевич[1]
Научный руководитель: Ярошенко Сергей Николаевич[1]
[1]*ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Аннотация. В статье даётся определение игрового мышления в контексте определения понятий функциональные компоненты и функциональная подготовленность. Раскрывается сущность и характеристика функциональных компонентов игрового мышления младших школьников, которые непосредственно влияют на его развитие.

Ключевые слова: младшие школьники, спортивные занятия по футболу, функциональные компоненты, игровое мышление, педагог дополнительного образования (тренер), учитель.

Актуальность выбранной темы обусловлена дидактическими принципами системно-деятельностного подхода [В.Д. Шадриков (система, направленная на результат), Н.А. Бернштейн («образ потребного будущего», «модель потребного будущего»), П.К. Анохин («системообразующий результат», «функциональная система»), А.Н. Леонтьев («результат как мотив и ценность деятельности») и др]. Так как лишь грамотно разработанный процесс обучения, учитывая индивидуально-возрастные особенности, многоаспектность и разнообразие функциональных компонентов, поможет нам воспитать в юных футболистах игровое мышление высокого уровня, с помощью которого они смогут выходить победителями из самых незаурядных игровых ситуаций.

Чтобы раскрыть сущность функциональных компонентов, нужно определить понятие функциональной подготовленности. К настоящему моменту сформировались различные точки зрения в вопросе определения понятия «функциональная подготовленность» [Солопов, Шамардин, 2003]. Прежде всего, это связано с его сложностью, многозначностью и многокомпонентностью. На наш взгляд, И.Н. Солопов, логично рассматривает функциональную подготовленность как базовое, многокомпонентное свойство организма, сущностью которого является уровень совершенства физиологических механизмов, их готовность обеспечить на данный момент проявления всех необходимых для специфической деятельности качеств,

обусловливающее, прямо или косвенно, физическую работоспособность [И. Н. Солопов, 2001, 2007]. Интересно и заслуживает внимание по исследуемой проблеме мнение В. С. Мищенко, который даёт характеристику функциональной подготовленности человека, а значит и младшего школьника как относительно установившееся состояние организма, интегрально определяемое уровнем развития ключевых для данного вида спортивной деятельности функций и их специализированных свойств, которые прямо или косвенно обусловливают эффективность соревновательной деятельности» [В. С. Мищенко, 1990].

Многие исследователи отмечают, что целенаправленная работа по развитию мышления младших школьников должна носить системный характер (Е.В. Веселовская, Е.Е. Останина, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др.). И здесь нужно использовать один из главных принципов обучения: от простого к сложному. При этом исследования психологов (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин и др.) позволяют сделать вывод о том, что результативность процесса развития игрового мышления младших школьников зависит от способа организации специальной развивающей деятельности [М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. 2004, с. 234].

В работах данных авторов доказывается, что в результате правильно организованного обучения младшие школьники быстро приобретают навыки игрового мышления, но как организовать такое обучение – единого подхода в настоящее время нет.

С данными обстоятельствами и связано одно из основных противоречий:

– на научно-теоретическом уровне – между объективно обусловленной необходимостью теоретико-методологической интерпретации процесса развития игрового мышления младших школьников на спортивных занятиях по футболу и отсутствием соответствующих целостных теоретических обобщений, выполненных в плоскости структур функциональных компонентов и функциональной подготовленности.

Этим и объясняется актуальность нашей проблемы исследования.

Мы считаем что юный футболист должен развивать выделенные и описываемые нами функциональные компоненты, которые позволят ему раскрыть весь его футбольный мыслительный потенциал, всю глубину его игрового мышления. И здесь, конечно же, возлагается большая ответственность на педагога дополнительного образования (тренера), который открывает футбольный мир для детей младшего школьного возраста.

Анализ работ учёных-исследователей Драндрова Г.Л., Сафронова Е.Л., Плешакова А.А. с позиции изучения такой компоненты как «структура игрового мышления» мы находим достаточно интересные закономерности. К таким закономерностям относится следующее положение – структура игрового мышления во многом схожа со структурой мышления человека вообще. Мы солидарны с данными выводами и берём их за основу нашего исследования.

Проводя анализ дефиниции «игровое мышление» мы приходим к выводу, что игровое мышление – это психический процесс, который разрешает противоречия между познаваемыми феноменами посредством выбора оптимального пути решения той или иной задачи [Драндрова Г. Л., Сафронова Е. Л., Плешакова А. А., 2015]. В качестве познаваемых феноменов в структуре игрового мышления представляются всевозможные вариации решения в конкретной игровой ситуации, которые могут противоречить друг другу.

Анализ теоретической литературы показал, что функциональная подготовленность представлена, в основном, четырьмя структурными компонентами - физическая, техническая, тактическая и психологическая подготовка юных спортсменов [И.Н. Солопов, Н.И. Волков, М.М. Булатова, В.Н. Платонов, А.А. Шамардин,

А.И. Шамардин и др.]. В данном случае мы солидарны с учёными и практиками, что функциональная подготовка предложенных нами компонентов должна осуществляться планомерно и комплексно при использовании широкого спектра самых разнообразных упражнений и средств. Следует отметить, что для совершенствования 4 функциональных возможностей должны применяться не только традиционные средства из арсенала физической, технической, тактической и психологической подготовки, но и современные технологии целенаправленного воздействия на отдельные функциональные системы, в основном – на определяющие и лимитирующие спортивную работоспособность.

Мы также придерживаемся их мнения и считаем, что комплексный и разнообразный тренировочный процесс направленный на физический, психологический, тактический и технический компоненты будет прочным основанием для развития игрового мышления юных футболистов.

Стоит отметить, что дети младшего школьного возраста (7-11 лет) стоят на начальных этапах своего психофизического развития, поэтому важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности юных спортсменов, подбирая более простые и понятные формы подготовки. Важно заметить, что подготовка функциональных компонентов должна осуществляться в игровой форме. Мы следуем неоспоримой аксиоме: игровое мышление развивается в игре. Разносторонний функционал даёт ребенку развивать своё мышление в игре быстрее и глубже. Мы даем ребенку инструменты для творения, а сами инструменты творения дают ребенку особенные способности, которые предназначены удивить соперника на футбольном поле.

Теперь охарактеризуем выше упомянутые функциональные компоненты игрового мышления:

Физическая подготовка – чтобы ребёнок мог играть в футбол, он должен не только уметь бегать и прыгать, но и обладать определёнными физическими способностями (выносливость, скоростно-силовые качества, координация движений и т.д.). Естественно, у данных физических способностях есть определённые возрастные нормативы, но на данном этапе подготовки (младший школьный возраст) мы не гонимся за результатом, а даём средства и условия для физического развития ребенка и организм ребёнка действует по своей траектории развития. Далее мы лишь измеряем, что было до развивающего цикла и что после с помощью нормативных тестов, оценивая, в первую очередь, свою проделанную работу.

Техническая подготовка – данный вид подготовки подразумевает умение ребенка владеть мячом на разной скорости, пространстве и при разных обстоятельствах (отдавать передачи на разные расстояния, бить по мячу и попадать в нужный участок ворот с разных дистанций, обыгрывать одного или нескольких соперников, принимать мяч, используя минимум пространства), навык отбора мяча на разной скорости, пространстве и в разных игровых ситуациях. Данный компонент является ключевым на данном возрастном этапе развития, так как именно в начальной школе закладываются навыки владения мячом. Навыки, которые определяют сущность игры в футбол – игра с мячом. И в данном возрасте у детей ведущим видом деятельности является игра, где они, в виду активного психофизического развития, легко воспринимают новое и интересное.

Тактическая подготовка – в этом компоненте ребёнок развивает умение взаимодействовать со своими партнёрами, умение перехитрить своего соперника, умение грамотно передвигаться по футбольному полю без мяча и открываться, чтобы получать передачи или отвлекать на себя внимание для развития более перспективной атаки. Если же касается оборонительных действий, здесь наоборот, ребенок развивает способности подстраховывать своих партнеров, если они совершат ошибку и потеряют мяч, и появляться из «неоткуда» и разрушать атаки соперника также слажено взаимодействуя со своей группой защиты. В начальной школе тактику стоит давать в самых простых

формах, чтобы, в первую очередь, не отбить желание у ребёнка наслаждаться игрой, погрязнув в нудных схемах, перестроениях, наработанных розыгрышей и т.д. Во вторую очередь, подготовить ребёнка, дав ему повзрослеть и осознать всю важность тактической работы.

Психологическая подготовка – подразумевает развитие психических процессов (скорость мышления и восприятия, объем памяти, концентрация внимания, остроту ощущения) и важных спортивных качеств личности: уверенности ребёнка в своих силах и в партнёрах, отсутствие страха во время матчей, умение спокойно принимать поражения, умение «не сдаваться» в сложных матчах и игровых ситуациях.

Стоит отдельно отметить воспитание спортивной агрессии – то есть не давать сопернику никаких шансов победить, «сражаться» за каждое единоборство за мяч, оказывать постоянное давление на соперника, уважая его и стараясь соблюдать все футбольные правила. Также нужно воспитывать уважительное отношения к арбитрам, даже когда их решения могут вызывать вопросы. Нужно концентрировать внимание лишь на игре ребенка, его команды и команды соперника – лишь таким образом можно развивать своё мастерство. Психологическая подготовка проводится в течение всего спортивного пути. Но в начальной школе, мы делаем акцент на важные человеческие качества, которые помогут ребёнку не только на футбольном поле, но и в повседневной жизни. Всегда нужно понимать, что не все дети станут профессиональными спортсменами и задача педагога дополнительного образования (тренера) воспитать достойных граждан нашего общества.

Таким образом, мы определили понятие игрового мышления и раскрыли сущность функциональных компонентов, а также охарактеризовали каждый из них. Важно заметить, что используя в профессиональной деятельности базовый комплект функциональных компонентов (физический, технический, тактический и психологический), педагог дополнительного образования (тренер), учитель может рассчитывать на более гармоничное и незаурядное развитие игрового мышления своих воспитанников. Одним словом, вкладывая душу в своих подопечных, мы создаём для них светлое спортивное и успешное будущее.

Литература:

1. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта [Текст]: учебник для высш. физк. учеб. завед. / А. В. Родионов. – М.: Академ. Проект, 2004. – 576 с.

2. Немов, Р.С. Психология [Текст]: Учебник для студ. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии/ Р.С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001 – 688 с.

3. Шамардин, А.А. Комплексная функциональная подготовка юных футболистов [Текст] / А. А. Шамардин. – Саратов: Науч. кн., 2008. – 239 с.

УДК 37.033

РАЗВИТИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ АГРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Якунина Ольга Николаевна[1]
Крупина Татьяна Николаевна[1]
[1] *МБОУ «Мирненская СОШ» Уйского района*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость ранней профориентации школьников и устойчивой мотивации на самореализацию в условиях сельского социума, готовности к осознанному выбору профессии, к продолжению образования и продуктивной трудовой деятельности. В работе представлен первоначальный опыт создания центра АгроЭкологии в условиях образовательной организации МБОУ «Мирненская СОШ» Уйского района Челябинской области, нацеленный на формирование опыта ответственного поведения обучающихся в направлении экологического земледелия, деятельностных средств вхождения в мир экологической культуры. Описываются основные направления и содержание деятельности по созданию центра, продукты инновационной деятельности и состав работ.

Новизна проекта состоит в том, что решаются такие инновационные траектории, которые а) направлены на реализацию положений Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области посредством реализации обновлённых основных образовательных программ основного и среднего общего образования с обоснованием профиля «Центра АгроЭкологии» и модели интеграции общего и дополнительного образования по типу «предметно-кружковая деятельность» с использованием ресурсов организаций-партнёров; б) направлены на координацию проектных команд и кооперацию ресурсов в контексте Школа (Мирненская СОШ) – Колледж (Верхнеуральский агротехнологический техникум) – ВУЗ – Наука (Южно-Уральский государственный аграрный университет) – Предприятие (агрокомплекс «ООО Уйский») с использованием системы горизонтальных связей людей и ресурсов.

Ключевые слова: профориентация, центр АгроЭкологии, экологическое земледелие, непрерывное экологическое образование, экологическая культура, продуктивная трудовая деятельность, практико-ориентированное обучение, инновационный проект, сельский социум, агроэкологическое образование.

В современных условиях возрастает первостепенность непрерывного экологического образования школьников, деятельностных средств вхождения в мир экологической культуры и общественных ценностей, самоопределения в них, оценки своих возможностей по участию в решении экологических проблем. Ранняя профориентация и профессионализация школьников приобретает особую актуальность в связи с активно развивающимся агропромышленным комплексом, в том числе и в Челябинской области [1; 2].

Именно в школьный период происходит становление личности, формируются ценностные ориентиры, устойчивая мотивация на самореализацию в условиях сельского социума, готовности к осознанному выбору профессии, специальности, к продолжению образования и продуктивной трудовой деятельности.

Тема инновационного проекта муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Мирненская средняя общеобразовательная школа» Уйского района Челябинской области (далее МБОУ «Мирненская СОШ» Уйского района) «Создание центра АгроЭкологии в условиях образовательной организации» представляется достаточно перспективной по ряду причин:

1. Первостепенность повышения роли непрерывного экологического образования не вызывает сомнения и подчёркивается в Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области [1]. В МБОУ «Мирненская СОШ» Уйского муниципального района накоплен уникальный положительный опыт работы по трудовому и экологическому воспитанию учащихся, совместной деятельности педагогов школы и родителей, сложилась система дополнительного образования на базе школы. Появилась необходимость приведения накопительного, положительного опыта в стройную систему, которая позволит сконструировать пространство экологической активности формирования опыта экологически ответственного поведения обучающихся в направлении экологического земледелия.

2. Предоставляя личностную и профессиональную свободу педагогу, проект «Центр АгроЭкологии» очерчивает основные направления и формы деятельности по формированию личности, обладающей экологической культурой и экологическим мышлением. Проект призван объединить все воспитательные и образовательные структуры школы, обеспечивающие развитие детей, предусмотрев методическое обеспечение ее выполнения, а также преемственность в образовании и воспитании учащихся.

3. Воспитание экологической ответственности, формирование готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, накопление личного опыта применения полученных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях в целях обеспечения экологической безопасности, здоровья, качества окружающей среды и экологического качества жизни представлены в модели инновационной деятельности «Центр АгроЭкологии», использующей ресурсы органа местного самоуправления в условиях сельского социума и направленной на формирование у учащихся эколого-ориентированного поведения [3].

По нашему мнению, взаимодействие местного самоуправления, среднего и профессионального образования в создании центра АгроЭкологии в школе повысит направленность практико-ориентированное обучения.

Целью реализации инновационного проекта является развитие практической и профессиональной направленности обучения через формирование экологической культуры обучающихся в контексте развития агроэкологического образования в системе общего образования.

К задачам проекта можно отнести следующие позиции:

1) разработать модель образовательной среды «Центр агроэкологии» на основе технологий метапредметных интеграций на уровне содержания учебных предметов с целью развития экологического сознания, а также формирования раннего профессионального самоопределения и ключевых компетенций в области агроэкологической грамотности;

2) создать нормативно-правовые, научно-методические, материально-технические, организационно-методические и информационные условия для формирования агроэкологической культуры участников инновационного проекта;

3) расширить и обновить материально-техническую базу «Зеленой лаборатории» (кабинеты биологии, экологии, вермицех, пришкольный опытный участок, теплица) и

использовать её как компонент образовательной среды для экологического проектирования в исследовательской деятельности учащихся;

4) создать профессиональную и мотивированную команду участников образовательных отношений, разделяющих ценности экологически ответственного поведения обучающихся для персонифицированного неформального и информального повышения профессионального мастерства педагогов.

Для достижения заявленных задач МБОУ «Мирненская СОШ» обладает необходимыми ресурсами и накоплен достаточный опыт:

– многолетнее участие в различных мероприятиях федерального и регионального уровней (призёры производственно-предпринимательских объединений среди ученических трудовых коллективов; получатель Гранта Президента РФ за инновационную деятельность; победитель Международного конкурса производственных объединений им. А.С. Макаренко; неоднократный победитель и призёр областной сельскохозяйственной выставки «Агро»), направленных на развитие естественно-научного и технологического образования;

– опыт успешного выполнения проектов, направленных на повышение качества образования, повышение конкурентоспособности образования;

– участие в эксперименте по отработке модели «Реальная школа- колледж»;

– совместная реализация научно-прикладных проектов с ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», «Педагогическая поддержка сельских школьников в профессиональном самоопределении», «Формирование ценностного отношения к профессиям в сельской местности»;

– эффективно функционирует с 1993 года учебно-производственная бригада «Ровесник»;

– в школе с 2021 года реализуется Федеральный проект «Успех каждого ребёнка» в рамках Концепции по созданию новых мест дополнительного образования детей в Челябинской области в 2020 - 2022 годах естественно-научной направленности «Сити-фермерство»;

– установлены на основе договоров о сотрудничестве партнёрские взаимоотношения с учреждениями среднего профессионального (Уйский филиал Верхнеуральского агротехнологического техникума – с. Уйское) и высшего (Южно-Уральский государственный аграрный университет) образования, дополнительного образования (Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования детей «Уйский центр внешкольной работы»), предприятиями бизнеса: агрокомплексом «ООО «Уйский»» (п. Мирный), «ООО Сокол» (с. Соколовское).

Реализация проекта опирается на весомую материально-техническую базу: общая площадь земельного участка составляет 37 491 кв.м., разбита, функционирует и развивается учебно-опытная зона – 4 008 кв.м., теплица- 300 кв.м, цветники. В школе созданы все необходимые материально -технические условия для реализации обозначенного инновационного проеккта. Имеются кабинет дополнительного образования, информационных технологий; кабинеты биологии и химии с хорошим материально-техническим обеспечением; 2 кабинета технологии по кулинарии и механизации. В здании школьной мастерской расположены цех по деревообработке, цех по металлообработке, учебная мастерская, гаражи для транспортных средств, лыжная база, вермицех. В школе имеется овощехранилище, в котором хранятся картофель, свекла, морковь, капуста.

В течение года используются для приготовления пищи в школьной столовой, что ощутимо удешевляет стоимость завтраков и обедов. Имеются следующие транспортные

средства: мини-трактор, трактор МТЗ-82, 4 школьных автобуса, а/м УАЗ-390994, а/м ВАЗ-2123 Нива-Chevrolet, а/м ЗИЛ -554 .В школе есть свой мотоблок, ремонтная база.

Конструирование пространства экологической активности «Центр АгроЭкологии» происходит посредством а) включения вопросов экологической проблематики в содержание учебных курсов основного и среднего общего образования (внесены изменения в разделы «Планируемые результаты освоения обучающимися основных образовательных программ общего образования», рабочие программы учебных предметов, курсов: «Технология», «ОБЖ», «Обществознание», «Биология», «Химия»; курсы внеурочной деятельности 5-11 классы: «Агроэкология», «Введение в агробизнес», «Технологии профессионального самоопределения», «Химия в быту», «Экология растений», «Основы овощеводства», «Экология животных», «Экология человека», «Вермикультивирование»; учебный предмет «Экология» в 10-11 классе и его интеграции с дополнительным образованием (реализации дополнительных общеразвивающих программ «Семейная экономика», «Основы организации агробизнеса», «Введение в профессию: тракторист-машинист сельскохозяйственного производства, эколог, агроном-эколог, вермитехнолог, сити-фермер; элективные курсы: «Агрохимия», «Вермитехнология».

В новых социально-экономических условиях сельские дети должны не только получать первые навыки работы на земле, но и учиться эффективнохозяйствовать на ней, уметь оценивать результаты своего труда как морально, так и материально.

Важнейшей задачей Мирненской средней школы, как региональной инновационной площадки «Создание Центра АгроЭкологии в условиях образовательной организации», является формирование экологической и сельскохозяйственной грамотности, т.е. вооружение тем минимальным объемом знаний и умений по сельскому хозяйству, которые дадут обучающимся возможность реализовать себя как будущего хозяина земли. Одним из направлений системы непрерывного АгроЭко-образования является организация исследовательской деятельности обучающихся на пришкольном участке. Выращивая овощные и цветочно-декоративные растения, обучающиеся проводят наблюдения и эксперименты: «Друзья и враги на одной грядке», «Использование народных средств для борьбы с насекомыми-вредителями», «Влияние биогумуса на урожай овощных культур». Эта работа является важнейшим средством для углубления и расширения знаний школьников по агротехнике выращивания растений с использованием технологии экологического земледелия, формирует у них профессиональные компетенции по организации с/х работ, знакомит с профессиями с/х производства.

В 2008 году наша школа приобрела маточник с дождевыми червями Калифорнийский червь породы Старатель и был открыт вермицех, где проводятся практические занятия, связанные с отработкой навыков приемов ухода за калифорнийскими дождевыми червями. На лабораторно-практических занятиях учащиеся проводят технологические расчеты по составлению норм кормления дождевых червей, знакомятся с особенностями ухода и размножения, занимаются вермикультивированием – процессом переработки органических отходов с использованием дождевых червей и получения биогумуса.

В числе немногочисленных позитивных моментов в современной жизнина селе – возможность проявлять хозяйственную инициатив, что и сделала наша школа, взяв на себя реализацию задач по воспитанию у сельских школьников любви к земле, к сельскохозяйственному труду, повышая общую нравственную и экологическую культуру. Зная особенности сельской жизни, коллектив школы успешно готовит учащихся к умению найти себя, не потеряться в сложном водовороте взрослой жизни. На селе нужен крестьянин-интеллигент, способный понимать прекрасное, хорошо знать

ведение сельского приусадебного, фермерского хозяйства, способного общаться в любой среде. Мы, конечно, далеки от мысли, что все наши дети станут предпринимателями или фермерами, но прожить на земле, прокормить себя и свою семью должны быть готовы.

Таким образом, реализация инновационного проекта МБОУ «Мирненская СОШ» имеет огромную образовательную и общественную значимость в рамках реализации ФГОС общего образования, Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования в Челябинской области, так как он направлен на формирование опыта экологически ответственного поведения обучающихся в экологическом земледелии. Проект универсален и может быть реализован в других образовательных организациях Челябинской области.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 05 октября 2020 г. № 01/2019 «Об утверждении Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области».
2. Скрипова Н. Е., Принципы развития ценностной ориентации учащихся на рабочие профессии // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 5 (182). – 2017. С. 83–86.
3. Скрипова Н. Е., К вопросу о формировании основ экологической культуры младших школьников в условиях цифровизации // Организация образовательной деятельности воспитанников и обучающихся в коллаборативном пространстве (университет – лицей – детский сад): Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции 15 декабря 2021 г. / отв. Ред. А.П. Мишина. – Ульяновск: УлГПУ, 2021. – С. 34-44.

УДК378.14

ДИАГНОСТИКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ярошенко Сергей Николаевич[1]
[1] *ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

Анотация. В статье рассматривается проблема диагностики конкурентоспособности студентов вуза, целесообразность применения анкетирования для исследования конкурентоспособности студентов вуза, основные компоненты конкурентоспособности студентов вуза, разработка и содержание анкеты по оценке компонентов конкурентоспособности студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки.

Ключевые слова: конкурентоспособность студентов вуза, диагностика конкурентоспособности, анкетирование.

Рассматривая проблему диагностики конкурентоспособности студентов вуза, мы столкнулись с тем, что нет единых подходов, методик (тестов, анкет) к оценке конкурентоспособности студентов вуза. Существующие методики определения конкурентоспособности направлены, как правило, на конкретную специальность и непригодны для измерения конкурентоспособности у студентов других специальностей и направлений подготовки. Для решения этого вопроса необходимо создание анкеты по

оценке сформированности уровня конкурентоспособности у студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки.

Среди многообразия методов эмпирического психолого-педагогического исследования нами отдано предпочтение именно анкетированию.

Сильная сторона анкетирования связана с тем, что оно даёт возможность обследовать большое количество респондентов в ограниченное время без особых затрат и на основе статистической обработки полученных данных и их анализа позволяет установить объективные факты по исследуемой проблеме. Учитывая, что мы подвергаем обследованию большое количество респондентов в ограниченное время для получения объективных результатов, целесообразность применения анкетирования для исследования конкурентоспособности студентов-выпускников вуза налицо.

С точки зрения Н.В. Кузьминой, анкетирование более информативно в группах людей, которые привыкли систематически отвечать на вопросы. «Лучшие результаты получаются там, где методом анкеты изучается круг одинаковых по каким-то факторам лиц (например, все студенты данного курса), в тех коллективах, с которыми мы ранее познакомились, изучая объект с помощью, других методов (например, в ходе свободного интервью, наблюдения)» [4. С. 59].

Понятие «конкурентоспособность студентов» связано с тем, что конкурентоспособность отражает не отдельное свойство или качество личности, а представляет собой определённую социально и профессионально значимую совокупность личностных характеристик. С нашей точки зрения конкурентоспособность студентов - это способность достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции на основе ключевых компетенций и мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств.

Исходя из определения мы выделили три блока вопросов при разработке содержания анкеты по оценке сформированности уровня конкурентоспособности у студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки.

Основные компоненты конкурентоспособности студентов вуза: мотивационно-волевой компонент (МВ), компонент ключевых компетенций (КК), компонент качеств конкурентоспособной личности (ККЛ).

Каждый из этих блоков содержит различное количество характеристик конкурентоспособности студентов.

1-й блок – мотивационно-волевой, связан со способностью достижения успеха в профессиональной деятельности в условиях конкуренции.

2-й блок – ключевых компетенций.

3-й блок – качества конкурентоспособной личности, отражающие способность к мобилизации индивидуально-личностных ресурсов.

Первый блок вопросов включает оценку способности достижения успеха, так как успешная деятельность студента положительно влияет на силу и устойчивость мотивов. Также первый блок оценивает общее развитие воли студента.

Второй блок вопросов включает оценку пяти ключевых компетенций (социальная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-информационная компетенция, когнитивная компетенция, специальная компетенция) в профессиональном образовании.

Третий блок вопросов включает оценку качеств конкурентоспособной личности (чёткость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, желание к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта своей профессиональной деятельности).

Составляя первый блок вопросов, мы исходили из того, что успешная деятельность студента положительно влияет на силу и устойчивость мотивов. С точки зрения Е.П. Ильина, «успехи воодушевляют его, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнуто результата приводит к удовлетворённости родом занятий, т. е. к стойкому положительному отношению к своей деятельности» [3. С. 306]. Так как в преодолении различных препятствий и неудач значительную роль играет воля, то часть вопросов отведена для оценки общего развития воли студента.

Во второй блок были включены вопросы, отражающие ключевые компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза.

При определении ключевых компетенций мы придерживаемся точки зрения Э.Ф. Зеера. Он выделяет пять ключевых компетенций (социальная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-информационная компетенция, когнитивная компетенция, специальная компетенция) в профессиональном образовании [2].

В третий блок анкеты включены вопросы, раскрывающие способность у студента к мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств. При определении количества личностных качеств конкурентоспособного студента мы придерживались точки зрения В.И. Андреева, который определяет следующий ряд системообразующих качеств конкурентоспособной личности: чёткость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, желание к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта своей профессиональной деятельности [1. С. 383].

Обработка результатов анкеты.

Баллы за ответы на вопросы подсчитываются следующим образом: «Да» - 2, «Иногда» - 1, «Нет» - 0.

Интерпретация результатов сформированности конкурентоспособности студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки (сумма баллов по всем вопросам): 0 – 40 - баллов низкий уровень; 41 – 80 - баллов средний уровень; 81 – 120 - баллов высокий уровень.

Сформированность основных компонентов конкурентоспособности студентов вуза:

1. Мотивационно-волевой компонент (сумма баллов по вопросам 1- 20): 0 – 20 баллов - низкий уровень; 21 – 30 баллов - средний уровень; 31 – 40 баллов - высокий уровень.

2. Компонент ключевых компетенций (сумма баллов по вопросам 21- 40): 0 – 20 баллов - низкий уровень; 21 – 30 баллов - средний уровень; 31 – 40 баллов - высокий уровень.

3. Компонент качеств конкурентоспособной личности (сумма баллов по вопросам 41- 60): 0 – 20 баллов - низкий уровень; 21 – 30 баллов - средний уровень; 31 – 40 баллов - высокий уровень.

В анкете 60 вопросов. Респонденту при опросе необходимо выбрать один из трёх ответов: «Да», «Иногда», «Нет». Каждый блок анкеты содержит двадцать вопросов.

Вопросы первого блока анкеты:

1.В условиях соперничества я не отказываюсь от деятельности, а стремлюсь к максимальному результату.

2.Включаясь в работу, надеюсь на успех.

3.В деятельности активен.

4.При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.

5.Продуктивность деятельности в основном зависит от моей целеустремлённости, а не от внешнего контроля.

6. Я склонен проявлять настойчивость в достижении цели.

7. При работе в условиях ограниченного времени результативность деятельности у меня улучшается, даже если задание достаточно трудное.

8. Я склонен планировать своё будущее на достаточно отдалённую перспективу.

9. Если рискую, то с умом, а не бесшабашно.

10. Считаю, что успех в профессиональной деятельности больше зависит от профессиональных знаний, опыта и точного расчёта, чем от удачи и везения.

11. В состоянии ли Вы завершить начатую работу, которая вам неинтересна, независимо от того, что время и обстоятельства позволяют оторваться от нее и потом снова вернуться к ней?

12. Преодолевали ли Вы без особых усилий внутреннее сопротивление, когда нужно было сделать что-то вам неприятное (например, пойти на дежурство в выходной день)?

13. Когда попадаете в конфликтную ситуацию на работе или в быту, в состоянии ли Вы взять себя в руки настолько, чтобы взглянуть на нее с максимальной объективностью?

14. Найдете ли Вы силы утром встать раньше обычного, как было запланировано вечером?

15. Быстро ли Вы отвечаете на письма?

16. Если у Вас вызывает страх: предстоящий полет на самолете или посещение зубоврачебного кабинета? Сумеете ли Вы без особого труда преодолеть это чувство и в последний момент не изменить своего намерения?

17. Сдержите ли Вы данное сгоряча обещание, даже если его выполнение принесет вам немало хлопот, являетесь ли Вы человеком слова?

18. Без колебаний ли Вы отправляетесь в поездку в незнакомый город, если это необходимо?

19. Строго ли Вы придерживаетесь распорядка дня: времени пробуждения, приема пищи, занятий, уборки и прочих дел?

20.Самая интересная телепередача не заставит Вас отложить выполнение срочной и важной работы. Так ли это?

Вопросы второго блока анкеты:

21.Я не боюсь брать на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации.

22.К различным культурам отношусь терпимо.

23.К людям, исповедующим различные религии, я отношусь с пониманием.

24.Мои интересы часто совпадают с интересами учебного или трудового коллектива.

25.Я могу прекрасно общаться, понимать собеседника и выражать свои мысли, непосредственно с ним взаимодействуя.

26.Если необходимо по роду деятельности, то в письменной форме я могу чётко изложить свою просьбу, жалобу или пожелание.

27.С большинством своих собеседников я без особых усилий могу поддержать разговор.

28.Свободно общаюсь через Интерент и являюсь грамотным пользователем персонального компьютера.

29.Могу использовать в профессиональной и личной деятельности различные информационные технологии для передачи, сохранения и воспроизведения различной информации.

30.Явладеюнавыкамипользователяосновныхпрограмм Microsoft Office (Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, Microsoft Office PowerPoint).

31.Значительную часть новой информации (в том числе и профессиональной) я получаю через интернет.

32.Воспринимая различную информацию через источники СМИ, я могу критически оценить данную информацию исходя из своего мнения.

33.Я готов к постоянному повышению образовательного уровня.

34.У меня большое желание применить свои способности и знания в конкретном деле по своей профессиональной деятельности.

35.У меня хорошо развиты навыки самостоятельного приобретения новых знаний, умений и если необходимо, то я без помощи преподавателя смогу самостоятельно освоить новую тему учебного курса.

36.Я знаю, над какими личными и профессиональными качествами мне нужно работать, чтобы стать успешнее в своей будущей профессии.

37.Я готов самостоятельно выполнять различные профессиональные действия.

38.Я могу объективно оценить результаты своих профессиональных действий.

39.У меня есть положительный опыт выполнения своей профессиональной деятельности (на производственной, преддипломной практике и т.д.).

40.У меня достаточный уровень профессиональных знаний, на основе которого я могу объяснить основные процессы моей профессиональной деятельности.

Вопросы третьего блока анкеты:

41. Я точно знаю, чего я хочу и могу добиться в ближайшие два-три года.

42. Я точно знаю, в какой сфере деятельности смогу прилично заработать.

43. У меня всегда хватает энергии, чтобы довести начатое дело до конца.

44. Я редко устаю.

45. Мне часто удается, казалось бы, при неразрешимой проблеме найти неожиданно простое решение.

46. Я часто бываю инициатором нововведений в нашей фирме, в нашем коллективе.

47. Я способен идти на риск, даже если шансы на риск невелики.

48. Мои друзья считают меня человеком решительным.

49. Я высказываю свое мнение, даже если оно кому-то не нравится.

50. В дискуссиях и спорах мне чаще всего удается настоять на своем.

51. В кругу друзей мне нравится и удается быть душой компании.

52. Я предпочитаю брать на себя ответственность руководителя людьми, чем подчиняться кому-либо.

53. Я систематически занимаюсь самообразованием, саморазвитием своих личностных качеств и способностей.

54. Если я чего-то в своей жизни добился, то благодаря самообразованию, саморазвитию.

55. Если мне кто-либо нагрубит, то я быстро забываю об этом.

56. Я стремлюсь и мне удается не втягивать себя в конфликты по пустякам.

57. Считают ли Вас друзья, коллеги по работе человеком «с перспективой» (в плане профессионального роста)?

58. Я часто участвую в научно-практических семинарах, конференциях?

59. Я считаю, что любую работу нужно делать качественно или не делать вообще.

60. Были ли у Вас случаи, чтобы выполненную работу ваш руководитель попросил ее переделать?

Данную анкету мы назвали «Оценка компонентов конкурентоспособности студентов вуза различных направлений профессиональной подготовки» (С.Н.

Ярошенко). Экспериментально оценка компонентов конкурентоспособности студентов вуза психолого-педагогического направления с помощью данной анкеты была опробована и экспериментальные данные опубликованы в 2021 году [5].

Литература:

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр информационных технологи, 2004. – 468 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : [Изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та], 2000. – 396 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Издательство Ленинградского университета 1970. 114 с.

5. Ярошенко С.Н. Формирование конкурентоспособности студентов вуза: профессионально-личностные компоненты, педагогические условия, диагностика : монография / С.Н. Ярошенко. Челябинск : Изд-во «Печатный Двор», 2021. 128 с.

НАУЧНЫЙ СБОРНИК

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТКРИЗИСНОМ РАЗВИТИИ: НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

ЮБИЛЕЙНЫЙ ВЫПУСК, ПОСВЯЩЕННЫЙ 25-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Подписано в печать 08.11.2022. Формат 60×84 1/17.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл. печ. л. 12,96. Уч-изд. л. 12,8.
Тираж 100 экз. Заказ № 5548.
Цена договорная.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика.
ООО «Печатный двор».
г. Челябинск, ул. Кирова, 130, к. 1
тел. (351) 263-51-18, 163-19-05