



Министерство науки и высшего образования РФ
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
Факультет психологии и социальной педагогики
Приазовский научный центр РАО
Центр междисциплинарных исследований «Антропология Детства»

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ФОКУСЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Материалы
V-го Международного форума
24 сентября 2024 г.,

посвященного Году семьи

*Ответственный редактор – зав. кафедрой психологии
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
кандидат психологических наук, доцент
Оксана Александровна Холина*

Ростов-на-Дону
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)
2025

УДК 159.99
ББК 88.9
П78

Редакционная коллегия:

- О.А. Холина – зав. кафедрой психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», канд. психол. наук, доцент;
- Т.Д. Скуднова – д-р филос. наук, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;
- А.В. Макаров – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ);
- Е.Г. Петрова – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)».

П78 Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы V-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». 24 сентября 2024 г., посвященного Году семьи [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2025. – 519 с. – URL: tgpi_bibl@list.ru – Режим доступа: сайт Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». – Текст: электронный.
ISBN 978-5-7972-3417-3

В сборнике публикуются научные статьи и материалы, представленные на V-й Международный форум «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований», посвященного Году семьи.

Адресуется преподавателям вузов, колледжей, педагогам школ, психологам образовательных учреждений, магистрантам, студентам.

**УДК 159.99
ББК 88.9**

ISBN 978-5-7972-3417-3

**© Коллектив авторов, 2025
© РГЭУ (РИНХ), 2025**

ОГЛАВЛЕНИЕ

Петрушенко С.А. ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО.....	8
Абрамова М.М. ПРОБЛЕМНОЕ ДЕТСТВО КАК ПРЕДИКТОР ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА.....	10
Андреева Э.А. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕ- МЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС).....	16
Бададян Я.Ю. ОБРАЗ ПРЕСТУПНИКА У МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО КИНО.....	24
Бакуревич А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	29
Банникова Т.Н. ЦЕННОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....	33
Беаринт О.В. АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ КОНФЛИКТА И ПРИЧИН ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ.....	39
Беаринт О.В. ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТА В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ.....	43
Белова А.В., Громова Е.С. АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (из опыта работы).....	48
Болезюк Е.С. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕ- НИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.....	55
Буршит Л.М. РОЛЬ СЕМЬИ В ПРИВИТИИ РЕБЕНКУ ОСНОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	63
Буршит Е.Л., Романова Г.А. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СВЯЗЬ РЕБЕНКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, С ПРИРОДОЙ ЧЕРЕЗ АРТ-ФЛОРИСТИКУ КАК СПОСОБ КОМПЕН- САЦИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ.....	67
Буршит Е.Л., Уфимцева Н. ИНТЕГРАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ СЕМЕЙНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ГРУПП И СПЕЦИАЛИСТОВ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ.....	72
Герман Э.Э., Скуднова Т.Д. ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	77
Голева Г.А. ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ....	84
Голубова П.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, СКЛОННЫХ К АЛКОГОЛИЗМУ, И МЕТОДЫ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	89
Гусева Е.А. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУ- ШЕНИЯМИ СЛУХА.....	94

Дружиловская О.В., Олендарева Е.М. МЕХАНИЗМ ИМПРИНТИНГА В СТРУКТУРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	102
Дуганова Ю.К. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВОПРОСАХ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИЯН.....	108
Жидяева Т.П., Хазов А.Ю. ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	115
Жилина Л.Я. АБИЛИТАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	121
Жилина Л.Я., Андреева Э.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС.....	127
Зорина Т.В. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПСИХОЛОГИИ.....	134
Зорина Т.В. ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	138
Иванова О.В., Сазонова Т.В., Казанцева Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ МАТЕРЕЙ К СВОИМ ДЕТАМ.....	143
Казанцева Е.В. ФЕНОМЕН «СЕКСТИНГА» В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ И МОДЕЛИ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ.....	152
Казанцева Е.В., Васильева С.Ю. ОБРАЗ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ГЛУБИННЫХ МЕТАФОР.....	162
Казанцева. Е.В., Гаркуша В.А. ЧЕРНО-БЕЛЫЙ ПОРТРЕТ СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ.....	169
Карташова Е.В. ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ВАРИАНТ ДИЗОНТОГЕНЕЗА.....	175
Киричек Н.П., Науменко Ю.А. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТАМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ.....	179
Князева Г.Л., Печерская А.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОГО ФОРТЕПИАННОГО РЕПЕРТУАРА.....	186
Ковтонюк В.А., Латышев О.Ю. ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПЦИИ КАНТА В ОТНОШЕНИИ ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ «СПРАВЕДЛИВОСТЬ».....	192
Кондрашова Г.Н., Серопол М.С., Смирнова Е.Н. ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КЛУБА ВЫХОДНОГО ДНЯ «ДЕТИ СУББОТЫ».....	199
Кутейникова Г.А. ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	203
Ломовцева Е.А., Колосова Е.Б. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО АНАЛИЗА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕН- НЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	206

Макаров А.В., Болезюк Е.С. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖ- ДЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯ- МИ ЗДОРОВЬЯ.....	212
Макаров А.В., Кравченко А.А. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..	216
Макаров А.В., Кравченко А.А. ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	221
Макаров А.В., Педченко В.В. МУЗЫКАЛЬНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	227
Макарова Е.А., Абросимова Е.Б. РОЛЬ САМООЦЕНКИ КРЕАТИВНОСТИ В МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	231
Макарова Е.А., Гаркуша И.В. РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	244
Макарова Е.А., Турский В.А. СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА И РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ...	252
Макарова Е.А., Чичкала М.Б. ЗАВИСИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ ОТ КАЧЕСТВА ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ.....	260
Манченко О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ У ДЕТЕЙ.....	267
Манченко О.В. ПРОФИЛАКТИКА СПОРТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ.....	272
Меньшикова Т.И., Духопельникова Д.А. ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	277
Меньшикова Т.И., Духопельникова Д.А. К ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ.....	285
Меньшикова Т.И., Москачева О.И. ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	292
Минасов К.В., Трубников А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	297
Михайлова С.Н., Хрипякова Н.Ю., Газина Л.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ДЕТСТВА...	300
Мищенко В.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ.....	305
Музыка О.А., Слезова Н.А. СПЕЦИФИКА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС.....	310
Назарова А.Е., Чередниченко Е.Г. КРАТКИЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ОБЗОР МИРА АУТИЗМА.....	319
Несвитайло Н.Л. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ЮНОШЕСТВА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ.....	324
Нестерова А. П., Петрова Е.Г. АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	330
Нестерова А. П., Петрова Е. Г.	

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	336
Нечепуренко Е.А. НЕ ПИШИТЕ ЖИЗНЬ НА ЧЕРНОВИК.....	342
Николаева О.В. ПРОФИЛАКТИКА И УСТРАНЕНИЕ ДИСЛЕКСИИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ.....	345
Опрышко А.Г. ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ.....	351
Перегудова Ю.С. ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ РЕЧИ В РАЗВИТИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ.....	357
Пуйлова М.А., Терских И.А. СИСТЕМА ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И НРАВСТВЕННЫХ НОРМ ИММАНУИЛА КАНТА.....	362
Рытикова А.В. ДЕТСКОЕ КОМПУЛЬСИВНОЕ ПЕРЕЕДАНИЕ.....	369
Садретдинов О.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ПРИБЫВШИХ ИЗ ЗОНЫ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	373
Сальникова Н.Е. ЛИЧНОСТНАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И ЕЕ РАЗВИТИЕ.....	378
Сальникова Н.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ.....	384
Скуднова Т.Д. ВЛИЯНИЕ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И. КАНТА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	391
Скуднова Т.Д., Борисова И.А. ИССЛЕДОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	400
Скуднова Т.Д., Педченко С.О. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	408
Сливкина Ю.Н. ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	413
Сливкина Ю.Н. ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ПРИ РАБОТЕ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ У ВЗРОСЛЫХ.....	420
Стеценко И.А. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	426
Танцюра С.Ю., Басангова Б.М. РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	431
Тимофеенко В.А., Сердюкова Ю.А. ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НАСТАВНИЧЕСТВА И ГЕНЕЗИС ЕГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	444
Тимофеенко В.А. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	451
Ткаченко И.В., Горбенко Е.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ОБСЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	456

Толкач В.А.	
ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТЕ.....	459
Трубников А.А., Минасов К.В.	
ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В ОБЩЕСТВЕ.....	464
Хачанян Т.Г.	
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	468
Хачанян Т.Г.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ АГРЕССИИ.....	472
Хохлова Н.И., Холина О.А.	
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ТЮТОРА С ДЕТЬМИ С ТМНР.....	476
Чурикова О.В.	
РОЛЬ МАТЕРИ В СТАНОВЛЕНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖЕНЩИНЕ.....	484
Чурикова О.В.	
СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОЦЕННОСТИ ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГИИ.....	495
Щукина С.Е.	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ, ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	501
Арнаутова Е.П., Рычагова Е.С., Кондратьева Н.Л., Воробьева И.Н.	
МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	507

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

Уважаемые коллеги, участники V Международного форума «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований», посвященного году семьи! 2024 год объявлен президентом РФ В.В. Путиным Годом семьи. Актуальность исследований проблем семьи и семейного воспитания обусловлена необходимостью поиска новых эффективных средств и путей противостояния дегуманизации и духовного обнищания детей и молодежи, укрепления института семьи и гармонизации межпоколенных отношений. В докладах и выступлениях на форуме с позиций междисциплинарного подхода показана фундаментальная роль традиционных семейных ценностей для развития российского государства, формирования духовно-нравственной основы нации. В них показано, что только системная защита и поддержка семейных ценностей позволит противостоять угрозам, направленным на их разрушение, обеспечить национальную безопасность государства и преемственность поколений.

Глубокий теоретический анализ теоретического и практического опыта социально-психологического сопровождения семьи и детства в регионе на базе Центра междисциплинарных исследований «Антропология детства» в Таганрогском институте имени А.П.Чехова (филиале) Ростовского государственного экономического университета позволяет реализовать инновационные проекты, направленные на укрепление семьи как важного института социализации и культурной самоидентификации детей и молодежи. Центр как инновационный социальный проект был создан для расширения междисциплинарной научно-исследовательской и методической работы преподавателей, магистрантов и студентов с целью взаимодействия с социальными учреждениями культуры, воспитания и образования, точки притяжения для социальных партнеров и субъектов воспитания и образования (дети, родители, учителя, психологи, педагоги дополнительного образования, тьюторы и т. д.), а также создания инновационного пространства социально-педагогической поддержки и индивиду-

ального сопровождения семьи и детства, консолидирующего научные, культурные, профессиональные и социальные ресурсы.

Надеюсь, что междисциплинарные дискуссии и диалоги, состоявшиеся на V Международном Форуме, помогут нам мобилизовать интеллектуальный потенциал ученых, философов, социологов, педагогов и психологов всех регионов России и наших международных партнеров и превратятся в надежную платформу для обсуждения проблем воспитания детей и молодежи. Пятый выпуск сборника материалов ставшего уже традиционным Форума открывает перспективы перехода к новому стилю детско-родительских отношений в семье и новых принципов взаимодействия между миром взрослых и миром Детства. Надеемся, что наше совместное научно-педагогическое взаимодействие расширит горизонты понимания современных целей, смыслов, роли, функций и высокой миссии педагогического образования и семейного воспитания!

*Директор Таганрогского института имени А.П.Чехова
(филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
кандидат философских наук, доцент
С.А. Петрушенко*

Абрамова М.М.

капитан внутренней службы
старший инспектор группы по связям
со средствами массовой информации
УВД по Зеленоградскому АО ГУ МВД России по г. Москве

ПРОБЛЕМНОЕ ДЕТСТВО КАК ПРЕДИКТОР ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКА

Аннотация. Почему получается так, что один ребенок прилежно учится, ведет здоровый и активный образ жизни, а его ровесник, проживающий с ним в одном социуме, нарушает общественный порядок, совершает правонарушения, пробует запрещенные вещества? Что зависит от семьи начинающего правонарушителя? Какая профилактическая работа проводится правоохранительными органами, чтобы в неблагополучных семьях дети не становились на преступный путь, а росли законопослушными гражданами? Данным вопросам и посвящена настоящая статья.

Ключевые слова: детство, неблагополучная семья, зависимость, преступление, профилактика, полиция, кража, наркотики.

Abramova M.M.

internal service captain

Senior Inspector of the Media Relations Group

Directorate of Internal Affairs for the Zelenograd Administrative District of the
Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the City of Moscow

PROBLEM CHILDHOOD AS A PREDICTOR FOR THE DEVELOPMENT OF A CRIMINAL PERSONALITY

Annotation. Why does it happen that one child studies diligently, leads a healthy and active lifestyle, while his peer, living with him in the same society, violates public order, commits offenses, tries illegal substances? What depends on the family of a novice offender? What preventive work is carried out by law enforcement agencies so that children in dysfunctional families do not take the path of crime, but grow up as law-abiding citizens. This article is devoted to these issues.

Keywords: childhood, dysfunctional family, addiction, crime, prevention, police, theft, drugs.

«Все мы родом из детства. Все взрослые сначала были детьми, только мало кто из них об этом помнит...» Эта известнейшая фраза принадлежит **Антуану де Сент-Экзюпери**, написавшему «Маленького принца». Каждый

ребенок рождается априори без вредных привычек, зависимостей и негативных эмоций. Все, что ребенок получает дальше – он получает от своей семьи.

Семья – это ячейка общества, задача которого – воспитание рожденного ею человека полноценной личностью. Одна из главных функций семьи – это психологическая защита, которая может быть деформирована, в связи с различными факторами. Именно неблагополучие в семьях способствует развитию и возникновению нервно-психических нарушений у детей, что, скорее всего в будущем, приведет их к совершению правонарушений. Как отмечают психологи, «осознание этого чаще всего происходит при возникновении кризисных, проблемных моментов жизни» [1, 81].

Нормально функционирующая (гармоничная) семья – это семья, которая функционирует в соответствии с нормами, созданными ею самой или заимствованными из окружающего социума. При этом норма здесь – это не та оценка, которую дает внешний наблюдатель, а аутохарактеристика семьи, отражающая все аспекты ее жизнедеятельности [2].

Проблема криминального поведения детей актуальна с каждым днем все сильнее и сильнее. Причины, превращающие «милых подростков» в «чудовища», разнообразны, но все-таки первостепенной продолжает оставаться семья.

В своем большинстве криминализация несовершеннолетних наблюдается в неполных семьях. В то время, когда родитель пытается заработать деньги, чтобы семья не нуждалась, ребенок предоставлен сам себе. Именно в этот момент у несовершеннолетнего могут появиться сомнительные увлечения и знакомые, которые негативно скажутся на его будущем. Также значительная часть несовершеннолетних, которые совершали преступления, воспитывались в семьях, где существовали ограниченные возможности воспитания или в семье, с отрицательным влиянием взрослых, а также в семьях, где ребенку позволяется абсолютно все: «постоянная критика и наказания, а также демонстрация агрессивных форм поведения приводят к появлению нежелательных для жизни в социуме черт личности» [1, 83].

Семья для ребенка – это первоначальная школа, где он учится жизни, сформировывают определенные взгляды на жизнь и нормы поведения, вырабатывают отношение к окружающему. Именно поэтому очень важно, какая атмосфера царит внутри семьи, какие принципы морали существуют в ней, как складываются взаимоотношения между супругами, как они себя ведут с детьми, знакомыми, строят ли они отношения на абсолютной правде или лжи. От этого зависит, вырастет ли ребенок настоящим гражданином и патриотом, или, напротив, встанет на преступный путь. Поэтому, бесспорно, семейное воспитание по существу является одним из важнейших факторов нравственного формирования личности несовершеннолетних.

Семья – это единый организм. Нарушение эмоционального состояния ребенка, его плохое поведение, как правило, является симптомом других семейных болезней. Самая хорошая профилактика – оздоровление, улаживание супружеских отношений, решение собственных проблем. Они не изолированы, а прямо вплетены в отношения с ребенком. Супружеские и собственные проблемы не только ваше личное дело, но важный фактор развития личности вашего ребенка [3].

В семье, внешне выглядящей благополучной и успешной, могут быть далеко не лучшие отношения, и ребёнок, который воспитывается в ней, ищет чего-то вне ее, тем самым, чаще всего, попадая в плохое окружение. Кроме того, в таких псевдоблагополучных семьях ребенок видит и слышит не самые приятные разговоры, а также наблюдает и принимает для себя, как норму, поступки своих родителей.

При опросе несовершеннолетних нарушителей закона, изучении их биографии, в большинстве случаев было установлено, что негативное влияние оказывалось в семье, старшие члены которой либо употребляли наркотические вещества, либо злоупотребляли спиртным. Также не стоит забывать, что, какими бы ни были родители, они всегда будут являться для ребенка объектом для подражания.

В семье, где царят насилие и алкозависимость, чаще всего на ребенка не обращают внимания, либо, напротив, избивают, терроризируют. Разумеется, все это сказывается на его психике, в дальнейшем это может толкнуть его на преступный путь, так как он будет искать выход из сложившейся семейной ситуации, тянуться к людям, которые впоследствии могут использовать его наивность и неопытность в криминальных направлениях.

Полиция пытается разнообразными способами донести до детей и подростков о различных опасностях, которые подстерегают их. В Зеленоградском административном округе города Москвы этому уделяется большое внимание. На регулярной основе проводятся различные акции и оперативно-профилактические мероприятия. Сотрудники отделений по делам несовершеннолетних ходят по общеобразовательным учреждениям и проводят беседы со школьниками. Полицейские рассказывают об административной и уголовной ответственности, которую несут несовершеннолетние за правонарушения, о недопустимости пребывания в позднее вечернее и ночное время на улицах и в общественных местах без сопровождения взрослых. Кроме того, полицейский коснулся темы вреда потребления табачных и курительных смесей, алкогольных напитков и наркотических средств, а также мерах административного и уголовного наказания за совершение противоправных деяний.

Темы в беседах с юными зеленоградцами поднимаются самые разные: сотрудники рассказывают о возрасте привлечения к уголовной и административной ответственности, уделив внимание категории преступлений, за совершение которых ответственность предусмотрена с 14 лет. Также большое внимание уделяется теме социальных сетей, которые активно используются для вовлечения молодежи в группы с деструктивной направленностью, объяснил, как это происходит и какая ответственность за это наступает. Полицейские рассказывают о том, чем грозит размещение на личных страницах в социальных сетях запрещенного законодательством Российской Федерации контента: видеороликов, аудиозаписей, символики и любой другой

информации, содержащей признаки экстремизма, и правила безопасного общения в сети Интернет.

С так называемыми «трудными» семьями, которые стоят на учете, проводится более интенсивная работа: полицейские регулярно навещают эти семьи, смотрят на социально-бытовые условия и разговаривают с родителями и детьми.

Кроме этого, огромный пласт работы проводится с подшефным семейным центром – туда помещаются дети, родители которых находятся либо в стадии лишения (ограничения) родительских прав, либо в сложных социально-бытовых условиях. Пока родитель проходит лечение, либо улучшает бытовые условия, устраивается на работу, с детьми работают педагоги и психологи. Сотрудники полиции на регулярной основе проводят с этими детьми беседы, устраивают разнообразные мероприятия, где, в игровой форме доводят до ребят основы законодательства и профилактируют правонарушения.

Подростки встают на преступный путь не сразу. Чаще всего это связано с тем, что они хотят быстрее повзрослеть, уйти от родительского контроля. Однако они в корне неверно понимают, что означает быть взрослым – дружить с более старшими подростками, хулиганить и совершать противоправные деяния. В данном случае семья должна продемонстрировать ребенку правильность и ошибочность его суждений, и не дать войти в преступную среду.

«Я выше закона и могу делать все ради достижения моих целей, мое дурное поведение не является серьезным или же преднамеренным». Правилам должны строго следовать другие, которые считаются серьезными, личный проступок оправдан и отрицается. Правила немедленно проверяются для доказательства того, что они не применяются, потому что «я особенный» [4].

Преступность несовершеннолетних имеет специфические особенности, что дает возможность выделить ее в качестве самостоятельного объекта криминологического изучения. Криминологическая картина преступности несовершеннолетних меняется с каждым годом. Согласно ч. 1 ст. 87 УК РФ

«несовершеннолетними признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет» [5], таким образом, мы имеем дело с лицами, которым от 14 до 18 лет. Это юные граждане, которых государство считает не способными самостоятельно отвечать за свои действия и поступки. Однако эти юные создания совершают далеко не детские преступления: убийство с особой жестокостью; покушение на убийство; умышленное причинение тяжкого вреда здоровью; изнасилование; вымогательство; разбой; хранение и сбыт наркотиков, кражи; хулиганство.

Несовершеннолетние с устойчивой антиобщественной направленностью имеют опыт неоднократного совершения преступлений, оценивая такое поведение как вполне приемлемое. Нередко ими движет желание самоутвердиться [6].

Преступность среди несовершеннолетних – это наиболее сложная проблема современного общества. Чаще всего, лишенный внимания в семье, адекватного общения, эмоционального тепла и поддержки, подросток будет стремиться решить свои «глобальные» проблемы там, где его примут любым и одарят вниманием. Не найдя понимания в семье, а также стремясь повысить самооценку и быстрее повзрослеть, подросток начинает заниматься аутодеструкцией. После употребления спиртного, наркотических и токсических веществ, он встает на преступный путь, свернуть с которого будет уже непросто.

Среди разнообразных причин, которые порождают преступность среди несовершеннолетних, наиболее значимым фактором является неблагополучная семья. Именно поэтому правоохранительные органы и органы опеки должны еще больше внимания уделять таким семьям, чтобы как можно ранее выявить потенциал подростка к совершению преступлений и адресно воздействовать и на самих подростков, и на семьи. Возможно, в таком случае можно будет избежать разрушение подростковой личности и направить энергию и силы подростка на законопослушный путь.

Библиографический список

1. Мищенко, В.И. Влияние родительских установок на формирование victimных качеств личности // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. – 2020. – № 7. – С. 80–86.
2. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов: изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
3. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 68 с.
4. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – Академический проект, Гаудеамус, 2007. – 336 с.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации: 24-е изд. – М.: Ось-89, 2008. – 192 с.
6. Шишкина, Е.В. Особенности расследования преступлений несовершеннолетних // *Криминалистика: учебник / под ред. Л.Я. Драпкина*. – М., 2013. – С. 795–811.

Андреева Э.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»)

Таганрог, Россия

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Аннотация. Автором статьи обосновывается значение психолого-педагогической помощи семье ребенка с расстройством аутистического спектра. Уделяется внимание формам и методам психолого-педагогического сопровождения семьи, особенностям отношения родителей к воспитанию ребенка с РАС.

Ключевые слова: сопровождение, трудности воспитания, формы и методы сопровождения, дети с РАС.

Andreeva E.A.

Master's student

Taganrog Institute named

After A.P.Chekhov(branch)

OF ROSTOV STATE

UNIVERSITY (RINH),

Taganrog, Russia

FORMS AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A FAMILY RAISING A CHILD WITH ASD

Annotation. The author of the article substantiates the importance of psychological and pedagogical assistance to the family of a child with autism spectrum disorder. Attention is paid to the forms and methods of psychological and pedagogical support of the family, the peculiarities of the attitude of parents to raising a child with ASD.

Keywords: accompaniment, upbringing difficulties, forms and methods of accompaniment, children with ASD.

Под расстройствами аутистического спектра (РАС) понимают врожденное заболевание, связанное с серьезными патологиями развития, при которых необходимо применение целенаправленного воздействия путем психологическо-педагогических методов. Результативность таких методов во многом связана с ранним привлечением родителей к постоянной работе, основанной на применении специальных видов детско-родительских взаимоотношений, развивающих и наполняющих смыслом связь ребенка с обществом, повышение заинтересованности к открытиям окружающего мира и сведению к минимуму резких проявлений характера.

По мере взросления ребенка с РАС его родители сталкиваются с определенными трудностями, которые зависят не только от его этапов зрелости и развития умений и навыков, но и от возрастающей потребности его адаптации в обществе, что достаточно подробно описывают в своих научных исследованиях Т.А. Колосовой, О.А. Бакиева, В.А. Вишневский. Психолого-педагогическая работа с семьей, воспитывающей ребенка с РАС, бесспорно, нужна на каждом этапе оказания помощи по мере взросления ребенка, но на первоначальном уровне она достигает чрезмерного значения. Такие авторы как М.Ю. Бурыкина, Е.С. Гринина, Т.В. Зобнина, И.А. Конева, А.В. Панченко, О.В. Солодянкина и др. исследовали в своих работах обращают внимание на проявление эмоций в поведении родителей и, в первую очередь, это касается матери. Ее нацеленность на взаимодействие прогнозирует в большей мере успех получения благоприятного опыта в контактах с ребенком, что является первоочередным критерием психического здоровья малыша. Большая часть случаев сводится к самостоятельному решению задач родителями ребенка с РАС, когда контакты с ребенком сильно ограничены вследствие неудавшимся

стараниям реализовать редкие моменты живого контакта и проявления интереса к нему.

Актуальность проблемы заключается в отсутствии систематизированных методик в определении направлений, разработке содержания и форм психолого-педагогической помощи родителям детей с РАС, несовершенством видов помощи таким семьям, дефицитом научных исследований в этой области. Стоит отметить, что на сегодняшний день данная проблематика имеет как научное, так и социальное значение.

При сопровождении родителей ребенка с РАС на первый план выходит, кроме оказания помощи, прохождения эмоциональных трудностей и преград, грамотный подход к развитию, принятию и благорасположению к своему ребенку. Работа, проводимая специалистами с родителями аутичных детей, нацелена на психологическое облегчение сложной нагрузки родителей, воспитывающих ребенка с РАС. Психолого-педагогические исследования показывают ряд возникающих спорных моментов, связанных с отношением родителей к своим аутичным детям [8]. К примеру, родители осознают личностные и коммуникативные недостатки ребенка, относятся к нему как к нездоровому и недоразвитому, однако при всем при этом требуют от ребенка триумфальных побед. В качестве другого примера можно предположить ситуацию, когда родители на фоне излучаемых мягкости и терпения, зачастую показывают недовольство, отрицание беспомощности, безуспешности ребенка, чувствуя в итоге сожаление, горечь и скорбь в отношении болезни ребенка [5]. Проявляя жалость к ребенку, пытаясь выполнить все его просьбы, родители хотят уберечь его от возникающих в жизни трудностей, однако, не могут долго вытерпеть безысходность ситуации, поэтому итогом сдерживания становится проявление злости. При общем рассмотрении упомянутые трудности семей, воспитывающих аутичных детей, должны быть подвергнуты исключению и исправлению, так как они мешают благополучному раскрытию детской личности. Работа с родителями, воспитывающими ребенка с РАС, основана на

выполнении психолого-педагогической деятельности, включающей ряд модулей: диагностического, коррекционного, коррекционно-педагогического.

Выявление отклонений и возможных причин дисбаланса внутри семьи выполняется в рамках диагностического модуля. В рамках такого модуля родители дают полную информацию по запросу специалистов в отношении ребенка, чтобы специалисты могли дать точное заключение по имеющимся у ребенка отклонениям, а также оказывают помощь в лучшем знакомстве с его сущностью. К примеру, проводимое при родителях обследование, профессиональные и дипломатичные беседы со специалистами психолого-педагогического состава предоставляет возможность узнать скрытые преимущества своего ребенка. С помощью специалистов родители обретаю достаточный объем информации и последовательность собственных действий: что нужно делать, а что нельзя; какие должны быть первостепенные действия; что в итоге можно достичь; какие оптимальные шаги предпринять для организации работы по исключению существующих отклонений, чтобы помочь ребенку.

Построение плана коррекционно-педагогической работы, направленной на выявление нюансов и особенностей в развитии ребенка с РАС, выполняется в рамках коррекционного модуля [7]. Основным методом данного модуля является наблюдение за ребенком. В процессе осуществления наблюдения участвуют как специалисты, так и родители. Главная задача психологов и педагогов заключается в поэтапном включении родителей и ребенка в работу по коррекции. Данный этап ориентирован на знакомстве родителей с применяемыми приемами и методами модуля, в результате чего происходит получение более объемных навыков, касающихся трудностей в психическом здоровье детей, внедрение в практические занятия, мониторинг динамики процесса развития ребенка в результате коррекционной работы специалистов.

Следующим задействуется коррекционно-педагогический модуль, основной задачей которого является воздействие на процесс обучения, построение которого осуществляется путем подбора более действенных

педагогических методов, составляются и формируются коррекционные индивидуальные планы, организационные программы. На данном этапе основными участниками выступают родители, которые получают психолого-педагогические навыки по вопросам помощи и воспитания детей с РАС. При положительной динамике прохождения данного этапа с родителями начинается работа по подготовке их к проведению образовательной работы на дому. В основном сопровождение семьи психологами и педагогами нацелено на помощь родителям в преодолении боязни перед своим аутичным ребенком, в возможности распознать потенциальные стороны ребенка и научиться знаниям по работе с ним. Такая коррекционная работа нацелена на построение взаимоотношений родителей и ребенка, на оказание помощи в борьбе со страхом несовершенства собственного ребенка. Подобранные методы и формы работы с родителями, воспитывающими детей с РАС, включают обучение родителей в целях достижения социального роста и обретения личностных качеств по результатам воспитания. В качестве осуществляемых методов воздействия применяют исследование, личностное общение, изучение видеоматериалов, обсуждения за круглым столом, симпозиумы, беседа «вопрос-ответ», выпуск листовок, консультации педагогов и психологов [4].

Наглядный материал для родителей помещают на стендах в виде передвижных папок, выставок фотоматериала, памяток и пр. Наглядный материал, иллюстрирующий положительные результаты психолого-педагогической работы, а также практические тренинги по внутрисемейным взаимоотношениям, является мотивационными для родителей. Зачастую родители не могут пожаловаться вслух на семейную проблему, тогда используется специальная коробка или папка, куда матери и отцы помещают вопросы, записанные на бумаге. Психологи и педагоги перерабатывают полученную информацию, обобщают, формируют ответы в виде консультаций психологов, помещением материалов на информационном стенде «Вопросы и ответы», организации родительских семинаров «Волнующие вас вопросы» и др. Тренинги, устраиваемые специалистами по педагогике, проводятся с целью

выработки у родителей навыков положительного решения появляющихся трудностей и становятся специальными упражнениями для педагогического сознания [6]. В процессе планирования и формирования разных видов психологической и педагогической работ с родителями и детьми необходимо вызвать у родителей интерес, вселить в них желание активно участвовать в воспитательном процессе, четко отвечать на поставленные вопросы согласно их родительскому опыту. Виды досуга помогают установить доверие и неформальные отношения родителей и педагогов, родителей и детей. К таким видам досуга можно отнести «Новый год», «8 марта – праздник мам», «Мой папа – мастер на все руки», «Праздник осени», «Талантливые дети», которые направлены на сближение членов психолого-педагогического сопровождения [2]. Обучающие и развлекательные виды общения родителей и специалистов, во время которых перед родителями находится их ребенок вне дома, общается с ровесниками и взрослыми людьми, способствуют росту психолого-педагогических навыков родителей, исправление родительских устоев в вопросе семейного воспитания. Работу с родителями сегодня облегчают специально разработанные экспериментальные методические средства, соответствующие разным целям исследования социальных взаимодействий и отношений внутри семьи. Стоит учесть, что если методом является способ проведения исследования, то методикой – механизм осуществления методов, благодаря которым появляется возможность получить информацию об объекте исследования [1]. К методам исследования семейных проблем относятся инструменты, благодаря которым производится сбор, анализ, обобщение собранных данных, характеризующих семейные отношения, обнаруживаются взаимозависимости и устоявшиеся правила семейного воспитания. Большая часть психологов считает основными методами исследования детско-родительских отношений наблюдение и эксперимент, а второстепенными – беседу, анализ документов, изучение результатов деятельности. Несмотря на расхожее мнение, психологами также зачастую используются тесты и опросники, включая графические модели и рисунки. С

целью исследования отношений родителей и детей используются методы возрастной психологии: беседа, интервью, наблюдение.

Интервью – метод сбора первоначальной информации, основанной на словесном общении. Соблюдая перечень специальных правил, этот метод способствует получению достоверных данных о ситуациях, пережитых в прошлом и ощущениях в настоящем, об укоренившихся привычках, побуждениях совершаемых действий, о частных проявлениях. Метод использования интервью различается по виду и сущности организации: может быть письменным или устным, групповым или индивидуальным, однократным или многократным [3]. Для данного метода применяются следующие методики [8]:

- анкета родительского отношения, определяющая отношение родителей к ребенку;

- анкета «Измерение родительских установок и реакций» (PARI), нацеленная на исследование отношения матери к разнообразным ситуациям в семье, изучение ее семейной роли и отношение к воспитанию ребенка;

- анкета «Анализ семейного воспитания» (АСВ) направлена на определение различного рода отклонений при взаимоотношениях внутри семьи, причины таких отклонений;

- анкета «Школа семейного окружения» (ШСО) направлена на оценку взаимоотношений в семье;

- анкета Айзенка нацелена на изучение индивидуальных психологических свойств личности с целью распознавания уровня использования неврологических свойств, которые являются основными составляющими личности: интроверсии, нейротизма, психотизма;

- анкета Леонгарда с целью распознавания типа акцентуации;

- анкета определения уровня тревожности и др.

Работа с родителями, воспитывающими ребенка с РАС, основана на выполнении психолого-педагогической деятельности, включающей ряд модулей: диагностический модуль, основной задачей которого является выявление отклонений и возможных причин дисбаланса внутри семьи;

коррекционный модуль, направленный на построение плана коррекционно-педагогической работы для выявления нюансов и особенностей в развитии ребенка с РАС; коррекционно-педагогический модуль, основной задачей которого является воздействие на процесс обучения путем подбора более действенных педагогических методов; составляются и формируются коррекционные индивидуальные планы, организационные программы.

Большое значение в стабилизации психологического состояния родителей, воспитывающих ребенка с РАС, является соблюдение разработанных в настоящем исследовании методических рекомендаций.

Библиографический список

1. Акатов, Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности [Текст] / Л. И. Акатов. – М.: Просвещение, 2014. – 276 с.
2. Григорьева, Л.Г. Дети с проблемами в развитии [Текст] / Л.Г. Григорьева. – М.: Академкнига, 2012. – 213 с.
3. Златомрежева, А.Д. Оценка развития социального поведения детей с аутизмом в учебной ситуации [Текст] / А.Д. Златомрежева // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 14–27.
4. Зобнина, Т.В. Проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста [Текст] / Т.В. Зобнина, Н.В. Моторина // Вестник КГУ. – 2020. – № 1. – С. 52–55.
5. Конева, И.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция [Текст] / И.А. Конева, Е.Н. Краснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 1. – С. 113–116.
6. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма [Текст] / М. М. Либлинг // Дефектология. – 2016. – № 6. – С. 23–41.
7. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / А.А. Полякова. – М.: Изд-во КТМУ, 2014 – 207 с.
8. Филиппова, Н.В. Клинико-диагностические аспекты раннего детского аутизма [Текст] / Н.В. Филиппова // Психическое здоровье. – 2016. – С. 60–71.

Бададян Я.Ю.
магистрант
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ОБРАЗ ПРЕСТУПНИКА У МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО КИНО

Аннотация. Формирование образа преступника происходит в сознании молодежи на протяжении всей ее сознательной жизни. В статье рассматривается формирование образа преступника у представителей современной молодежи России. Нами установлено, что высокое влияние на формирование образа преступника у молодежи оказывают: кино, СМИ и социальные сети.

Ключевые слова: преступление, образ преступника, молодежь, СМИ, социальные сети, кино.

Badadian Y.Y.
undergraduate student
Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"
Taganrog

THE IMAGE OF A CRIMINAL AMONG YOUNG PEOPLE ON THE EXAMPLE OF MODERN CINEMA

Annotation. The formation of the image of a criminal occurs in the minds of young people throughout their adult life. The article examines the formation of the image of a criminal among representatives of modern Russian youth. We have found that cinema, the media and social networks have a high influence on the formation of the image of a criminal among young people.

Keywords: crime, image of a criminal, youth, media, social networks, cinema.

На сегодняшний день преступность остаётся одной из самых актуальных проблем современного общества. Количество преступлений, которые совершаются несовершеннолетними или с их участием, остаются на высоком уровне, что подтверждается статистическими данными. Так, например, за 2022 год из общего количества 30 469 преступлений (2,9 % от общего количества преступлений) совершены несовершеннолетними или с их участием, из которых 9 295 составляют тяжкие и особо тяжкие преступления, количество которых в сравнении с 2021 годом увеличилась на 2,7% [7].

Это обусловлено различными причинами, в частности, негативным влиянием современной культуры, оказываемым через СМИ, социальные сети и кино. Упомянутые средства распространения негативной информации опасны тем, что этот поток практически не поддается контролю со стороны государства и информация распространяется стремительными темпами. Это приводит к складыванию целых субкультур, в частности, криминальных.

Одним из рассматриваемых источников распространения криминальной информации является кинематограф. В фильмах и сериалах идет открытая пропаганда насилия, жестокости, идеализируется образ преступника и напротив, идет дискредитация сотрудников правоохранительных органов. Все это, несомненно, влияет на формирование личности представителей молодежи, которые стремятся подражать своим кумирам, не думая о последствиях своих действий. В дальнейшем образ мышления молодежи становится однообразным и насилие представляет для них единственный выход из сложившейся затруднительной ситуации.

Романтизация криминального поведения и образа преступника привели к тому, что на сегодняшний день молодежь активно вовлекается в криминальную идеологию, которая становится их образом жизни. Криминальный романтизм среди молодежи, вызванный влиянием кинематографа, стал «очевидным феноменом современной отечественной культуры», требующим не только научного изучения, но и разработки практических предложений по устранению условий и причин формирования криминального поведения [Катин, 2007, с. 1].

Следует отметить, что формирование личности – это сложный и длительный процесс, однако, существует стихийное формирование личности под воздействием каких-либо факторов, одним из которых является кино [Пензин, 1975, с. 8]. Просмотр фильмов и сериалов со сценами насилия, главными героями которого являются преступники, фиксируются в сознании человека, происходит осмысление сюжета, переживаний главных героев, что влияет на образ мышления и последующее поведение подростков и молодежи, чья личность находится на стадии формирования.

Созданные образы преступников в кино подталкивают зрителя подражать их стилю и имиджу и перенимать их привычки, как например, в сериале «Острые козырьки», в котором показана преступная жизнь цыганской семьи Шелби. Данная группировка существовала в реальности и орудовала в Англии в 20-х годах XX века, ее члены промышляли грабежами и азартными играми. Главные герои, братья Шелби, имели собственный отличный стиль в одежде, они носили остроконечные плоские кепки и костюмы, что делало их узнаваемыми среди других жителей Англии и позволяло определить принадлежность к банде.

Тенденция на увеличение количества тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных молодежью, напрямую связано с агрессией, которая формируется в том числе на основе насилия, показанного в кинематографе [Алексеева, Некурящих, 2016, с. 33].

О преступности среди несовершеннолетних высказывался Уполномоченный по правам человека в РФ Т.Н. Москалькова: «Статистика не свидетельствует о том, что детская преступность растет количественно, но она изменилась качественно, стала более жестокой и бездушной. Это, конечно, продукт влияния внешней среды» [2].

Фильмы и сериалы, посвященные преступности, в которых присутствуют сцены насилия и агрессии, пользуются огромной популярностью среди молодежи, которые впоследствии перенимают не только стиль и имидж преступника, а также само преступное поведение.

В научной литературе влияние кино и формирование агрессии у молодежи подразделяется на две формы: в формах линейного воспроизведения агрессии (полное копирование увиденного на телеэкране (патологическое, умышленное) и нелинейного воспроизведения агрессии (повышение вероятности общей криминализации) [Жмуров, 2007, с. 461–462]. Обе формы воспроизведения агрессии в действительности пагубно влияют на развитие человека и формируют предпосылки криминального поведения.

В качестве яркого примера влияния и популяризации криминального кино можно отметить вышедший в 2023 году сериал «Слово пацана», который повествует о преступных группировках, существовавших в 1970–2010 гг. в г. Казань. Действия самого сериала разворачиваются в конце 1980-х г. Молодые люди разных районов Казани объединяются в преступные группировки, которые чинят насилие и совершают массу других преступлений. Данный сериал вызвал резонанс в обществе, романтизация подростковых группировок была встречена критикой среди не только обычного населения, но и представителей власти. Особенно негативно на данный сериал отреагировали власти Татарстана, в частности, Глава Татарстана Рустам Минниханов называл недопустимыми сериалы, которые романтизируют период российской истории, «связанный с появлением подростковых группировок». Обращая внимание на то, что такие сериалы пропагандируют преступное поведение и могут привести к повторению криминальных событий [8].

Детский омбудсмен в Татарстане Ирина Волюнец в конце ноября обратилась в Роскомнадзор с просьбой проверить «Слово пацана», запретить его трансляцию и заблокировать сайты, где его показывают. «Фильм стал романтизацией бандитизма и оправданием страшного явления – «казанского феномена» и формирует ложные представления о криминальном мире в глазах молодежи» [8].

В речи современной молодежи после просмотра указанного сериала появились сленговые слова «чушпан», «скорлупа», «пацан» и другие, которые были в обиходе у членов преступных группировок.

Имеется масса примеров из жизни, когда влияние кино приводило к непоправимым последствиям. Так, например, 5 октября 2012 года в Техасе 17-летний подросток Д. Эванс застрелил из пистолета сестру и мать. Объясняя свои действия, он сказал, что просмотр фильма ужасов «Хеллоуин» натолкнул его на мысль о возможном убийстве. Его поразило спокойствие, с которым герой фильма расправлялся со своими жертвами, и он решил проверить это В 2009 году школьница из Индианы нанесла грим в стиле Джокера и разрезала

свои щёки, добившись известной «улыбки» антигероя, после чего напала на учителя с бритвой [Алексеева, Некурящих, 2016, с. 34].

Указанные выше примеры свидетельствует о большом влиянии на психику несовершеннолетних молодых людей массовой культуры. Именно поэтому необходимо предпринимать превентивные меры, направленные на борьбу с преступностью, с раннего возраста, когда психика ребенка поддается регулированию.

В первую очередь необходимо на законодательном уровне ограничить доступ несовершеннолетних к просмотру фильмов и сериалов, в которых присутствуют сцены насилия, агрессии и жестокости. В 2011 году был принят ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [5]. Однако его реализация на практике затруднена, так как на просторах интернета можно найти любую информацию и посмотреть любой фильм или сериал. По нашему мнению, необходимо обеспечить контроль за соблюдением сайтами требований данного закона и блокировать нарушителей, конечно, быстрые темпы распространения информации в сети Интернет не позволяют обеспечить такое же быстрое реагирование на них со стороны государства, но большая часть такого контента все равно попадает под запрет и исчезает с просторов Интернета.

Другой превентивной мерой следует назвать проведение профилактических бесед в школах и других учебных заведениях. Своевременное выявление и работа с несовершеннолетним, который является «фанатом» насильственного криминального кино, позволит пресечь развитие криминального поведения в будущем.

Таким образом, молодежь является самой уязвимой категорией, на которую оказывает большое влияние кино, пропагандирующее криминальное поведение. Образ преступника воспринимается несовершеннолетними в качестве героического, перенимается его модель поведения, привычки, стиль и имидж. Именно поэтому необходимо проводить комплексную и системную работу с детьми и подростками в качестве превентивных мер борьбы с преступностью среди молодежи.

Библиографический список

1. Алексеева, Е.А., Некурящих, И.И. К вопросу о криминогенном потенциале насилия в кинематографе и его влиянии на уровень агрессии несовершеннолетних // Вестник Курганского государственного университета. – 2016. – № 1 (40). – С. 33.
2. В России выросло число тяжких преступлений, совершенных детьми. – URL: <https://www.interfax.ru/amp/654095> [Дата обращения: 21.12.2023].
3. Жмуров, Д. В. Сценарная агрессия подростков // «Черные дыры» в Российском Законодательстве. – 2007. – № 6. – С. 461–462.
4. Катин, В.И. Криминальный романтизм как явление культуры современной России: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – 2007. – С. 1.
5. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 28.04.2023) // Парламентская газета. – № 1–2. 14-20.01.2011.
6. Пензин, С.Н. Кино как средство воспитания. – Воронеж, 1975. – С. 8.
7. Состояние преступности в России за январь-декабрь 2022 года <https://media.mvd.ru/files/application/4683439> [Дата обращения: 21.12.2023].
8. Сценарист «Слова пацана» не увидел причин для запрета сериала. – <https://amp.rbc.ru/rbcnews/society/04/12/2023/656e08d89a7947447178f4dd> [Дата обращения: 21.12.2023].

Бакуревич А.А.
студентка ГрГУ им. Янки Купалы
г. Гродно, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования интереса к исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста, что представляет собой важную задачу в настоящее время. Период дошкольного возраста – это время интенсивного развития любознательности и познавательных способностей, поэтому именно на этом этапе крайне важно закладывать основы исследовательской активности. Особое внимание уделяется характеристикам каждого возрастного этапа: от младшей группы (1–3 года), когда дети начинают осваивать простые манипуляции и ощущения, до старшей группы (5–7 лет), когда дети могут начать формировать систему знаний, учатся задавать вопросы и искать на них ответы. Статья предоставляет рекомендации для воспитателей и родителей по созданию благоприятной среды для экспериментирования и самовыражения.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, дети дошкольного возраста, экспериментирование, мотивация, интерес.

FORMATION OF INTEREST IN RESEARCH ACTIVITIES AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article examines the relevance of the formation of interest in research activities in preschool children, which is an important task at the present time. The period of preschool age is a time of intensive development of curiosity and cognitive abilities, therefore, it is at this stage that it is extremely important to lay the foundations of research activity. Special attention is paid to the characteristics of each age stage: from the younger group (1-3 years old), when children begin to master simple manipulations and sensations, to the older group (5-7 years old), when children can begin to form a knowledge system, learn to ask questions and look for answers. The article provides recommendations for educators and parents to create a favorable environment for experimentation and self-expression.

Keywords: research activities, research activities, preschool children, motivation, interest.

Динамично изменяющееся общество требует активизации исследовательского поведения человека. В настоящее время становится все более очевидно, что «умения и навыки исследовательского поиска важны каждому человеку в самых разных сферах жизни, а не тем, чья жизнь связана (или будет связана) с научной работой» [3, 5].

«Исследовательская деятельность – это активность ребенка, направленная на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию. Это деятельность, которая предоставляет возможность ребёнку самостоятельно найти ответы на вопросы «как?» и «почему?»» [3]. Ребенок дошкольного возраста является исследователем, ему интересны явления окружающего предметного и социального мира, поэтому он задает множество вопросов взрослым. Потребность в новых впечатлениях, любознательность, стремление экспериментировать – характерные черты детского поведения. Исследовательская, поисковая активность ребенка являются для него важнейшим источником получения представлений о мире [1, 213].

Проблема формирования исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста волнует как педагогов, так и психологов, социологов,

философов (М.И. Лисина, С.Л. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, М. Монтессори, Н.Е. Веракса, Е.И. Емельянова и др.).

Исследовательская деятельность у детей дошкольного возраста формируется поэтапно, в соответствии с возрастом.

Младший дошкольный возраст (1–3 года): дети этого возраста исследуют окружающий мир через сенсорные восприятия, манипуляции с предметами, наблюдения. Они активно экспериментируют, касаясь, пробуя на вкус, слушая звуки. Деятельность в игре становится основным способом познания. Взрослые могут подсказывать темы для игр, например, «как работает что-то», чтобы направить исследовательский интерес.

Средний дошкольный возраст (4–5 лет): дети начинают осознанно исследовать определённые темы. Воспитатели могут организовывать тематические проекты, где дети активно участвуют в сборе информации (через книги, наблюдения и т. д.). Дети могут проводить простые эксперименты, наблюдать за процессами (например, за ростом растения) и фиксировать свои выводы в доступной форме (рисунок, рассказ).

Старший дошкольный возраст (5–7 лет): происходит устойчивый интерес к исследованию, дети начинают формировать систему знаний, учатся задавать вопросы и искать на них ответы. В этом возрасте исследовательская деятельность становится более сложной и расширенной. Дети самостоятельно могут использовать ресурсы для исследования, например электронные образовательные ресурсы, что способствует их интересу и вовлечённости. Поддержка со стороны воспитателей становится более целенаправленной.

Важно помнить, что для вовлечения в исследовательскую деятельность ключевое значение для детей дошкольного возраста имеют мотивация и интерес. Мотивация – это внутреннее стремление ребенка к деятельности, появляется из желания учиться, исследовать и познавать мир. В дошкольном возрасте мотивация часто основана на эмоциональных переживаниях и положительном опыте. Например, если ребенок получает удовольствие от нового открытия, у него возникает желание продолжать исследовать.

Интерес – это направленное внимание к определенной деятельности или объекту. Он может проявляться в любознательности, формулировании вопросов и стремлении узнать больше о мире вокруг. Для детей дошкольного возраста характерен так называемый «объективный интерес» к окружающему миру, который можно использовать в исследовательской деятельности.

Формирование мотивации к исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста – это важная задача, которая помогает развивать у них любознательность, критическое мышление и творческий подход к познанию мира. «Главный путь развития исследовательского поведения ребенка – собственная исследовательская практика. Она чаще всего осуществляется в детском экспериментировании, в процессе которого дети осваивают действия по измерению, комбинированию, преобразованию различных материалов и веществ; знакомятся с окружающими предметами (термометр, весы, зеркало, магнит и др.)» [2, 216].

«В качестве результатов исследовательской деятельности выступают:

- новая информация об исследуемом объекте, его свойствах, качествах, строении, связях с другими объектами (о геометрических формах, величинах, разных способах измерения, зависимостях чисел);

- новая информация о другом (дополнительном) исследуемом объекте (о простых приборах для измерения длин; об отражении предметов в воде, зеркале; действия магнита);

- знания о способах исследования и его результатах (о простейших опытах, экспериментах, выдвижении предположений, необходимости варьирования при выборе способов организации исследования, оценке результата и прогнозе дальнейших исследований)» [3, 320].

Для поддержания интереса к исследовательской деятельности в учреждении дошкольного образования организуются специальные «зоны активности» или «уголки экспериментирования». В них могут размещать разнообразные игры, в процессе которых дети усваивают социальный опыт, активизируют познавательную и исследовательскую деятельность. Задача

взрослых – помочь детям сохранить эту исследовательскую активность как основу для таких важных процессов, как самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Создание педагогом положительной атмосферы в группе дошкольников в процессе исследования, наблюдения, проведения опытов, поддержание интереса к экспериментированию, помощь в преодолении скованности детского мышления, боязни ошибок и неверных действий в решении познавательных проблем способствуют формированию у детей интереса к необычным явлениям, фокусам, собственным рассуждениям, мини-исследованиям.

Библиографический список:

1. Валитова, И.Е. Детская психология: учеб. пособие для студ., обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям / И.Е. Валитова, И.В. Шматкова. – Минск: Вышэйшая школа, 2017. – 445 с.
2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
3. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – М.: Национальное образование, 2016. – 304 с.

Банникова Т.Н.
аспирант 4 курса
РГЭУ (РИНХ)
г. Ростов-на-Дону, Россия

ЦЕННОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. Эстетическое воспитание в современной России приобретает все большую ценность в связи с запросами общества на национальное культурное возрождение и укрепление патриотических настроений. Задачей системы образования сегодня является вовлечение молодежи в искусство и творчество в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, культура молодежи, развитие культурного уровня, искусство, В.Н. Шацкая.

THE VALUE OF AESTHETIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIETY DEVELOPMENT

Annotation. Aesthetic education in nowadays Russia is becoming increasingly valuable in connection with the demands of society for national cultural revival and strengthening of patriotic sentiments. The education system task today is to involve young people in art and creativity as part of the educational process.

Keywords: aesthetic education, youth culture, development of cultural level, art, V.N. Shatskaya

В современных социокультурных условиях эстетическое воспитание приобретает высокую ценность, так как российское общество демонстрирует повышенный интерес к развитию эмоциональной и интеллектуальной сферы, повышению культурного уровня, а также укреплению моральных и этических ценностей. Данная тенденция наблюдается в различных сферах общественной жизни, в сфере культуры, в духовной сфере. Но больше всего запрос общества нашей страны в повышении культурного уровня наблюдается именно в сфере образования, где с юных лет востребовано приобщение детей к культурному и историческому наследию, к эстетике родного языка и родной культуре, к творчеству и художественно-эстетической деятельности.

Действительно, в Российской Федерации последние годы делается особый упор на построение в обществе системы воспитания подрастающего поколения на основе высокой нравственности и сохранение традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указанные тенденции находят свое отражение в различных нормативно-правовых актах, таких как Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; Указ Президента РФ от 24.12.2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики»; Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014г. № 2403-р (Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года);

Распоряжение Правительства РФ от 01.07.2024 г. №1734-р (О реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей) и др.

Эстетическое воспитание является органической частью общей системы воспитания, направленной на нравственный, эстетический и гуманистический идеал. Оно характеризуется как процесс формирования творческой активной личности. Такой личности, которая сможет жить и творить по законам красоты, такой личности, которая будет способна воспринимать, чувствовать, оценивать не только прекрасное, но и безобразное в жизни и искусстве [Лихачев, 1985, с. 21].

В учебном пособии для педагогических училищ под редакцией Б.П Есипова и Н.К. Гончарова эстетическое воспитание определяется как элемент воспитания всесторонне развитого человека – человека большой культуры, способного глубоко понимать художественные ценности всех отраслей искусства и наслаждаться этими ценностями. Эстетическое воспитание направлено на формирование мировоззрения, на развитие воображения и творческих способностей детей различного возраста. Эстетическое воспитание предполагает обогащение эмоциональной жизни детей через приобщение их к выполнению творческих работ в той или иной отрасли искусства [Есипов, Гончаров, 1950, с. 29].

С точки зрения В.Н. Шацкой, эстетическое воспитание осуществляется различными путями: через окружение ребенка соответствующими красивыми и изящными элементами быта и даже через культуру поведения, когда взрослые своим примером отношения к жилищу, общения друг с другом демонстрируют повседневность культуры и эстетики. Еще одним путем эстетического воспитания Валентина Николаевна Шацкая называет удовлетворение эстетические потребности ребенка через его активное и, главное, посильное участие в той или иной деятельности [Шацкая, 1955, с. 6; Шацкая, 1953, с. 4].

Историко-педагогический обзор литературы показывает, что вопрос эстетического воспитания личности считался важным во все времена. Эволюция эстетического воспитания зависит от эпохи, идей, концепций и

теорий педагогов этой эпохи и социально-экономических отношений в обществе. Таким образом, в условиях стремительного развития общества, развития технологий и всеобщей цифровизации для педагогического сообщества становится актуальным поиск эффективных условий для развития творческих способностей детей при одновременной опоре на исторический опыт педагогов прошлых столетий.

Среди известных отечественных педагогов хотелось бы выделить значительный вклад в развитие теории и практики эстетического воспитания Валентины Николаевны Шацкой – педагога, академика, основоположницы музыкально-эстетического воспитания в СССР.

Весьма ценными являются идеи В.Н. Шацкой по проведению массовой художественно-образовательной работы с детьми и молодежью. Объектом воздействия в этой работе через порождение эстетических переживаний становится эстетическое и культурное сознание учащихся. Такая форма обучения и развития формирует у учащихся художественные вкусы, побуждает детей и молодых людей к творчеству, что в целом несомненно отражается на всей культуре поведения в обществе [Шацкая, 1950]. Таким образом, эстетическое воспитание В.Н. Шацкая считает мощным фактором формирования сознания и чувств, воли и характера человека. Эстетическое воспитание в условиях развития общества призвано сохранять культуру поведения исходя из эстетического отношения к жизни в целом. В период научной деятельности В.Н. Шацкой педагогическая мысль в СССР стремилась к воспитанию всесторонне развитого, духовно богатого, способного жить и трудиться на благо государства и общества человека.

Выступая на публичной лекции в Центральной лектории в Москве профессор В.Н. Шацкая указала на то, что прекрасное в жизни и искусстве составляет основу эстетического воспитания, обогащает воспитание через воздействие на эстетическую сторону жизни различными способами. Оно воспитывает в детях потребность самим участвовать в создании прекрасного как через проявление себя в различных областях жизни, труда, так и через

посильную детям художественную деятельность. [Шацкая, 1954, с. 4–5]. Обязанность по эстетическому воспитанию с точки зрения В.Н. Шацкой накладывается не только на школу, но и на внеклассную работу в кружковых и массовых формах [Адищев, 2022, с. 447, 487].

Связать и переплести между собой умственное, нравственное и эстетическое воспитание позволит приобщение учащихся к искусству (классическому, народному или зарубежному) через изучение его различных форм с обязательной опорой на государственную гражданскую культуру и идейное осознание. Таким образом, повышается роль школы и внешкольных образовательных учреждений в воспитании современной российской молодежи – ответственных граждан и патриотов своей страны. Средствами эстетического воспитания формируются эстетические вкусы и взгляды, а значит в результате такой работы возможно добиться общего подъема культурного уровня молодежи.

Т.В. Черниговская (российский ученый в области нейронауки и психолингвистики) называет искусство способом познания мира и способом описания мира, потому что искусство человек потребляет своими сенсорными системами (использует зрение, слух), но воспринимает искусство разумом, мозгом и сознанием. Одновременно можно говорить, что искусство – это не только возможность познавать окружающий мир, но и возможность познания человеком себя, своего места в мире, возможность развивать интеллект, мышление, воображение, интуитивные и творческие возможности. Так воспитывается эстетический вкус и нравственность личности. Сложные художественные произведения существуют только тогда, когда есть человек их понимающий и осознающий, способный их интерпретировать. Мозг в таком случае должен быть образован, обучен и подготовлен к восприятию всего прекрасного, что есть в искусстве. Если подготовки нет, то происходит так, что шедевры Матисса видятся детской мазней, а музыка Шостаковича – сумбуром и неясным шумом.

Таким образом, сегодня весьма актуальным становится вопрос расширения методик реализации образовательных программ, направленных на развитие культурного, эстетического уровня учащихся. Богатые культурные традиции нашей страны предлагают большое количество различных средств, позволяющих вовлекать детей и молодежь в искусство и творчество, привлекая участвовать в творческих кружках и секциях. А разработанные и опробованные, например, В.Н. Шацкой на практике методики эстетического и культурно-духовного воспитания могут применяться в современной воспитательной практике, так как не утрачивают своей актуальности ни по содержанию, ни по методике.

Педагоги по эстетическому воспитанию в условиях современного развития общества выполняют общегосударственные задачи, направленные на повышение общего культурного уровня общества России, укрепление социальной структуры и единения народа. Системный подход к формированию культуры молодежи, поддержка их социальной активности через проведение мероприятий культурной и эстетической направленности способствует созданию значимого социально и эмоционально-нравственного пространства, является частью успешного развития общества и государства.

Библиографический список

1. Академик В.Н. Шацкая. Жизнь и творчество в документах, исследованиях, воспоминаниях: научное издание / сост., подг. текста, предисл. и примеч. В.И. Адищева. – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2022. – 680 с.
2. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. – Москва: Просвещение, 1985. – 175 с.
3. Педагогика: Доп. НКП РСФСР в качестве учебного пособия для пед. училищ / Б.П. Есипов и Н.К. Гончаров: 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Учпедгиз, 1950. – 424 с.
4. Шацкая, В.Н. Эстетическое воспитание детей в семье. Стенограмма публичной лекции, прочитанной в Центральной лектории Общества в Москве: Знание. – Москва, 1954. – 23 с.
5. Шацкая, В.Н., Фомичев, А.П. Эстетическое воспитание (раздел учебника педагогики для педвузов), 1953. – 73 л. // НА РАО Ф. 40. Оп. 1. Ед. хр. 408.
6. Шацкая, В.Н., «Эстетическое воспитание в свете задач всестороннего развития личности», 1955 г. // НА РАО Ф. 40, Оп. 3. Ед. хр. 862. – 23 с.

Беаринт О.В.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ КОНФЛИКТА И ПРИЧИН ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятия конфликта, конфликтного поведения, конфликтности, рассмотрены подходы зарубежных и отечественных авторов к проблеме конфликта в детско-родительских отношениях.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, конфликтность, конфликтная личность.

Bearint O.V.
undergraduate student
Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"
Taganrog

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF CONFLICT AND ITS CAUSES

Annotation. This article presents an analysis of the concept of conflict, conflict behavior, conflictogenicity, and examines the approaches of foreign and domestic authors to the problem of conflict in child-parent relations.

Keywords: conflict, conflict behavior, conflictogenicity, conflict personality.

Изменение социальных ориентаций повлекло за собой сложности, которые в настоящее время испытывает общество, что отражается на взаимоотношениях в семье, как в малой группе. Заметно повышен уровень внутренней конфликтности семьи. Конфликты, возникшие в результате взаимодействия родителей и детей, являются самыми распространенными. При этом эта разновидность конфликтов недостаточно исследована специалистами психологами и педагогами. По многочисленным данным, полученным в ходе психологических исследований, считается, что в 80–85% российских семей происходят конфликты. У 15–20% зафиксированы наличие ссоры. Разрыв взаимопонимания с родителями представляет особый случай. Иногда отношения между родителями и детьми носят поистине катастрофический характер. В поведении, как родите-

лей, так и детей есть что-то, способное пробудить в некоторых из нас наши наихудшие черты, быть может, потому что мы чрезмерно чувствительны к ним, реагируем на них более эмоционально, чем на других. Не удивительно, что некоторые люди испытывают глубокое чувство отчуждения, по крайней мере, к одному члену семьи. Иногда проще держать их на расстоянии, нежели позволять им постоянно вмешиваться в нашу жизнь.

Проблема конфликтов между родителями и детьми обычно исследуется в более обширных аспектах. Чаще всего рассматривая проблемы семейных отношений, исследователи обращаются к В. Шуман; по вопросам возрастных кризисов к И.Кон; супружеские конфликты и их влияние на развитие детей к таким ученым, как А. Ушатиков, А. Спиваковская и др. [3].

Очень трудно найти такую семью, где бы отсутствовали конфликты между родителями и детьми. Даже в благополучных семьях в более чем 30% случаев отмечаются конфликтные взаимоотношения, с точки зрения детей с обоими родителями.

Изучению конфликтов и конфликтного поведения уделяли внимание представители всех научных школ, представленных в западной психологии: психоанализ (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Э. Фромм), бихевиоризм (А. Бандура, А. Басс), интеракционизм (Д. Мид), гештальтпсихология (К. Левин), социометрическое направление (Я. Морено).

Отечественная конфликтология представлена трудами таких исследователей как А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.В. Дмитриев, А.И. Шипилова, Н.И. Леонов, Ю.Ф. Лукин, Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк, В.П. Захаров, Ю.А. Симоненко и другими.

Общепринятого и однозначного понимания сущности конфликта еще не сложилось. На настоящий момент существует множество определений понятия «конфликт», которые объединяет понимание лежащего в основе конфликта противоречия. Так, Н.В. Гришина предлагает рассматривать конфликт как «биполярное явление, проявляющееся в активности сторон, направленной на преодоление противоречий» [1, 26] и считает, что межличностный конфликт мож-

но определить как ситуацию конфронтации между участниками, которая воспринимается и переживается ими (или, по крайней мере, одним из них) как значимая психологическая проблема, которую необходимо решить, и которая требует решения.

А.А. Ершов определяет конфликт как действие примерно равной силы, но противоположных, несовместимых в данной ситуации тенденций, мотивов, интересов, поведения. Межличностные конфликты – это ситуации противоречия, разногласий и столкновений между людьми [4].

Изначально конфликт рассматривался преимущественно извне, то есть с точки зрения социальной группы или конфликтной ситуации. Но с каждым днем в обществе все больше стали проявляться так называемые конфликтные личности, которые таким своим поведением выделяются в группе. Тогда перед психологией и конфликтологией возникла задача: разобраться, что из себя представляют конфликтные личности и какие применить способы предупреждения или разрешения конфликта.

Если речь идет о взаимодействии людей, столкновение предстает в форме разногласий. То есть, в любом случае конфликт возникает при совместной деятельности и во время различных ситуаций общения. Тогда возникает вопрос, касающийся того, что одним из факторов, «запускающих» конфликт, будет некий набор качеств личности (личностей), которые вступили на путь решения своих разногласий конфликтным путем. И в этом случае мы будем говорить о наличии конфликтогенного потенциала личности. По определению Морозова, конфликтогены – это «слова, действия (или бездействия), способствующие возникновению и развитию конфликта, то есть – приводящие к конфликту непосредственно» [6, 198].

Т.А. Караваева указывает, что конфликт имеет личностные причины своего возникновения, среди которых: «низкая конфликтоустойчивость, субъективная оценка поведения партнера как недопустимого, плохое развитие эмпатии, неадекватных уровень притязаний, акцентуации характера, искажения образа партнера» [3, 35]. Также она выделяет структурные характеристики конфликтных личностей. В них входят биофизиологические признаки (акцентуа-

ции), нравственные качества (потребности, привычки, склонности, ценностные ориентации), а также психические процессы, свойства и состояния личности [3].

М.С. Мириманова определяет конфликтность (или конфликтогенность как синонимическое понятие) как «неосознаваемую или частично осознаваемую установку личности» [5, 145]. Она указывает, что индивидуальные и характерологические особенности конфликтогенной личности влияют на статус-ролевую позицию личности в различных социальных группах. Конфликтогенная личность относится к другим людям с позиций негативных установок («все злые», «кругом враги» и т. п.), вследствие чего поведение строится либо на манипуляциях, либо на обмане. У такой личности отсутствуют навыки диалогического общения, коммуникативной компетентности, эмпатии, понимания другого. Среди личностных качеств преобладают такие как чрезмерная критичность, категоричность, прямолинейность, упрямство, оценочная полярность, эгоцентризм, высокомерие, приспособленчество, лицемерие, невоспитанность, агрессивность, неадекватная самооценка. Такие личности, по определению Миримановой, становятся «интолерантными». Конфликтная личность может провоцировать возникновение так называемых «нереалистических (субъективных нецеленаправленных) конфликтов», так как для нее важен сам процесс конфликта, чтобы было, где выплеснуть свои негативные эмоции. Такое поведение не только раздражает окружающих и дестабилизирует обстановку, но и тормозит личностное развитие самих конфликтогенных личностей. Автор делает вывод, что в основной причиной конфликтности личности являются внутриличностные конфликты, которые человек не в состоянии решить сам, включает защитные механизмы и весь негатив выплескивает вовне, при этом усугубляя еще больше свои личностные проблемы, не желая работать над собой.

Конфликтогенность общества характеризует состояние всей общественной жизни с разногласиями и противоречиями объективного и субъективного характера» [6]. Так или иначе, между личной и общественной конфликтогенностью есть определенная взаимосвязь. Обнаружение конфликтогенности человеком может вызывать тревоги, страхи, напряженность, а конфликтогенность среды является системной характеристикой.

Библиографический список

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
2. Караваева, Т.Л. Психологическая характеристика портрета конфликтной личности / Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 1(32). – С. 34–41.
3. Кон, И.С., Фельдштейн, Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста. – <https://psylist.net/hrestomati/readerage051.htm> [Дата обращения: 05.11.2024].
4. Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П. Большой психологический словарь. – СПб.: Питер. – 2003. – 672 с.
5. Мириманова, М.С. Конфликтология. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
6. Морозов, А.А. Деловая психология. – <https://iknigi.net/avtor-a-morozov/42329-delovaya-psihologiya-a-morozov/read/page-1.html> [Дата обращения 10.11.2024].
7. Петрова, Е.Г. Проблема формирования профессионального самосознания современной молодежи / Е.Г. Петрова, О.А. Холина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: мат. Всерос. научно-практич. конф. – 2017. – № 5. – С. 177–179.
8. Яровенко, И.Ю. Типы поведения в конфликтных ситуациях подростков с девиантным поведением / И.Ю. Яровенко, О.А. Холина, К.В. Анохина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. II-й Регион. научно-практич. конф. Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». 20 октября 2018 г., Таганрог, 20 октября 2018 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов н/Д.: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 305–309.

Беаринт О.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТА В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация. В данной статье представлено описание детско-родительских конфликтов, анализ причин возникновения конфликтов подростков и их родителей.

Ключевые слова: конфликт, семья, подростковый возраст, стили семейного воспитания.

Bearint O.V.

undergraduate student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog

THE PROBLEM OF CONFLICT IN CHILD-PARENT RELATIONS

Annotation. This article presents a description of child-parent conflicts, an analysis of the causes of conflicts between adolescents and their parents.

Keywords: conflict, family, adolescence, styles of family education.

Конфликт как социально-психологический феномен в представлении большинства исследователей, является закономерной и неотъемлемой характеристикой социальных отношений, проявляется в любой сфере человеческих взаимоотношений и относится к таким понятиям, по поводу содержания которых нет единого мнения среди исследователей. Проанализировав различные словарные источники, отметим такие определения: «конфликт» (от лат. *conflictus* – столкновение) – широкий термин, обычно означающий столкновение каких-либо противоречивых сил [7].

Теоретический анализ работ, посвященных изучению данной проблемы, позволяет отметить, что большинство исследователей [1], [2], [3], [6], сходятся в определении межличностного конфликта, понимая его как ситуацию столкновения между людьми в процессе их непосредственного общения, вызываемую противоречивыми взглядами, способами поведения, установками людей в условиях стремления их достижению какой-либо цели [9].

Семья, как первый институт социализации ребенка, оказывает значительное влияние на развитие его личности. Имеющиеся проблемы и трудности семейного воспитания проявляются и обостряются, когда ребенок вступает в подростковый возраст. Грамотный процесс воспитания становится управляемым средством социализации, но часто в данный период возникают конфликты между родителями и подростками.

Конфликтность в подростковом возрасте – неотъемлемый элемент борьбы за свои права, за достижение желаемого результата. Но если ребенок выбирает только конфликтную стратегию поведения, в итоге он оказывается проигравшей стороной. Более того, в семейных конфликтах проигрывают в конечном итоге все, если они ведутся неконструктивным способом. В исследованиях У.Г. Егоровой убедительно доказано, что «жестокое наказание связано с отно-

сительно высоким уровнем конфликтности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся конфликтным поведением» [7]. Количество факторов, влияющих на возникновение конфликтов подростков с родителями, достаточно велико. В ситуации, когда социум недостаточно может способствовать реализации подростком своих потребностей в самоутверждении и признании, вся тяжесть разрешения конфликтов ложится на семью.

Зачастую исследователи ищут корреляции между стилем семейного воспитания и конфликтным поведением у детей, внимание уделяют характеру и строгости родительских наказаний и родительскому контролю поведения детей. Между тем определенные стили семейного воспитания могут свидетельствовать наличие психологических проблем у самих родителей.

Проблематика, касающаяся различных стилей воспитания, общения и разрешения конфликтов родителей и подростков рассматривается такими исследователями как Л. Божович, Л. Выготский, Т. Драгунова, В. Дружинин, И. Кон, Д. Фельдштейн, Д. Эльконин и др.

Подросток – не пассивный объект родительского воздействия. Если можно так выразиться, «вклад» в формирование конфликтного поведения вносят обе стороны: родители и ребенок. Имеющиеся проблемы и трудности семейного воспитания проявляются и обостряются, когда ребенок вступает в подростковый возраст. Подросток стремится к отделению от влияния семьи, и семья, как бы ни парадоксально это звучало, должна ему в этом помочь, причем, конструктивными способами. Но часто можно наблюдать определенную двойственность родительского отношения: с одной стороны, они хотят видеть своего ребенка самостоятельным, а, с другой, желают всецело контролировать его жизнь. Конфликтное поведение подростков возникает тогда, когда не учитываются индивидуальные особенности, возрастные изменения в психике, когда не меняются форма и содержание общения взрослых [8].

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие базовые группы конфликтов, которые обладают определенной силой влияния на взгля-

ды и чувства подростка: 1) рефлекслируемые (конфликты, которые осознаются всеми участвующими в нем сторонами. Он наиболее приемлем для подростка, ведь он может выбрать эффективный способ поведения в этом конфликте); 2) нерефлекслируемые (это импульсивные негативно окрашенные эмоциональные реакции на поведение подростка. Эмоции не позволяют осознать сторонам конфликта всё происходящее, конфликт выходит из-под контроля); 3) педагогические (они проходят в форме увеличения числа домашних заданий, тотальном контроле и предвзятости оценок поведения, подавлении самостоятельности. Это оказывает негативное влияние на психо-соматическое здоровье подростка); 4) просоциальные (при таких конфликтах подростку навязывают стандарты, ведущие к распространению насилия, коррупции и лжи в обществе, допустимость подкупа, утаивания правды и оправдания лжи, и прочие формы девиантного поведения подростка в обществе) [5].

По результатам проведенного психодиагностического исследования подростков и их родителей У.Г. Егорова сделала выводы о том что «проявление конфликтности определяется условиями воспитания. Конфликтное поведение зависит от нескольких факторов семейного воспитания: строгость наказания; контроль родителей за поведением подростков, непоследовательность в воспитании».

Итак, на становление и развитие характера ребенка с самого раннего возраста оказывает существенное и основополагающее влияние вся семейная структура и сложившиеся в ней системы отношений: взаимоотношения между членами семьи, воспитательная ситуация в семье, родительская ответственность. Во многих семьях существует «проблема отцов и детей» – психологи считают ее основой детско-родительских конфликтов. Столкновение взглядов и целей представителей разных поколений могут привести при искаженных отношениях к конфликтности всей семейной системы. И чем старше становится ребенок, тем сложнее становится управлять возникающим конфликтом: подросток не просто капризничает и плачет, как, к примеру, маленький ребенок, а вполне аргументировано требует свободы и настаивает на соблюдении

своих прав. И скрытых форм конфликты переходят в открытое противостояние. Зачастую к такому повороту событий родители не готовы, у них нет навыков конструктивного ведения диалога, и они предпочитают просто «закрутить гайки» и напомнить, кто в семье хозяин.

Конечно, конфликты происходят практически во всех семьях. Другой вопрос, в какой форме они протекают и к какому результату в итоге приводят.

В гармоничной семье, в которой родители сумели выстроить конструктивные отношения, различные взгляды детей и родителей просто дополняют друг друга и работают на общие цели, каждый реализует свой потенциал, а разногласия разрешаются на равных переговорных позициях.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Дмитриев, А.В. Конфликтология. – М.: Гардарики, 2000. – 320 с.
4. Егорова, У.Г. Взаимосвязь родительского отношения и конфликтности подростков // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 15. – № 2 (4). – 2013. – С. 964–968. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-roditelskogo-otnosheniya-i-konfliktnosti-podrostkov>
5. Зайцев, М.А. Конфликты подростков и родителей как предмет юридической психологии // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – № 1. – 2016. – С. 54–59. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konfliktypodrostkoviroditeleykakpredmetyuridicheskoy-psihologii>
6. Конфликтология. Хрестоматия / сост. В.Н. Рябцев, М.И. Шитив. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2001. – 488 с.
7. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.
8. Соколова, А.П. Психологические трудности в отношениях подростков с родителями // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – № 1. – 2016. – С. 112–116. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-trudnosti-v-otnosheniyah-podrostkov-s-roditeljami>
9. Шангина, А.П. К вопросу о межличностных конфликтах в подростковом возрасте // Аргюир. Гуманитарные науки. – 2007. – № 3.
10. Петрова, Е.Г. Проблема формирования профессионального самосознания современной молодежи / Е.Г. Петрова, О.А. Холина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – № 5. – С. 177–179.

11. Яровенко, И.Ю. Типы поведения в конфликтных ситуациях подростков с девиантным поведением / И.Ю. Яровенко, О.А. Холина, К.В. Анохина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. II-й Регион. научно-практич. конф. Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». 20 октября 2018 г., Таганрог, 20 октября 2018 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов н/Д.: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ "РИНХ", 2019. – С. 305–309.

**Белова А.В.,
Громова Е.С.**
г. Таганрог, Россия

**АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
У ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ
(из опыта работы)**

Аннотация. В статье обращается внимание на особенности формирования семейных ценностей у воспитанников центра помощи детям. Дети и подростки, оставшиеся без попечения родителей, имеют индивидуально-личностные характеристики эмоциональной и коммуникативной сфер, жизненного опыта, полученного не всегда в условиях здоровой семьи. Как правило, наличие искаженного опыта семейных установок и семейных ценностей затрудняют социальную адаптацию воспитанников, а в дальнейшем и их социализацию. Именно с этим связана необходимость формирования у воспитанников семейных ценностей в условиях центра помощи детям.

Ключевые слова: дети, оставшиеся без попечения родителей, индивидуально-личностные характеристики, семейные установки, семейные ценности, коррекционно-развивающая работа, адаптация, социализация.

**Belova A.V.,
Gromova E.S.**
Taganrog, Russia

**ASPECTS OF THE FORMATION OF FAMILY VALUES THE PUPILS
OF THE CENTER FOR ASSISTANCE TO CHILDREN LEFT WITHOUT
PARENTAL CARE (from work experience)**

Annotation. The article draws attention to the peculiarities of the formation of family values among the pupils of the child care center. Children and adolescents left without parental care have individual and personal characteristics of the emotional sphere, communicative, life experience, which is not always obtained in a healthy family. As a rule, the presence of distorted experience of family attitudes and family

values complicate the social adaptation of pupils, and later their socialization. It is with these that the urgency of the need for formation is connected.

Keywords: children left without parental care, individual and personal characteristics, family attitudes, family values, correctional and developmental work, adaptation, socialization.

Семья является фундаментальным, базовым условием функционирования российского общества и его главным элементом самоорганизации. В настоящее время экономические и социальные программы государства направлены на всестороннее восстановление и развитие духовных ценностей семьи, укрепление её материальной основы. Для педагогической практики воспитания семейных ценностей у подрастающего поколения важны исследования таких учёных, как А.И. Антонов, А.Г. Асмолов, В.Г. Бочаров, М.М. Плоткин и др.

Несмотря на статистику ряда лет свидетельствующую о том, что значительное большинство россиян (89%) считают семейный образ жизни приоритетным, а для 70% жителей России регистрация брака и семья являются важными жизненными целями, институт семьи переживает кризис, причины которого разнообразны и рассматриваются многоаспектно – «глобальные социальные изменения, рост мобильности населения, процессы урбанизации и культурной трансформации, которые ведут за собой расшатывание «семейных устоев» [1, 3]. Перечисленные и ряд других факторов являются причинами ослабления семьи как социального института общества, изменением её места в ценностных ориентациях и ценностях растущего поколения.

Утрата семейных ценностей, изменение устоев, ослабление коммуникации внутри семьи, снижение значимости родственных отношений становятся причинами антисоциальных явлений в обществе – алкоголизма, наркомании, детской преступности, безнадзорности, социального сиротства, «деградации психологического климата в обществе» [1, 3].

В целях укрепления семейных ценностей, возрождения и оздоровления института семьи в Российской Федерации в настоящее время идут поиски адекватной семейной политики. Начиная с 2000 года во всех ежегодных посланиях Президента Федеральному Собранию говорится о том, что успех

русской политики во всех сферах тесно связан с решением острых демографических проблем, что предполагает развитие семьи как социального института. Целью семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года является повышение уровня семейного благополучия, усиление социальной роли семьи в жизни общества, создание условий для выполнения семьей её основных функций [1, 15].

Воспитание детей, оставшихся без попечения родителей является частью общегосударственной программы, ориентированной на устройство детей в семьи граждан или их воспитание в условиях центров помощи детям.

Семейное воспитание в условиях центра помощи детям, оставшихся без попечения родителей, мы рассматриваем в контексте педагогического опыта.

«Важно отметить, что в условиях трансформирующегося социума происходит перемещение устремленности педагогического идеала от социально ориентированной цели воспитания к индивидуально ориентированной» [4, 269].

У каждого ребенка своя история и свой опыт, полученный под влиянием родителей, на их примере семейной жизни.

Для ребёнка семья – это первый коллектив. Так начинается его развитие и становление будущей личности. Дети, воспитывающиеся в центре помощи, поступают в основном составе из дезадаптированных семей. Поэтому их представление о семье, о ролях матери и отца в семье сильно искажённое. Все воспитанники, как правило, в условиях неблагополучной, деструктивной семьи получили негативный опыт, а отсюда и неверные образы, и роли в семье. Требуется долгая адаптация ребенка к новым условиям и правилам жизни, что включает в себя коррекционно-развивающую работу по формированию навыков общения. Развитие личности ребёнка требует максимального использования его реабилитационного материала, опыта самостоятельного проживания до выпуска из помощи, а далее – постинтернатного сопровождения.

В статье Свиридовой О.А. «Использование социально-педагогических технологий в формировании ценностей у детей-сирот» [3, 366] отмечено, что

целенаправленное педагогическое воздействие необходимо для воспитания ребенка-сироты. Само же педагогическое воздействие должно предусматривать внедрение социально-педагогических технологий, ориентируемых на компенсацию недостатка опыта семейного воспитания и на «формирование, усвоение и закрепление норм и традиций общества, семейных ценностей и полоролевого поведения личности [3, 366].

Главным в воспитательной работе с данной категорией детей является формирование у них здоровых представлений о семье в реальности, её значении в нашей жизни, в умении строить отношения и растить будущих своих детей. Важно расширить знания детей и подростков о функциях в семье и её значении конкретно для каждого воспитанника. Сформировать представления о родственных отношениях, которые основываются на любви и взаимопонимании, – значит построить прочный фундамент для создания своей семьи. Всё это может быть осуществлено только через систему работы воспитателей с детьми.

Интересный психолого-педагогический опыт и идея представлены в статье д-р филос. наук, профессора Т.Д. Скудновой «Психологические воззрения В.Н. Сорока-Росинского» – «...идея о создании новой науки самовоспитания – автогогики, которая указала бы методы и способы разумного использования наших духовных сил, определила бы правила деятельности сообразно с характером каждого индивидуума, научила бы определять все особенности и дефекты в характере человека, приучила бы к постоянному самонаблюдению и к бережному и плодотворному использованию своих способностей [4, 271].

Наш опыт показывает, что воспитатели ставят перед собой цель: создать условия очень близкие к домашним. В группе-семье поощряется коллективная форма работы, сотрудничество, согласие. Успех определяется заботой о каждом воспитаннике. Всё строится на взаимной преданности и традициях. С детьми проводится большое количество семейных часов, традиционных праздников, познавательных интерактивных занятий, диспутов, дискуссий, игр. Все эти

мероприятия необходимы для успешной социальной адаптации ребят. В результате воспитанники будут «включены» в общество и его культуру. Для этого надо формировать уверенную позицию по отношению к разным сферам общественного бытия. Уметь самостоятельно принимать решения и быть за них ответственными. Суметь самостоятельно спланировать свою жизнь, позиционировать себя как частицу общества, взаимодействовать с людьми, вступать с ними в деловые отношения и в дружеские, а также в будущем создать свою семью.

Воспитательные часы: «Семья – начало всех начал – основа государства», «За семейным столом и еда вкуснее», «Милосердие – зеркало души человека», «Обычаи и традиции моего народа», «Моя семья – моё богатство», «Семь Я», «Дом, который строим мы», «Письмо себе в будущее», «О роли женщины в семье», «Тепло семейного очага», «Семейные ценности», «Традиции здоровьесохраниющие в семье», «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома» – проводят воспитатели для формирования правильных представлений подростков о семье и её значении для каждого воспитанника.

Система семейных ценностей возникает не внезапно, а формируется очень длительное время. Должна развиваться система самостоятельных навыков, умений, поведения, которая определяет место подростка в различных жизненных ситуациях, когда он начнёт свою самостоятельную жизнь. А в его жизни будет работа, создание своей собственной семьи, и к этим факторам ему необходимо будет адаптироваться. И все его действия должны быть успешными.

Для успешной адаптации обязательны:

- Соблюдение норм общества, включение личности воспитанника в его культуру;
- Иметь уже сформированную позицию по отношению ко всем сферам быта, уметь её правильно выразить;
- Самостоятельно принимать решения, планировать свою жизнь, обеспечить себя, а затем и свою семью;

- Быть с окружающими людьми в деловых и дружеских отношениях.

Следовательно, готовность к самостоятельной жизни предполагает сформированность определённого уровня развития личности.

Также при формировании семейных ценностей у детей-сирот необходимо выполнения ряда психолого-педагогических условий:

1. Помощь детям в формировании адекватного понимания семьи, где семья имеет закреплённую обычаями, традициями, нравственными и правовыми нормами сложную структуру, в рамках которой всех членов семьи объединяет целая система отношений;

2. Создание ситуации успеха для детей-сирот, что даёт возможность повышать результаты деятельности как личности, так и коллектива в общем. Ситуация успеха помогает снять у детей-сирот агрессию, преодолеть изолированность и пассивность;

3. Повышение мотивации и готовности детей к переходу в замещающую семью. В формировании понимания семьи у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существенную роль играет этап подготовки к переходу в новую семью, где решающим моментом является готовность и желание самого ребенка к данным переменам [2, 366].

В качестве иллюстративного примера можем рассмотреть историю одного из подростков. В «прошлой» жизни до его поступления В. в центр помощи у подростка остались люди, которые помогали ему и его маме в их трудной жизненной ситуации. Воспитателям очень важно, чтобы наши воспитанники умели сохранить дружеские отношения, умели быть благодарными. Поэтому были найдены контакты близких людей В. Это бывшие соседи ребёнка и его мамы. В жизни подростка появились значимые взрослые вне центра помощи детям с положительной направленностью для подростка. Это дало В. возможность начать общаться с окружающими людьми, чтобы формировать свою готовность к самостоятельной жизни. Подросток чувствует поддержку близких ему людей, что очень помогает идти к своим первым

жизненным успехам в учёбе и общественной жизни. В. стал больше участвовать в творческих мероприятиях и конкурсах.

Другие мальчики семейно-воспитательной группы активно участвуют в спортивной жизни центра. Они посещают спортивный клуб «Ставрок». Имеют успехи в спортивных соревнованиях. Подростки самостоятельно выбрали это направление. Самый младший 12-летний подросток А. уже тоже имеет самостоятельное любимое хобби. Он любит готовить еду, кондитерские изделия, знает многие новогодние блюда в разных странах мира. Уже готовил торт для всех членов группы-семьи. Назвал его «Шоколадное сердце». И сейчас готовится поздравить своего старшего брата новой кулинарной новинкой. Свой опыт он представил на Международный конкурс по кулинарии по результатам которого награжден Дипломом I степени.

Девочки-подростки посещают клуб «Домовед», где учатся шить и готовить. А в хоре «Зоренька» изучают фольклор родной Ростовской области и с большим желанием исполняют народные песни на домашних праздниках. Воспитатели центра помощи детям стараются как можно лучше создать условия для формирования самостоятельной позиции ребят ко всем сферам жизнедеятельности, с учётом интересов детей, а значит наши воспитанники уверенными шагами приближаются к своим жизненным успехам.

Подготовка к самостоятельной жизни наших воспитанников – это оказание им помощи в становлении полноценными членами общества, влияющей на формирование адекватного представления о семье, её членах, их взаимоотношениях и проблемах, а также на формирование умений и навыков, в преодолении встречающихся трудностей или проблем.

В заключении статьи цитата «Крепкая семья – крепкая держава» является как никогда актуальной и весомой, задающей вектор воспитания подрастающего поколения на семейно-ориентированных ценностях русского народа.

Библиографический список

1. Борисенко, В.П., Гукаленко, О.В. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // НАУКОВЕДЕНИЕ. – Выпуск 5 (24), сентябрь–октябрь 2014. – <http://naukovedenie.ru> 130PVN514.

2. Гибадуллин, Н.В. Анализ опыта работы государственных образовательных и социальных учреждений с замещающими семьями по формированию семейных ценностей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 933.
3. Свиридова, О.А. Использование социально-педагогических технологий в формировании ценностей у детей-сирот // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (142) февраль. – С. 419.
4. Скуднова, Т.Д. Психологические воззрения В.Н. Сорока-Росинского / Т.Д. Скуднова, Е.В. Бех // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы III-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 29–30 сентября 2022 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 268–272.

Болездюк Е.С.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
РГЭУ «РИНХ»,
г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация: в статье раскрыты цели, задачи психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ОВЗ, описаны особенности организации образования обучающихся с ОВЗ, рассматриваются основные подходы к проектированию работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, безбарьерная среда, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогический команда.

FEATURES OF WORK ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. The article reveals the goals and objectives of psychological and pedagogical support for the education of students with disabilities, describes the features of the organization of education of students with disabilities, discusses the main approaches to the design of work on psychological and pedagogical support for the education of students with disabilities.

Keywords: psychological and pedagogical support, inclusive education, barrier-free environment, students with disabilities, psychological and pedagogical team.

На современном этапе гуманизации образования одной из приоритетных задач системы российского образования является обеспечение необходимых условий для становления личности детей с ограниченными возможностями здоровья. В федеральном законе «Об образовании в РФ» указано, что «каждый имеет право на качественное и доступное образование; равные условия доступа к образованию; никто не может быть ограничен в праве на получение образования; право на образование гарантируется независимо от возраста, пола, расы, состояния здоровья, инвалидности, гражданства, национальности».

Для обеспечения прав детей согласно мировым стандартам образования, социальной защиты и здравоохранения был разработан Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями (далее – ФГОС), в котором говорится о необходимости «создания такой среды, которая позволила бы всем детям быть одинаково равными участниками учебного процесса в едином образовательном пространстве в соответствии с их особенностями, возможностями и возможностями».

В данном контексте важное место занимает проектирование работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ. Грамотное психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ОВЗ позволит создать безбарьерную образовательную среду, которая позволит детям с ОВЗ реализовать в полной мере свои образовательные потребности.

Многие ученые (М. Д. Гурова, Е. А. Байер, Н. А. Добровидова, И. Л. Матасова, М. А. Шаталина, Е. Н. Устюжанина, И. В. Плаксина, О. Р. Ворошнина, О. В. Прозументик, Е. В. Гаврилова) рассматривали особенности психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Однако, несмотря на интерес ученых к данной проблеме, проектирование работы по психолого-педагогическому сопровождению образова-

ния обучающихся с ОВЗ в методической литературе представлено фрагментарно и нуждается в дополнительном исследовании.

Цель статьи – раскрыть особенности работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка – это комплексная технология поддержки и помощи ребенку, направленная на создание оптимальных условий для обучения и воспитания и обеспечивающая социально-личностное развитие ребенка.

Технология сопровождения в образовании можно охарактеризовать как особую научно-практическую отрасль, которая базируется на основе мультидисциплинарного подхода и направлена на решение задач гуманизации образования, содействия личностно-ориентированному обучению и воспитанию, создание условий для полноценного развития, обеспечение их психического и соматического здоровья [11].

Основной задачей сопровождения является обеспечение прав ребенка на развитие в соответствии с потенциальными возможностями в реальных условиях. Целью психолого-педагогического сопровождения является содействие социализации адаптации каждого обучающегося путем оптимального развития его потенциала. При этом педагог должен учитывать тот факт, что каждый ребенок имеет свои, специфические индивидуальные особенности и имеет право на реализацию своего потенциала.

Задачей психолого-педагогического сопровождения является обеспечение прав ребенка на развитие в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях жизни [1]. Успешная работа по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ невозможна без создания психолого-педагогической команды. Поэтому в учебном заведении инклюзивного класса руководством заведения формируется специальная команда из уже существующих в заведении работников и дополнительных сотрудников. К штатному расписанию дополнительно должны вводиться такие должности, как педагог-дефектолог, реабилитолог, логопед, ассистент учителя.

Каждый из членов команды имеют свои определенные обязанности в формировании и развитии ребенка с ООП [10].

Психолого-педагогический команда – это команда специалистов, в которую входят родители ребенка, направленная на создание необходимых условий для развития ребенка его адаптации в коллективе и обществе и усвоение им знаний, умений и навыков [7].

Анализ научно-педагогической литературы и образовательной практики свидетельствует, что команда психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ имеет трехуровневую структуру:

1. Команда на уровне класса (учитель, ассистент учителя, родители, ребенок).
2. Школьная команда (работники школы, которые приобщаются к изучению особенностей развития ребенка и дальнейшего его сопровождения).
3. Команда поддержки (дополнительные специалисты, не являющиеся сотрудниками школы), к которой относятся в том числе и специалисты инклюзивно-ресурсного центра» [4, 25].

Деятельность команды психолого-педагогического сопровождения регламентирует Приказ Министерства образования и науки РФ от 08.06.2018 № 609 «Об утверждении Примерного положения о команде психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными возможностями в учреждении начального, общего, среднего и дошкольного образования», которое определяет состав, основные задачи и функции участников команды сопровождения.

Рассмотрим вкратце функции каждого из участников психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ОВЗ.

1. Администрация учебного заведения, в ее состав входят директор или заместитель директора по учебно-воспитательной работе / воспитатель-методист. К ее функциям относят:

- формирование состава команды и определение ответственного лица;
- организация и контроль работы команды сопровождения;
- привлечение дополнительных специалистов (в том числе специалистов

ИРЦ) для оказания психолого-педагогических и коррекционно-развивающих услуг детям с ООП;

- привлечение к разработке и написанию индивидуального учебного плана для ребенка с ООП;
- привлечение родителей ребенка с ООП к сотрудничеству;
- оценка деятельности педагогических работников, мониторинг выполнения ИПР [8].

2. В состав команды входит практический психолог, который выполняет следующие функции при работе с ребенком с ООП:

- осуществляет психологическое сопровождение ребенка в образовательной среде;
- изучение состояния психического развития ребенка с ООП;
- мониторинг на протяжении всего обучения психологического состояния и развития ребенка с ООП;
- проведение (при необходимости) коррекционно-развивающих услуг ребенку с ООП;
- консультирование и предоставление рекомендаций педагогическим работникам учреждения и родителям в работе с ребенком.

Проведение коррекционно-развивающих занятий практическим психологом, учителем-дифектологом осуществляется в соответствии с действующим законодательства [9].

Социальный педагог выполняет следующие функции:

- осуществляет социально-педагогический патронаж ребенка и его семьи;
- выявляет социальные проблемы и вместе с командой находит решение данной проблемы;
- участвует в социализации и адаптации ребенка в новом коллективе;
- информирует родителей и ребенка о внешкольных кружках, секциях, которые ребенок может посещать.
- защищает права ребенка с особыми возможностями.

Учителя-дефектологи, учитель-реабилитолог (учитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог):

- предоставляет программу коррекционно-развивающих занятий (при необходимости) согласно выводам ИРЦ;
- мониторит уровень достижений в соответствующей сфере;
- предоставляет рекомендации учителям с точки зрения возможностей обучения, подбора методов и приемов для улучшения результатов.
- консультирует родителей [5].

Одним из важных членов команды является учитель начальных классов (классный руководитель), учителя-предметники. В их функции входят:

- обеспечение учебно-воспитательного процесса с учетом особых возможностей ребенка и с опорой на ИПР;
- участие и предоставление информации в подготовке индивидуального учебного плана для особого ребенка;
- разработка учебной программы согласно рекомендациям;
- создание надлежащего микроклимата в коллективе;
- консультирование и информирование родителей об обучении ребенка с особыми образовательными возможностями.

Ассистент учителя во время образовательного процесса имеет следующие функции:

- ведет наблюдение за ребенком для изучения его индивидуальных особенностей, возможностей, талантов, интересов и потребностей;
- является непосредственным участником образовательного процесса;
- собирает информацию, разрабатывает ИПР;
- адаптирует учебный материал и среду в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка с ОВЗ;
- сотрудничает со специалистами и родителями;
- сообщает учителю и родителям о трудностях, которые возникают во время обучения [6].

Медицинский работник учебного заведения занимается мониторингом состояния здоровья и предоставляет неотложную медицинскую помощь, при необходимости информирует команду о состоянии здоровья и потребностях, которые возникают у ребенка в процессе обучения.

Каждый из членов команды сопровождения выполняет свои важные функции и обязанности, которые направлены успешную адаптацию ребенка с особыми образовательными возможностями в общество и получение нужных знаний и умений для дальнейшей жизни. Все участники психолого-педагогического сопровождения вкладывают свой вклад в развитие ребенка, а помощник учителя выступает как посредник между специалистами, родителями и самим ребенком с особыми образовательными возможностями [4]. Именно на нем лежит ответственность за сотрудничество специалистов и поиск курса развития ребенка, потому что именно ассистент учителя больше всего времени проводит с особым ребенком, наблюдая за ним во время учебы, коррекционно-развивающих занятий и оценивая логику проводимой работы.

Участие ассистента учителя очень важно на всех этапах взаимодействия команды сопровождения. Рассмотрим взаимодействие ассистента учителя и специалистов сопровождения ребенка с особыми возможностями.

В начале обучения в общеобразовательном учреждении ассистент ведет наблюдение за особым ребенком, отмечает факты, интересы, характер, как личность взаимодействует со взрослыми, другими обучающимися класса, какие виды работы ему нравятся, где возникают проблемы. Потом информирует психолога, логопеда и учителя-дефектолога о специфике индивидуального развития особого ребенка и тех трудностях, которые возникают во время работы [3]. Из информации ассистента специалисты подбирают адекватные методы в работе с ребенком с ОВЗ. Затем происходит обратная связь: специалисты делают свои выводы, информируют и предоставляют определенные рекомендации. В процессе постоянного взаимодействия специалисты работают как одна команда, направленная на гармоничное развитие особого ребенка. Это сотрудничество между всеми членами команды будет успешным:

- если есть четкое и согласованное видение будущего ребенка;
- имеется приверженность идее совместной работы;

- общие цели и оценка работы и вклада каждого из членов команды;
- ответственность [2].

Таким образом, тщательное проектирование работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ дает возможности для учителей и специалистов эффективно планировать и работать вместе, а также характер и качество подготовки и обучения особого ребенка тесно связаны с результатами обучения.

Библиографический список

1. Баркунова, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение: учебное пособие / О.В. Баркунова, С.С. Седова. – Шуя.: Шуйский фил. ИвГУ, 2021. – 170 с.
2. Безенкова, Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение программ общего образования : учебное пособие / Т.А. Безенкова, О.А. Андриенко. – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2022. – 90 с.
3. Качимская, А.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности: учебно-методическое пособие / А.Ю. Качимская, Л.В. Скорова. – Иркутск : Аспринт, 2022. – 110 с.
4. Козодаева, Л. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение детей с эмоционально-волевыми нарушениями / Л.Ф. Козодаева, Н.Ю. Милованова, А.В. Можейко. – Тамбов: Державинский, 2022. – 97 с.
5. Лебеденко, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение детского развития: электронное учебное пособие / О.А. Лебеденко, Е.С. Лукьяненко. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, 2021. – 105 с.
6. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся: учебное пособие / Е.В. Казакова, М.В. Корехова, О.Е. Кузнецова [и др.]. – Архангельск: САФУ, 2022. – 120 с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ: учебное пособие / М.Е. Евсеева, О.В. Фадеева. – Саранск: Изд-во МГПУ им. М.Е. Евсеева, 2020. – 145 с.
8. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / М.К. Кириллова, Э.Б. Чиркова, И.Ю. Гинжол. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2022. – 249 с.
9. Раянова, Ю.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся / Ю.Ю. Раянова, О.В. Курагина. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2019. – 246 с.
10. Слепухина, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ: учебное пособие / Г.В. Слепухина, Н.И. Кузьменко. – Магнитогорск: Изд-во ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г. И. Носова", 2020. – 105 с.
11. Сунагатуллина, И.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – 90 с.

Буршит Л.М.
г. Таганрог, Россия

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРИВИТИИ РЕБЕНКУ ОСНОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается значение семьи в привитии ребенку основ физической культуры. Физическая культура проявляется в проявлении детьми положительных личностных качеств, развитии самостоятельности, самообладании, внимательности. Работа педагогов дошкольного образовательного учреждения по развитию у родителей грамотности физической культуры и ее формированию у детей.

Ключевые слова: физическое, психическое здоровье, физическая культура, здоровый образ жизни, активный досуг, физическая активность.

Burshit L.M.
Taganrog, Russia

THE ROLE OF THE FAMILY IN INSTILLING THE BASICS OF PHYSICAL CULTURE IN THE CHILD

Annotation. The article examines the importance of the family in instilling the basics of physical culture in a child. Physical culture is manifested in the manifestation of positive personal qualities by children, the development of independence, self-control, and attentiveness. The work of teachers of preschool educational institutions on the development of physical culture literacy among parents and its formation in children.

Keywords: physical, mental health, physical education, healthy lifestyle, active leisure, physical activity

Физическая культура ребенка закладывается в самом раннем детстве, успех этого периода зависит от грамотности и культуры самих родителей, их понимания своей роли в формировании здоровья малыша и его благополучного развития. Несмотря на то, что детство самый короткий период в жизни человека, именно в этот промежуток времени происходит его максимальное развитие и формируется физическое и психическое здоровье. Правильные или вредные привычки ребенка также зависят от внимания, влияния родителей и их непосредственного примера для подражания.

Именно семье отводится главная роль в формировании у ребенка здорового образа жизни. В Законе РФ «Об образовании» п. 1. ст. 18 говорится о

том, что родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического и нравственного интеллектуального развития личности ребенка в младенческом возрасте. Задача родителей с первых дней жизни малыша организовать для него безопасную и здоровую среду для развития, учитывая личностные задатки своего ребенка – активность, подвижность, выносливость или утомляемость, эмоциональную истощаемость, инертность. Важнейшим условием в воспитании культуры здоровья ребенка является культура здоровья семьи [3].

Организация безопасной среды развития ребенка граничит с родительской гиперопекой. Чтобы ребенок не вспотел, его ограничивают в быстром и продолжительном движении и беге; предупреждая ушибы следят, чтобы не прыгал; чтобы не упал, ограничивают в лазании по лестнице. К сожалению подобная забота с ограничениями не дает ребенку удовлетворения естественной потребности в движении, беге, прыжках с приобретаемым опытом ушибов, падений, который формирует внимательность, осторожность, осмотрительность через свой прожитый опыт.

С приобретенным базовым семейным опытом, дети приходят в детский сад, участвуют в групповых играх, прогулках, спортивных мероприятиях и конкурсах целью которых является гармоничное развитие каждого ребенка. Но гармоничное развитие в первую очередь зависит от состояния здоровья.

На этом этапе единой задачей дошкольного образовательного учреждения и семьи является формирование у детей здорового образа жизни и привитии им основ физической культуры. Физическая культура ребенка начинается с организации и соблюдения режимных и гигиенических моментов, проведении с ним прогулок на свежем воздухе, ознакомлении с правилами спортивных игр, пользовании спортивного инвентаря и пр. То, что с опытом становится привычным для взрослого, для ребенка является миром открытий.

Другая сторона проблемы недопонимания родителями важности организации и направления физического развития детей становится разница в проведении активного досуга родителей в их детстве – большее нахождение на

воздухе, а не за планшетами и экранами телевизоров. Развитие у детей потребности в занятиях физкультурой в настоящее время является важной задачей семьи и детского сада.

В целях помощи родителям понять и принять обозначенную проблему проводятся индивидуальные консультации родителей медицинскими работниками детского сада; предлагаются рекомендации педагогов и специалистов учреждения в вопросах оздоровления детей; профилактики сколиоза, плоскостопия. Оформление информационных стендов для родителей с использованием содержательных и ярких памяток [1]. Проводятся спортивные праздники и соревнования для детей с участием родителей; детско-родительские зарядки. Для привлечения внимания ребенка к спорту используются возможности его участия в интернет конкурсах и олимпиадах, например, «Знатоки спорта» по материалам Всероссийской онлайн викторины, викторина «Что вы знаете о спорте», блиц-олимпиады, интернет-конкурс «Спорт в каждом из нас» (номинация «Будущее страны»). Межведомственное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения в рамках проведения ежегодного спортивного фестиваля, с Всероссийским физкультурно-спортивным комплексом «Готов к труду и обороне» - городской филиал.

Активизации интереса родителей к совместным спортивным мероприятиям с ребенком способствует проведение внутригрупповых тематических фотовыставок «Моя семья в походе» или «Спортивный отдых семьи». Зрительно-визуальное оформление представленных фотографий является эффективным эмоционально-стимулирующим средством воздействия на родителей – «мы тоже так умеем». Каждая семья имеет свой ресурс воспитания физической культуры своего ребенка, свои убеждения и установки.

Как правило, мальчиков чаще записывают в спортивные секции, в то время как девочек в эстетические кружки и студии. Но формирование основ физической культуры осуществляется на занятиях хореографией, артистического мастерства, изо деятельности и др.

Одним из факторов двигательной физической активности ребенка в семье является наличие у него братьев или сестер, с которыми играть интереснее, можно перебрасывать друг другу мяч, выполнять упражнения по примеру и подражанию, играть в прятки и пр. Подобная самопроизвольная активность способствует восполнению недостатка движения, утоляет «двигательный голод», насыщая организм полезной энергией. Для детей дошкольного возраста физические упражнения – это игра, а только потом уже физическая культура.

Ряд исследований в области изучения физической активности дошкольников привел к следующим определениям: ребенок 5–7 лет в день должен делать 13–17 тысяч шагов, находиться в движении 2,5–3,5 часа. В эти виды движений входит не только ходьба, но и бег, прыжки и другие виды движений.

Физическая активность способствует развитию у ребенка положительных качеств, таких как внимание, умение сосредоточиваться, формирует самообладание, самооценку. Учеными доказано, что подвижные игры и физическая активность оказывают влияние на нормальный рост и развитие ребенка, на развитие всех органов и тканей, при условии проведения на свежем воздухе – закаливают организм [3].

Важно помнить, что ключ к успеху в укреплении здоровья детей лежит в разумном физическом воспитании. А в семье, где взрослые уделяют время проведению гимнастики, прогулок, занятий физическими упражнениями, играм, есть хорошие результаты в физической культуре детей.

Библиографический список

1. Агаджанова, С.Н. Физическое развитие детей / С.Н. Агаджанова. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 444 с.
2. Кайсман, Л.А. Социально-педагогические условия формирования ЗОЖ. – 2006. – С. 183.
3. Тюрина, И.Ю. Образ жизни семьи – основа формирования культуры здоровья ребенка // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 6. – С. 26, 35.

Буршит Е.Л.,
Романова Г.А.
г. Таганрог, Россия

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СВЯЗЬ РЕБЕНКА, ОСТАВШЕГОСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, С ПРИРОДОЙ ЧЕРЕЗ АРТ-ФЛОРИСТИКУ КАК СПОСОБ КОМПЕНСАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения арт-флористики, как одного из вариантов арт-терапии, в работе с детьми и подростками центра помощи детям по восполнению у них эмоционального дефицита и синдрома родительской депривации.

Ключевые: дети, оставшиеся без попечения родителей, эмоциональный дефицит, синдром родительской депривации, природосообразность, арт-флористика.

Burshit E.L.,
Romanova G.A.
Taganrog, Russia

THE EMOTIONAL CONNECTION OF A CHILD LEFT WITHOUT PARENTAL CARE WITH NATURE THROUGH ART FLORISTRY AS A WAY TO COMPENSATE FOR PARENTAL DEPRIVATION

Annotation. The article considers the possibility of using art floristry as one of the options for art therapy in working with children and adolescents of the center for helping children to fill their emotional deficit and parental deprivation syndrome.

Keywords: children left without parental care, emotional deficit, parental deprivation syndrome, naturalness, art floristry.

К изучению темы арт-флористики в работе с детьми и подростками, оставшимися без попечения родителей, нас навела цитата известного русского писателя и мыслителя А.М. Пешкова, известного как А.М. Горький, сравнившего в своём рассказе «Бывшие люди» детей с цветами «дети – цветы жизни». Но известно, что эта фраза длиннее и дословно звучит так: «Дети – живые цветы земли».

В этой метафоре содержится глубокая философская мысль, раскрыть которую можно через практику общения с детьми, создание благоприятной среды для их роста и развития, раскрытия своих способностей и талантов или оказания необходимой помощи, поддержки и опоры.

Родители, как терпеливые садовники растят свое чудо-чадо, подпитывая его эмоциями радости, восторга, удивления, восхищения, которые в количественных соотношениях с эмоциями грусти, печали, усталости составляют преобладающее количество. В таких семьях растут раскрепощенные, уверенные, смелые дети. Нашу точку зрения подтверждает исследование Р.В. Овчаровой и Е.А. Падуриной по изучению влияния позитивных родительских чувств на самооценку дошкольника, отметивших, что «основными эмоциями, характеризующими эмоциональную составляющую системы позитивных родительских чувств, являются эмоции, связанные с любовью, симпатией, участием, нежностью, интересом, безмятежностью, удовлетворением, привязанностью и доверием. Именно эти эмоции и чувства к ребенку обуславливают формирование у него адекватной (реалистичной) положительной частной самооценки» [3, 91].

Но в жизни есть дети, не получившие всех вышеперечисленных эмоций от родителей, их эмоции депривированы и приводят к чувству одиночества и покинутости. Отсутствующая связь между родителями сказывается на самооценке [4, 217], они, как замерзшие, застывшие, нераскрывшиеся бутоны цветов. При оказываемой социальной помощи в учреждениях социальной защиты и поддержки детей, ребенку-сироте или ребенку, оставшемуся без попечения родителей важно получить положительные эмоции, которые будут его отогревать изнутри, начиная с самого главного – с сердца.

Таким образом, организация работы с детьми и подростками в условиях центра помощи детям начинается с определения основного перечня профессиональных задач:

- создание безопасной психоэмоциональной среды;
- развитие ресурсных возможностей ребенка;
- становление его положительного социального опыта общения и взаимодействия в социуме.

Начиная с изучения среды, в которой находился ребенок до поступления в центр помощи детям, можно отметить не всегда ее безопасное и здоровое

содержание. О ресурсных возможностях ребенка в условиях социального неблагополучия семьи мало кто из родственного окружения задумывался. Опыт проживания ребенка предлагал ему адаптироваться к определенным условиям – выживать, перенимая стиль общения и поведения, приняты в конкретной семье. Это поведение становится для ребенка или подростка нормой.

При определении детей в центр помощи детям, меняется их привычные картина жизни, вызывая беспокойство, тревогу, неуверенность в себе, которая порой скрывается за всплеском агрессивного поведения. Неопределенность и неумение адекватно анализировать ситуацию и свои поступки становятся механизмом разбалансировки общего состояния ребенка, в первую очередь нарушаются эмоции и поведение, которые являются составляющими психологического здоровья.

В своей статье «Психологическое здоровье как феномен» доктор психологических наук, профессор Дубровина Ирина Владимировна, отмечает, что какого-то общепринятого понимания и определения феномена «психологическое здоровье личности» нет. И.В. Дубровина отмечает следующие точки зрения: К. Хорни – возможность самореализации и есть здоровье личности, А. Адлер – это стремление к самосовершенствованию, Ш. Бюллер – к самоопределению [1, 118].

Позиция А. Маслоу о том, что психологическое здоровье – это, во-первых, стремление людей быть «всем, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию; во-вторых, – это стремление человека к гуманистическим ценностям, обладание такими качествами, как принятие других, автономия, чувствительность к прекрасному... [2] близка для практики по развитию ресурсных возможностей детей и созданию условий для их самореализации и приобретения социально позитивного жизненного опыта.

Важно отметить, что мнение ученых, изучавших феномен психологического здоровья личности, совпадает в их утверждении, что «психологическое здоровье само по себе не возникает, а является результатом обучения и воспитания...показателей психологического здоровья личности

можно считать нравственную направленность переживания человеком своего психологического благополучия» [1, 78–89].

В контексте рассмотрения психологического здоровья детей, возможности их развития, самореализации, адаптации и дальнейшего саморазвития, мы приведем вариант использования в работе с детьми и подростками метода арт-флористики, как одного из направлений арт-терапии.

Терапия цветами – флоротерапия, метод воздействия на психику человека, развитие его восприятия, мышления, воображения. Созерцание природы рождало у людей мудрые мысли, облагораживало их души и сознание. Именно способность цветов к гармонизации энергии окружающего пространства легла в основу флоротерапии, как методики лечения и оздоровления. Древние целители и врачеватели знали, что человек видит окружающий мир таким, каким в данный момент является его внутреннее состояние («видит все в розовом цвете», «все померкло и стало черным» и т. д.). Со временем флоротерапия, лечение цветами, стала очень популярной. Сегодня во многих специализированных клиниках этот метод применяется для лечения больных с эмоциональными расстройствами.

Английский врач Эдвард Бах является родоначальником флоротерапии В 30-ых годах XX в., им была выработана система лечения цветами, которая получила название флоротерапии. Изначально это направление предполагало использовать только срезанные цветы, составлять из них букеты и композиции: «клиенту предлагалось купить, собрать или получить от близких определенные виды цветов, вдыхать их аромат, медитировать, любоваться, а по мере прохождения успешного лечения – добавлять и другие растения».

Сегодня флоротерапия включает общение человека с комнатными и садовыми растениями, наблюдение, любование и уход за ними, ландшафтный и интерьерный дизайн, самостоятельное составление композиций, инсталляций, клумб, флорариумов, архидариумов, рисование, фотографирование растений, коллекционирование гербариев, разведение растений в домашних условиях и многое другое. Но флоротерапия – не только «про болезни» и психические

расстройства. С помощью этого метода можно избавиться от стресса, улучшить сон и аппетит, повысить работоспособность, стать психически уравновешенным, «стабильным» человеком, улучшить умственные способности – память, внимание, способность к многозадачности, гибкость, умение подстраиваться под собеседника и быстро принимать решения, четко и уверенно формулировать свои мысли.

Американский журналист Ричард Лоув один из первых обратил внимание на важность растений для гармоничного и здорового развития личности. Им был предложен термин «синдром дефицита природы» (nature-deficit disorder). В 2005 году вышла книга Лоува «Последний ребёнок в лесу», в которой, опираясь на данные научных исследований, он описывает негативные последствия разрыва современных детей с природой – нарушение внимания, риски депрессий, соматических и офтальмологических заболеваний.

Эти исследования и примеры ориентировали нас в организации работы с детьми и подростками с использованием метода арт-терапии. Многоаспектность данного метода очевидна – от составления букетов, разведения комнатных цветов, создание предметов декоративно-прикладного творчества в цветочной тематике (лоскутная техника, вышивка, вязание, плетение из бисера, оригами, канзаши, квиллинг, точечная роспись посуды и многое другое), сбор семян, создание гербариев, фотографирование, изображение цветов в рисунках и картинах.

Необходимость человека во взаимодействии с миром растений для его полноценного психического развития и функционирования объяснима с точки зрения теорий психологии среды. Вспомнить эпизод из произведения Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» и цитату: «–Твоя роза так дорога тебе потому, что ты отдавал ей всю душу».

По теории фиторезонанса Пола Шепарда, параллельность жизни растений и человека побуждает людей резонировать на те характеристики цветов и деревьев, которые необходимы для пробуждения их собственной самости, – стабильность, укоренённость, гибкость и красоту. Исцеление природой – самое

доступное и ценное лекарство, которое запечатлено в следующих строках неизвестного автора: «Природа лечит боль украдкой, легко касается души. И неразгаданной загадкой её напев звучит в тиши... Она снимает с сердца тяжесть – помалу, тихо, не спеша... Порой, не замечаешь даже, как исцеляется душа... (автор не указан)».

Научить детей видеть прекрасное через мир цветов, принимать этот дар природы как ценность и возможность его преобразования через вложение своих сил, знаний, трудолюбия – эту возможность в нашей практике предоставляет арт-флористика.

Библиографический список

1. Дубровина, И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Изд-во МПСУ, 2014. – С. 452.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008.
3. Овчарова, Р.В., Падурина, Е.А. Изучение влияния позитивных родительских чувств на самооценку дошкольника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: izuchenievliyaniyapozitivnyhroditelskihchuvstvtnasamootsenkudoshkolnika.pdf
4. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых: 3-е изд. – М.: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 413, [1] с.: ил., табл.; 21 см. (Библиотека Профилактика социального сиротства) – *Серия Ребенок-сирота: семейное жизнеустройство и социализация.*

**Буршит Е.Л.,
Уфимцева Н.**
г. Таганрог, Россия

ИНТЕГРАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ СЕМЕЙНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ГРУПП И СПЕЦИАЛИСТОВ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интегративной работы коллектива центра помощи детям по социализации воспитанников.

Ключевые слова: социальная адаптация, социализация, подростки, трудная жизненная ситуация, кризис семьи, интегративная деятельность.

INTEGRATIVE ACTIVITIES OF TEACHERS OF FAMILY EDUCATION GROUPS AND SPECIALISTS OF THE CENTER FOR CHILDREN'S ASSISTANCE IN THE SOCIAL ADAPTATION OF PUPILS

Annotation. The article discusses the issues of integrative work of the staff of the children's assistance center for the socialization of pupils.

Keywords: social adaptation, socialization, adolescents, difficult life situation, family crisis, integrative activity.

Пребывание ребенка, оставшегося без попечения родителей, в центре помощи детям является вынужденной мерой по причине различных жизненных обстоятельств. Особое внимание государства к проблемам детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей отражается в ряде государственных документов и Постановлений: Приказ Минпросвещения РФ от 15 июня 2020 г. № 300 «Об утверждении порядка формирования, ведения и использования государственного банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей»; Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»; Указ Президента Российской Федерации от 28 декабря 2012 г. № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (в ред. от 14.11.2017 № 548) и многие другие [5, 3].

Основной целью центра помощи как государственного учреждения, оказывающего социальные услуги, является оказание поддержки детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей на период оказания помощи семье в преодолении трудной или кризисной ситуации, или, если имеется необходимость, оказания детям и подросткам необходимых социальных услуг до их определения в приемную или замещающую семью. Такая деятельность Государственного казенного учреждения социального

обслуживания для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствует продолжению естественного процесса социализации детей и подростков в современном обществе, чему в своей работе уделяет внимание Л.Г. Агеева [1, 6].

На период нахождения в центре помощи детям ребенок или подросток включается в систему семейно-воспитательной группы, которая основывается на сохранении семейных уз между братьями и сестрами и небольшой наполняемости группы, что позволяет: во-первых, снизить стрессогенную ситуацию для детей; во-вторых, воспитателю осуществлять максимально индивидуальный подход к каждому ребенку. Кроме этого центр помощи детям поддерживает социальное партнерство и осуществляет межведомственное взаимодействие с социальными институтами, общественными организациями и волонтерами, участниками этих контактов пассивными или активными становятся дети и подростки. В процессе всех предлагаемых социальных условий и включения в межличностные контакты, имеющих естественный характер – общественно-полезная, социально-культурная, учебная, трудовая, проявляются индивидуально-личностные особенности ребенка, его социальные навыки, адаптивные способности и особенности социализации.

Несмотря на то, что коллектив центра помощи детям содействует созданию условий социально-бытового комфорта и психологической безопасности, сама ситуация определения ребенка в учреждение интернатного типа является стрессовой, требующей времени на адаптацию к предлагаемым жизненными обстоятельствами условиям не только бытового характера, но и изменение режима, социального окружения, в том числе и учебного коллектива, что ощутимо для подростков, так как они вынужденно теряют приобретенный статус в кругу друзей, что сказывается на устойчивости самооценки и «Я»-образа. Становление «Я-концепции» в подростковом возрасте является важной основой для его успешной социальной адаптации.

Важно принимать во внимание, что условия проживания и воспитания детей и подростков до их определения в центр помощи детям были

неодинаковыми и во многом определяются личной историей жизни каждого ребенка, т.е. воспитывался ли он в кровной семье или у него имелся опыт воспитания опекуном, попечителем или замещающими родителями, а также ресурсными возможностями семьи: межличностная культура родителей их воспитательная, образовательная грамотность, социальная культура и открытость.

Каждая семья имеет свои жизненные трудности и по-своему их преодолевает. Наше внимание обращено к той ситуации, когда трудности негативным образом коснулись ребенка, его развития и формирования как личности, когда необходимо активировать его ресурсные адаптивные возможности. В решении проблем социальной адаптации мы опираемся на работы Т.Д. Молодцовой, в которой раскрываются основные виды и типы подростковой дезадаптации [4], что помогает участникам воспитательного процесса определить опасный крен ребенка от социально приемлемого поведения к противоположному.

Таким образом, основной целью деятельности специалиста социально-психологической службы центра помощи детям является содействие психическому и личностному развитию детей и подростков с учетом их основных особенностей, коррекция имеющихся у воспитанников трудностей и формирование навыков социальной адаптации.

На основании приоритетной цели деятельности определяются задачи, которые специалист решает при участии воспитателей и педагогов дополнительного образования:

- диагностика и коррекция познавательных процессов и межличностных отношений воспитанников в условиях разновозрастного детско-подросткового коллектива,
- определение потенциальных возможностей ребенка;
- проведение работы по снятию агрессии у воспитанников и воспитанию у них чувства толерантности;
- проведение игровых, тренинговых коррекционно-развивающих занятий.

Организация работы групп по направлениям:

- содействие организации совместной работы педагогического коллектива детского дома по профилактике, предупреждению и разрешению психолого-педагогических трудностей, возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса;
- поддержание связи коллектива центра помощи детям с внешним социумом – волонтерскими студенческими отрядами, сотрудничество с представителями учреждений социокультурного направления;
- проведение работы по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников разных возрастных групп, участие в разработке планов индивидуального развития ребенка;
- организация индивидуальных коррекционных занятий с воспитанниками.

Перечисленные задачи решаются комплексно в соответствии с направлениями деятельности: организационно-методическая, диагностическая, коррекционно-развивающая, психопрофилактическая, просветительская.

Каждое из направлений социально-психологической и психолого-педагогической деятельности реализуется в непосредственном взаимодействии педагога-психолога с воспитателями и педагогами дополнительного образования, поскольку каждый педагог центра помощи детям по своим профессиональным качествам является в своем роде социальным педагогом [3].

Учитывая условия вынужденного общения детей и подростков в центре помощи детям, их режимности, досуговой занятости и лимитированного свободного времени, организация профилактической, коррекционной, развивающей деятельности педагогов, с нашей точки зрения, должна быть спланирована, скоординирована и интегрирована.

Интегративная деятельность педагогов позволяет информационно наполнить и разнообразить программный материал, сделать его подачу для детей и подростков эмоционально, интонационно выразительнее за счет индивидуальности каждого педагога-участника мероприятия, а также восприятие предоставляемой информации детьми и подростками за счет переключения их внимания с одного педагога на другого становится более устойчивым. Удачно интеграция педагогов сочетается с проведением

социально-психологических практикумов, дискуссионных бесед, в которых каждый из участников имеет возможность представить определенный опыт, обсудить проблемную ситуацию, которая нередко связана с проблемами социальной адаптации ребенка, его реакциями и поведением.

Роль педагога-психолога центра помощи детям в интегративной работе коллектива по социализации детей и подростков, в первую очередь, заключается в психоэмоциональном объединении коллектива, определении предметных педагогических и личных интересов коллег, которые являются источником создания информационного просветительского, профилактического, коррекционно-развивающего и социализирующего материала для детей и подростков.

Библиографический список

1. Агеева, Л.Г. Социально-психологическая дезадаптация современных подростков и ее причины. – Ульяновск, 2010.
2. Казанская, В.Г. Подросток: социальная адаптация. – СПб.: Питер, 2011.
3. Кобышева, Л.И. Психолого-педагогическая диагностика профессионально значимых личностных качеств социального педагога // Научное мнение. – 2012. – № 5.
4. Молодцова, Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации // Концепт. – 2013. – № 5 (май).
5. Чекаленко, Е.С. Становление эффективного педагогического коллектива на основе принципа интенциональной консолидации (на примере Центра помощи детям): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 2022 г. – URL: автореферат-Чекаленко-Е.С.-ФИНИШ.pdf

Герман Э.Э.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),

Скуднова Т.Д.

профессор кафедры психологии

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье освещается проблема развития эмпатии подростков с ОВЗ в контексте межличностного взаимодействия. Эмпатия рассматривается как высшая психическая функция и важное личностное качество, охарактеризована

ее роль в становлении личности в подростковом возрасте. Обосновываются особенности проявления эмпатии как взаимосвязанного развития мотивационных, операциональных и функциональных компонентов у детей с ОВЗ. Показаны результаты диагностики эмпатических способностей детей Инклюзивного Центра «Луч надежды».

Ключевые слова: эмпатия, развитие, каналы эмпатии, подростки с ОВЗ, эмоциональная регуляция, альтруизм, социальная сензитивность.

German E.E.
Master's student,
Skudnova T.D.

Professor of the Department of Psychology of the Chekhov Institute of Economics (branch) of the Russian State University of Economics (RINH)

STUDY OF EMPATHIC ABILITIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article highlights the problem of developing empathy in adolescents with disabilities in the context of interpersonal interaction. Empathy is considered as the highest mental function and an important personal quality, its role in the formation of personality in adolescence is characterized. The features of the manifestation of empathy as an interrelated development of motivational, operational and functional components in children with disabilities are substantiated. The results of diagnosing the empathic abilities of children of the Ray of Hope Inclusive Center are shown.

Keywords: empathy, development, empathy channels, adolescents with disabilities, emotional regulation, altruism, social sensitivity.

Каждый человек приходит в мир со своими индивидуально-типическими особенностями и специфическими психологическими качествами личности. Одним таких психологических качеств, особенно важных для общения, понимания и в целом жизнедеятельности личности, является эмпатия, благодаря которой человек приобретает уникальный жизненный опыт взаимодействия с другими людьми, оказывающий влияние на его взгляды, мировоззрение, способ восприятия окружающего мира и поведение. Но не все одинаково обладают способностью сочувствовать, сопереживать и проявлять эмоции, сходные с чувствами собеседника. Этот психологический феномен получил название в психологии «сопереживание» или «эмпатия». Эмпатия – это умение сочувствовать, сопереживать, понимать эмоции другого человека, поставить себя на его место, проникнуть в его внутренний мир. Способность к

сочувствию определяется как генетикой, так и воспитанием, осознанным выбором системы ценностей, особенно в подростковом возрасте.

Подростковый возраст представляет собой особый научный интерес, тем более, если речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). В этот период происходит не только физическое созревание человека, но и интенсивное формирование личности. Эмпатия является одним из наиболее важных условий социальной адаптации в подростковом периоде. Развитие эмпатии подростков с ОВЗ играет особую роль, поскольку формируются духовно-нравственные ценности, взгляды на жизнь и отношения с другими людьми, складывается жизненная стратегия. Подросток находится в процессе непрерывного поиска своего «Я», которое характеризуется неустойчивостью, проявляющейся в смене настроения, активности, слабости и пассивности, застенчивости, эгоизме, апатии и т. п. [2].

В современной психологической литературе под эмпатией понимается способность человека на бессознательном уровне понимать мысли и чувства собеседника, воспринимать его эмоциональное состояние, сопереживать ему, уметь видеть ситуацию как бы со стороны, с точки зрения другого человека. В психотерапевтической деятельности эмпатия рассматривается как важное профессионально-значимое качество и метод работы психолога-профессионала, а также как условие установления доверительных отношений и терапевтического контакта. Эмпатия рассматривается как один из основных методов психолого-терапевтической деятельности. эмпатическое понимание формулируются как одна из важнейших целей профессиональной деятельности психолога.

В зарубежной психологической литературе проблема эмпатии освещена в работах многих авторов (Дж. Мид, К.Роджерс, Э. Титченер, М. Шелер и др.) Так, исследователь Ч. Батсон сформулировал гипотезу о том, что эмпатия сродни альтруизму, согласно которой подлинно альтруистическое поведение, то есть направленность на другого человека мотивируется именно эмпатией. По мнению К. Роджерса, эмпатия – это не только способность сочувствовать,

сопереживать, но также «вчувствование», «отзеркаливание», «вхождение во внутренний мир другого» человека [6].

Рассмотрим классификации эмпатийного переживания. Так, исследователь Э. Титчнер ввел в психологию классификацию эмпатийного переживания, состоящую из трех категорий, подчеркивая, что она основывается на разумном, чувственном и эмоциональном сопереживании:

1) эмоциональная эмпатия – это реакции индивида на эмоциональные состояния другого – когда он чувствует истинные переживания и переносит их на себя. Большая часть общения между людьми строится на этом виде эмпатийного переживания;

2) когнитивная эмпатия – способность в понимании, сравнении, анализе мыслей, которые есть у других. Основная задача эмпата при таком виде – осознать и глубоко понять. Этот вид проявляется во время дискуссий и научных споров, когда стоит задача, не оценивая и не переходя на эмоции, понять происходящее и точку зрения оппонента и выразить ее словами, понятными для других;

3) при предикативной эмпатии человек имеет способность к анализу и предсказыванию реакции других людей на какие-либо действия или события. В повседневности этот вид эмпатии активно используется между людьми, когда существует необходимость поставить себя на место другого и представить его реакцию [1].

Исследованием онтогенеза эмпатии занимался психолог М. Хоффман. Он показал, что развитие эмпатии у детей представляет собой совладание с собственным дистрессом и формирование связи эмпатии и морали [Hoffman 2000]. В онтогенезе такое развитие детерминировано, прежде всего, становлением личностной системы эмоциональной регуляции в процессе усвоения социальных и морально-нравственных норм [1].

В России исследованием феномена эмпатии занимались такие ученые как: А.Г. Басова, В. В. Бойко, Л. Божович, Ф.Е. Василюк, Т.П. Гаврилова, А. Меграбян, М.А. Пономарева, И.М. Юсупов. Ш.А. Амонашвили, В.В. Абра-

менкова, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Б.Г. Гершунский. В.В. Се-риков, В.И. Слободчиков и др. В современной психологической литературе для раскрытия этого термина используют понятия «эмпатическое взаимодействие», «эмпатийные реакции», «эмпатийные способности», «эмпатическое слушание», а также «альтруизм», «социальная сензитивность» (Маслова Т.М., Михальчук Е.В. и др.). Так, Ф.Е. Василюк показал многообразие стратегий эмпатического исследования и «эмпатических позиций» и сформулировал идею о «композиционной структуре эмпатии» [4].

В исследованиях Т.П. Гавриловой эмпатия связывается с феноменами эмоциональное заражение, подражание, проекция, интроекция, идентификация, понимание, воображение, рефлексия, децентрация и т. д. [Гаврилова 1977]. Психолог выделила четыре направления в исследованиях эмпатии:

1. Эмпатия как понимание чувств, потребностей другого человека;
2. Эмпатия как вчувствование в объект искусства, событие, природу;
3. Эмпатия как разделение эмоционального состояния другого человека [5].

Проанализировав теоретические источники по проблеме эмпатии, мы провели диагностическое исследование с подростками Инклюзивного центра «Луч Надежды». В исследовании приняли участие 20 реципиентов с ограниченными возможностями здоровья. С помощью методики В.В. Бойко «Уровень эмпатических способностей» [3] мы эмпирически установили их уровень эмпатии. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень эмпатических способностей

Уровень эмпатии	Количество	%
Очень высокий	0	
Нормальный (средний)	5	25%
Заниженный	7	33%
Очень низкий	8	42%

Результаты исследования, отраженные в таблице 2, показывают, что у испытуемых преобладает низкий уровень эмпатии, он диагностирован у 5 респондентов, что составляет 25% от общего числа респондентов, для них характерна эпизодическая слепота к чувствам других людей, они что-то чувствуют и сопереживают по настроению, склоны судить о других по их действиям, поступкам, не доверяя своим собственным впечатлениям. При контакте с другими они внимательны, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряют терпение, у них нет раскованности чувств и это мешает полноценному восприятию других. При нормальном уровне эмпатии (среднем) люди редко проявляют чувства сопереживания по отношению к другим. Они все держат под контролем, но при этом проявление чужих эмоций им не чужды. В творческой деятельности их интересуют больше действия, чем чьи-то переживания и сопереживания. У таких людей много возможностей для развития своего потенциала и личностных качеств.

Заниженный уровень эмпатии был диагностирован у 7 подростков, что составляет 33%, их называют «слабые эмпаты». Они пребывают постоянно в состоянии постоянного стресса, переживают всю тяжесть внешнего мира, чужие проблемы, страхи в силу эмоциональной перегрузки. Очень часто слабые эмпаты быстро истощаются физически и у них чаще всего появляются головные боли. Высокий уровень эмпатии ни у одного исследуемого не был диагностирован. На очень низком уровне (не эмпаты) люди безразличны к чувствам окружающих, предпочитают работать не в коллективе, а наедине с собой, очень замкнуты и почти не могут установить контактов с другими людьми. Но при этом они любят точные формулировки во всем и принимают рациональные решения в работе. Их окружение в основном состоит из тех, кто отличается ясным умом и деловыми качествами.

Очень низкий уровень эмпатии диагностирован у 8 человек, что составляет 42%, они не замечают чувства других людей, эмоции других людей они видят только с помощью мимики, жестов, поведения, но не умеют их понимать и переносить на себя. Таких людей интересуют только свои собственные чувства и переживания, если они считают, что хорошо понимают

и знают других, то они часто ошибаются, но не могут анализировать свои ошибки.

Полученные результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

- ранняя диагностика уровня эмпатии позволит своевременно корректировать и развивать данное качество;
- в содержание воспитательно-образовательного процесса включать задания, практикумы, упражнения, тренинги, способствующие расширению и осознанию подростками с ОВЗ личного эмоционально-чувственного опыта и опыта, приобретенного в процессе совместной творческой деятельности.;
- успешное развитие эмпатии и эмпатийного поведения личности возможно через художественные занятия: музыку, рисование, театральное искусство и другие средства совместного творчества;
- способность к эмпатии является ключевой для создания дружеских отношений, которые играют самую главную роль в юности. Эмпатия, как психическое личностное образование, является в дальнейшем стимулятором социального поведения и альтруистического поведения. Человек, который наиболее чуток к эмоциональному состоянию другого человека, охотно помогает и наименее склонен к агрессивному состоянию. Сочувствие и альтруистическое поведение свойственны тем детям, родители которых разъяснили им нравственные нормы, своим поведением демонстрировали нравственный образец, а не прививали их строгими наказаниями и наказаниями.

Таким образом, эмпатия оказывает огромное влияние на характер взаимоотношений личности с внешним миром, с другими людьми, с собой, регулирует процесс вхождения личности в социум. В подростковом возрасте потребность в дружеских отношениях велика, она определяет стремление к полному взаимопониманию и принятию другого, определяет интимно-личностный характер общения со сверстниками и со взрослыми людьми. Эмпатия у подростков с ОВЗ рассматривается как интеллектуальная идентификация собственных чувств с чувствами и мыслями другого человека.

Библиографический список

1. Басова, А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 254–256.
2. Борисова, А.А. Эмоциональный облик человека и психологическая проницательность // Особенности познания и общения в процессе обучения. – Ярославль: Соло. – 2008 – С. 234.
3. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – С. 322.
4. Василюк, Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 3–14.
5. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 149 с.
6. Роджерс, К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М., 2002. – С. 428–430.

Голева Г.А.

канд. эконом. наук, доцент
ФГКОУ ВО РЮИ МВД России
г. Ростов-на-Дону, Россия

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Цифровизация образования актуализирует задачи переосмысления роли основных участников образовательного процесса, выработки актуальных современным реалиям концепций развития образования на основе использования искусственного интеллекта.

Ключевые слова: цифровизация, компетенции, искусственный интеллект, образовательный процесс.

Goleva G.A.

Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Rostov-on-Don, Russian Federation

DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

Annotation. Digitalization of education actualizes the tasks of rethinking the role of the main participants in the educational process, developing concepts for the development of education based on the use of artificial intelligence that are relevant to modern realities.

Keywords: digitalization, competencies, artificial intelligence, educational process.

Цифровизация образования стала реальностью, сопротивляться которой невозможно, да и бессмысленно. Прогресс информационных технологий неудержим. Актуальная задача всех, имеющих отношение к образовательному процессу, заключается в том, чтобы адаптироваться к процессам цифровизации, включиться в них максимально эффективно. Сделать это можно, хорошо осознавая все выгоды и преимущества, которые она способна внести в образовательный процесс, но также и понимая все «темные» стороны этой цифровой лавины.

Под цифровизацией в самом общем контексте понимают распространение современных цифровых технологий и их внедрение в различные сферы жизни или, более узко – процесс преобразования данных и бизнес-процессов в цифровой формат.

В образовании цифровизация (или дигитализация) представляется как интеграция цифровых технологий и онлайн-ресурсов в учебные практики, а, собственно, цифровое образование рассматривается как образовательная деятельность, основанная на цифровых технологиях.

Цифровизация открывает новые возможности в сфере образования: это и персонализация образовательных программ, и доступ к большим объемам информации посредством сети интернет, и развитие мультимодальных технологий в обучении – и многое, многое другое. Но одновременно цифровизация образования несет в себе новые вызовы. То, как современное общество справится с ними, определит его будущее.

Развитие современных информационно-коммуникационных технологий ведет человечество к новой промышленной революции, компонентами которой становятся масштабное применение искусственного интеллекта во всех сферах деятельности человека, развитие технологий больших данных, интернета вещей и других. Эти тенденции не могут не затрагивать образовательную сферу. И вот уже объективной реальностью становится так называемая «электронная школа», обучение в онлайн формате, все плюсы и минусы которого мы смогли осознать в «ковидный период».

Этот опыт позволил обозначить широкий спектр проблем, которые несет в себе так называемое «электронное образование» школьников. К ним можно отнести, в частности, следующие:

- развитие у школьников зависимости от гаджетов,
- снижение социальных навыков, навыков коммуникации, замедление речевого развития,
- утрата навыков письма, устного счета, общее снижение умственных способностей,
- появление проблем со здоровьем, вызванных малоподвижным образом жизни, неправильной организацией «рабочего пространства» школьника, в том числе проблем со зрением, опорно-двигательным аппаратом, общее снижение иммунитета,
- ограничение возможностей к проявлению творческих способностей школьников, сокращение их творческой активности, особенно связанной с пространственным восприятием окружающего.

Мнения экспертов в отношении указанного расходятся, еще недостаточно данных о проведенных исследованиях в этой сфере. Какие-то из обозначенных выше проблем могут показаться надуманными, преувеличенными. Однако, по моему мнению, каждая из них требует внимания и осмысления на основе данных о наблюдениях и их последующем анализе.

Цифровизация ставит перед нами задачу переосмысления базовых концепций в сфере образования. Эта задача актуальна не только для профессионального сообщества, она рассматривается на высоком национальном и международном уровнях. В частности, ЮНЕСКО – Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры – ежегодно проводит недели цифрового обучения. На этом международном форуме обсуждаются наиболее актуальные проблемы в области цифрового обучения и трансформации образования на основе анализа тенденций, происходящих в большинстве стран мира.

Осознавая всю важность применения искусственного интеллекта в образовательной сфере и одновременно серьезность вызовов, которое оно порождает, ЮНЕСКО была предложена «Система компетенций в области искусственного интеллекта для учителей».

Ее положения исключительно актуальны. Они затрагивают наиболее острые, иногда болезненные моменты, связанные с цифровизацией образования. Назовем основные из них, чтобы еще раз подчеркнуть: проблемы, связанные с цифровизацией образования практически во всем мире одинаковы, они требуют особого осмысления, их решение должно идти рука об руку с национальными стратегиями в соответствующей сфере.

Первым ключевым принципом в «Системе компетенций в области искусственного интеллекта для учителей» эксперты ЮНЕСКО называют обеспечение инклюзивного цифрового будущего и особо обращают внимание на следующие аспекты:

- разоблачение шумихи вокруг искусственного интеллекта,
- понимание угроз, присущих созданию искусственного интеллекта,
- обеспечение верховенства человеческих и социальных ценностей,
- использование искусственного интеллекта для развития человеческого потенциала.

Каждый пункт Концепции подчеркивает важнейший принцип, который, очевидно, эксперты ЮНЕСКО положили в ее основу – это человеко-ориентированность, стремление сохранить и в определенной степени защитить интеллектуальный и творческий потенциал человека в его невольном состязании с интеллектом машинным.

Более подробно этот тезис раскрывается во втором пункте Концепции, который так и называется «Человеко-ориентированный подход к искусственному интеллекту» и включает в себя следующие позиции:

- предоставление учителям свободы выбора в принятии решений об использовании искусственного интеллекта в образовательном процессе,

- расширение возможностей учителей в использовании доступных инструментов искусственного интеллекта с учетом интересов человека,
- особенности включения искусственного интеллекта в образовательный процесс с учетом алгоритмических отклонений,
- признание права пользователей подвергать сомнению объяснимость инструментов искусственного интеллекта,
- понимание и мониторинг воздействия искусственного интеллекта, его подконтрольность человеку.

Особого внимания заслуживает обсуждение роли учителей в новых координатах цифрового образования и то, как видят ее эксперты международной организации. Они высказываются за обеспечение правовой защиты учителей, а также предоставление им долгосрочного финансового обеспечения, необходимого для инклюзивного доступа к технологической среде и базовым инструментам искусственного интеллекта. Важным является тезис о необходимости сохранять коммуникацию «учитель – ученик» в формате межличностного общения, без машинного посредника.

Эксперты ЮНЕСКО подчеркивают также необходимость создания и поддержания надежного и экологически устойчивого искусственного интеллекта в образовании, обеспечения всех учителей возможностью применять искусственный интеллект и осваивать его новые достижения, имея доступ к ресурсам повышения квалификации.

В завершении необходимо отметить, что компетенции учителей, преподавателей и обучающихся в новую цифровую эпоху требуют переосмысления и развития. Эти вопросы актуальны, поскольку состояние системы образования способно оказать решающее воздействие на дальнейшую траекторию развития мира и общества в целом. Указанные аспекты требуют внимания и поддержки со стороны мирового и национальных сообществ.

Библиографический список

1. Арсланова, Д.А., Чарваев, Г. Цифровое образование // Символ науки. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie> [Дата обращения: 11.09.2024].

2. Гапсаламов, А.Р., Бочкарева, Т.Н. Экономика и образование в эпоху цифровизации: монография. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. – 111 с.
3. Глазунова, Ю.В., Кирсанов, К.А. Дополнительное образование и профессиональная ориентация в условиях тотальной цифровизации экономики: монография. – М: Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского, 2023. – 204 с.
4. Кондаков, А.М., Костылева, А.А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-ot-shkoly-dlya-vseh-k-shkole-dlya-kazhdogo> [Дата обращения: 10.09.2024].
5. AI competency framework for teachers. Miao, Fengchun UNESCO Cukurova, Mutlu, 2024. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers> [Дата обращения: 15.09.2024].

Голубова П.В.
магистрант
ТИ им. А.П. Чехова
Таганрог, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, СКЛОННЫХ К АЛКОГОЛИЗМУ, И МЕТОДЫ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Проблема алкогольной зависимости у женщин – это многослойный вопрос, требующий комплексного подхода для решения. Это важная тема, которая требует глубокого понимания и поддержки со стороны общества. Очень часто женщины сталкиваются с давлением общества и стереотипами, которые могут способствовать развитию проблем с алкоголем. Это может быть влияние рекламы, культуры потребления алкоголя, образ жизни, в котором алкоголь считается нормой, а также недостаток ресурсов для эффективной помощи женщинам, страдающим от зависимости.

Ключевые слова: алкоголизм, женщина-алкоголик, психологические черты женщины-алкоголика, методы психологической помощи при алкоголизме.

Golubeva P. V.
Graduate student,
A.P. Chekhov Taganrog Institute,
Taganrog, Russia

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WOMEN PRONE TO ALCOHOLISM AND METHODS OF THEIR PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Annotation. The problem of alcohol dependence in women is a multi-layered issue that requires a comprehensive approach to solve. This is an important topic that re-

quires deep understanding and support from society. Very often, women face societal pressure and stereotypes that can contribute to the development of alcohol problems. This may be the influence of advertising, alcohol consumption culture, lifestyle in which alcohol is considered the norm, as well as a lack of resources to effectively help women suffering from addiction.

Keywords: alcoholism, alcoholic woman, psychological traits of alcoholic woman, methods of psychological assistance in alcoholism.

В современном обществе проблема алкоголизма у женщин становится все более актуальной, а психологический портрет такой женщины отражает множество аспектов ее личности и окружающей среды. Женщина, склонная к алкоголизму, – это сложная современная фигура, олицетворение проблем в обществе, основанных на искажении личных систем здоровья и отношений. Она выглядит достаточно противоречивой, вызывает смешанные чувства печали, сострадания, недоумения.

Анализируя современные исследования, можно выделить несколько ключевых аспектов в психологическом портрете женщины, склонной к алкоголизму.

Первый аспект психологического портрета женщины-алкоголика – склонность к психологической зависимости от алкоголя. Это состояние, при котором у женщины возникает сильное влечение к алкоголю, она испытывает невозможность контролировать свое потребление алкоголя и становится алкогольной зависимой. Она использует алкоголь в качестве способа справиться с негативными эмоциями, стрессом, депрессией или как утешение [5].

Вторым аспектом является психологическое состояние женщины, склонной к алкоголизму. Часто такие женщины сталкиваются с проблемами низкой самооценки, тревожности, депрессии, социальной изоляции. Алкоголь становится для них своеобразным убежищем от проблем и трудностей, однако он лишь усугубляет их состояние [4].

Третьим важным аспектом является взаимосвязь алкоголизма и межличностных отношений у женщины-алкоголика. В силу психологических проблем и изменений в поведении, такая женщина может испытывать сложности в общении с окружающими, конфликты в семье и на работе, что ведет к дальнейшему углублению алкогольной зависимости.

Четвертый аспект – адресная психологическая помощь и поддержка женщине, склонной к алкоголизму. Важно помнить, что алкоголизм – это болезнь, которая требует комплексного подхода и профессиональной помощи психотерапевта или нарколога. Женщина-алкоголик должна обратиться за помощью и осознать свою проблему, чтобы начать процесс выздоровления [3].

Психологический портрет женщины-алкоголика – сложный и тревожный образ, который требует внимания и поддержки со стороны общества. Помощь в борьбе с алкогольной зависимостью – это шанс на новую жизнь для таких женщин, где они смогут обрести счастье, здоровье и гармонию с собой.

Важно отметить, что алкогольная зависимость у женщин может иметь множество причин, начиная от биологических особенностей организма и генетической предрасположенности, и заканчивая социокультурными факторами и стрессовыми ситуациями.

Одна из распространенных причин употребления алкоголя у женщин – стремление справиться с депрессией, тревогой, низкой самооценкой и другими психологическими проблемами. Женщина может воспринимать алкоголь как способ снять напряжение, временно забыть о своих проблемах и эмоциональных болезнях. Однако употребление алкоголя часто приводит к усилению проблем и становится самоуничтожающим циклом [6].

Некоторые женщины могут прибегать к употреблению алкоголя под воздействием окружения, под давлением общества или в поиске признания и социальной интеграции. В ряде случаев использование алкоголя начинается как «общественное» явление, но позже может перерасти в появление зависимости.

Важный аспект – фактор самоидентификации. Некоторые женщины могут пытаться компенсировать недостаток уверенности в себе или адаптироваться к стереотипам образа жизни «успешной женщины» через употребление алкоголя. В этом случае алкоголь – способ поддержания желаемого имиджа [1].

Процесс выздоровления от алкогольной зависимости у женщин может быть сложным из-за социокультурных особенностей. Нередко женщинам слож-

но обратиться за помощью из-за страха осуждения или из-за стигматизации, — употребление алкоголя по-разному воспринимается обществом.

Современные авторы отмечают, что важно сформировать более поддерживающую среду, где женщины чувствовали бы себя безопасно обсуждать проблемы с алкоголем и получать качественную медицинскую помощь и психологическую поддержку. Надо работать над преодолением стереотипов, повышением осведомленности об общественных проблемах, связанных с алкоголизмом у женщин, и содействием в создании условий для эмоциональной поддержки и профессионального консультирования [2].

Современные методы психологической помощи женщине с алкогольной зависимостью включают широкий спектр терапевтических подходов, направленных на помощь в преодолении зависимости и восстановлении эмоционального и психологического благополучия. Ниже приведены некоторые из основных методов [7]:

1) когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) фокусируется на изменении негативных убеждений и поведенческих паттернов, которые могут поддерживать алкогольную зависимость. С помощью КПТ женщина учится распознавать и изменять свои мысли, эмоции и поведение, связанные с употреблением алкоголя. Этот подход основан на идее, что наши мысли, чувства и поведение взаимосвязаны. В ходе сеансов женщина изучает и осознает свои негативные убеждения, учится заменять их на более здоровые, а также разрабатывает новые стратегии поведения, которые помогают ей избавиться от зависимости;

2) индивидуальная терапия: психотерапевт проводит сессии с женщиной, помогая ей понять причины и последствия ее алкогольной зависимости, развить стратегии справления со стрессом и эмоциями, а также улучшить самооценку. Психотерапевт работает один на один с женщиной, помогая ей идентифицировать и решать личные проблемы, связанные с алкогольной зависимостью. В рамках индивидуальных сессий женщина получает поддержку, понимание и инструменты для изменения своего отношения к алкоголю;

3) групповая терапия: участие в групповых сессиях психотерапии помогает женщине получить поддержку и понимание от других людей, страдающих от алкогольной зависимости. Это способствует развитию навыков социальной адаптации и эмоциональной регуляции. Участие в групповых занятиях помогает женщине почувствовать себя частью сообщества, поддержку со стороны людей, сталкивающихся с похожими проблемами. Здесь можно делиться своим опытом, получать обратную связь и учиться с других, что способствует духовному и эмоциональному росту;

4) семейная терапия: помощь близких людей женщины – ее семьи и друзей – в процессе ее выздоровления и восстановления семейных отношений имеет важное значение. Семейная терапия помогает разрешить конфликты, улучшить коммуникацию и создать поддерживающую среду для женщины. В рамках семейной терапии акцент делается на взаимодействии между членами семьи и на решении конфликтов, возникших в результате алкогольной зависимости женщины. Семья получает понимание и инструменты для поддержки в процессе выздоровления, что способствует ее эффективности;

5) Духовные практики и релаксация: в рамках комплексного подхода важным элементом может быть использование духовных практик, медитации, йоги или других способов релаксации. Это помогает женщине научиться справляться с стрессом и негативными эмоциями без прибегания к алкоголю. Такие методики, как медитация, йога, духовные практики или глубокая релаксация, помогают женщине находить внутренний покой, справляться со стрессом и негативными эмоциями. Это позволяет ей научиться эффективно управлять своим состоянием и избегать прибегания к алкоголю в критические моменты. Комбинирование этих методов психологической помощи может значительно увеличить эффективность в процессе преодоления алкогольной зависимости и восстановления психологического здоровья женщины.

Таким образом, комбинация различных методов психологической помощи обычно является наиболее эффективным подходом к лечению женщин с алкогольной зависимостью, так как каждая женщина уникальна и требует индиви-

дуального подхода. Важно, чтобы программы помощи учитывали все аспекты ее жизни и предоставляли комплексное лечение с учетом ее потребностей и особенностей.

Библиографический список

1. Анучкин, В.В. Профилактика пьянства и наркомании среди женщин. – М.: Просвещение, 2022. – 245 с.
2. Альтшулер, В.Б. Женский алкоголизм // Лекции по наркологии: 2-е изд. / под ред. Н.Н. Иванца. – М.: Нолидж. – 2023. – С. 116–134.
3. Бабаян, Э.А., Гонопольский, М. Женщина и алкоголь. – М.: Весма-Т, 2022. – 300 с.
4. Гузиков, Б.М., Мейроян, А.А. Алкоголизм у женщин. – М.: Медицина. 2021. – 224 с.
5. Кошкина, Е.А. Беседы об антиалкогольном воспитании девушек. – М.: Просвещение, 2021. – 182 с.
6. Модели взаимодействия с девушками группы риска: опыт работы социального работника / сост. А.Н. Свир. – Волгоград: Учитель, 2020. – 184 с.
7. Шайдукова, Л.К. Мишени психотерапии при алкоголизме у женщин // Вопросы наркологии. – 2022. – № 3. – С. 13–20.

Гусева Е.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Таганрог

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. Данная статья описывает обучение игровой деятельности, как важный аспект развития дошкольников в особенности слабослышащих. Поскольку игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, то с её помощью можно обучить слабослышащего ребёнка основным коммуникативным и познавательным навыкам. Если со стороны родителей, образовательной организации и медицинских учреждений будет проводиться тщательное наблюдение и подбор подходящих методик, то это позволит детям с нарушениями слуха наслаждаться игрой и развиваться в полной мере. Задача педагога и родителя в том, чтобы сформировать процесс взаимодействия и понимать, как выстраивается процесс развития слыбослышащего ребёнка и какие приёмы и методы необходимо внедрять в практическую деятельность работы с детьми.

Ключевые слова: слабослышащие дети, игровая деятельность, дошкольный возраст, совместная деятельность.

Guseva E.A.

master's student

TI named after A.P. Chekhov (branch)

FSBEI HE "RGUE (RINH)"

Taganrog

METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING GAME ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Annotation. This article describes teaching gaming activities as an important aspect of the development of preschoolers, especially those with hearing impairments. Since gaming activity is the leading one in preschool age, it can be used to teach a hearing-impaired child basic communication and cognitive skills. If parents, educational organizations and medical institutions carefully monitor and select appropriate techniques, this will allow children with hearing impairments to enjoy the game and develop to the fullest. The task of the teacher and parent is to shape the process of interaction and understand how the development process of a hearing-impaired child is structured and what techniques and methods need to be introduced into practical work with children.

Keywords: hearing-impaired children, play activities, preschool age, joint activities.

Игра является ведущей деятельностью не только для слышащего ребёнка, но и для ребёнка с нарушениями слуха независимо от возраста. Ф. Фрёбель определяет игровую деятельность – как одну из форм активности человека и животного[10]. Развитие ребёнка с нарушениями слуха в игре имеет весомое значение. Ведь игра для слабослышащего ребёнка является проводником в мир ещё неизученных вещей и понятий, а также помогает развивать коммуникативные способности для дальнейшей социализации [5].

Познавательная область у дошкольников с нарушениями слуха и сохранным слухом различаются. Воображение у слышащих детей выполняет две функции: аффективно-защитную и познавательно-интеллектуальную, а у детей с нарушенным слухом воображение дольше «привязано» сначала к восприятию, а потом к памяти. Глухие дети часто не могут использовать предметы-заместители, у них наблюдаются трудности в формировании познавательной функции воображения [1, 4].

К 5–6 годам дети способны сосредоточивать внимание на одном объекте от 12 до 20 секунд, так же прогрессирует время занятий от 20 минут до 30 минут [9]. А у детей с нарушенным слухом усиливается непостоянство внимания из-за переутомления зрительного анализатора. Основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор – восприятие словесной речи требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, а восприятие дактильной речи – сосредоточенности на положении пальцев рук. У глухих и слабослышащих детей встречаются трудности переключения внимания. Из-за снижения скорости выполнения заданий увеличивается количество ошибок [4, 6].

Однако обучение игровой деятельности детей с нарушениями слуха требует особых подходов и методов, чтобы учесть их особенности и обеспечить эффективное обучение.

В данной статье мы рассмотрим несколько методов и приемов, которые могут быть использованы для обучения игровой деятельности этой категории детей:

1. Визуальные подсказки.
2. Жестовый язык.
3. Зрительные игры.
4. Использование речезаменителей.
5. Командные игры.
6. Игры со звуками.
7. Использование электронных устройств.

Поскольку слуховое восприятие детей с нарушениями слуха ограничено, использование визуальных подсказок может быть очень полезным. Дети с нарушениями слуха могут получать визуальные подсказки в игровой деятельности, чтобы улучшить их опыт игры.

Вот несколько идей:

1. Используйте яркие цвета: в игровых комнатах и на игрушках используйте яркие и контрастные цвета, чтобы привлечь их внимание. Это поможет им лучше видеть и понимать игровое окружение.

2. Используйте символы и пиктограммы: создайте набор символов и пиктограмм, которые ребенок может использовать для общения и выражения своих потребностей или желаний в игре.

3. Создайте визуальные сигналы: использование световых сигналов или мигающих световых элементов может помочь детям с нарушениями слуха лучше понимать правила игры или получать информацию о своих действиях.

4. Используйте коммуникационные доски: разработайте коммуникационные доски с иллюстрациями и символами, которые помогут ребенку выразить свои мысли, желания и потребности во время игры.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, поэтому лучше адаптировать визуальные подсказки в игровой деятельности в соответствии с его индивидуальными потребностями и предпочтениями.

Далее рассмотрим жестовый язык, такой как американский жестовый язык (АЖЯ) или русский жестовый язык (РЖЯ), может быть эффективным средством коммуникации для детей с нарушениями слуха. Обучение жестовому языку позволяет детям выражать свои мысли и чувства, а также понимать других людей. Включение жестового языка в игровую деятельность поможет детям лучше взаимодействовать с другими и улучшить свои коммуникативные навыки [7].

Жестовый язык основан на использовании рук, жестикуляции и мимике, он может включать следующие элементы:

1. Работа с руками: жесты, движения руками и пальцами, показывающие различные предметы, действия или понятия.

2. Работа с лицом: использование мимики, выражений лица, чтобы передать эмоциональное состояние или отношение к чему-либо.

3. Работа с телом: использование движений тела, позы и положения для передачи информации или создания определенного контекста.

4. Особые жесты: существуют специальные жесты и жестовые символы для конкретных понятий, таких как буквы алфавита или математические операции.

Помимо этого, существуют и другие средства коммуникации для детей с нарушениями слуха, такие как тактильный алфавит (язык штукатурного жеста), чтение по губам и использование технических средств, таких как аудиокommunikаторы или кохлеарные импланты.

Так как игра является ведущей деятельностью дошкольников, необходимо на первый план выводить игру как средство обучения [3].

Зрительные игры для детей с нарушениями слуха должны быть интересными и визуально привлекательными. Вот некоторые идеи:

1. Пазлы и собирание мозаики: можно предложить детям пазлы с большими и яркими изображениями анималистических ситуаций или мультяшных персонажей.

2. Сюжетные картинки: дети могут соединять картинки, чтобы создавать истории и придумывать возможные продолжения..

3. Игры с магнитами: с помощью магнитных картинок или цифр можно создавать различные истории или целыми предложениями (в зависимости от возраста детей).

Стоит также уделить время командным играм, где дети должны работать вместе для достижения общей цели, могут быть особенно полезными для развития социальных навыков у детей с нарушениями слуха. Такие игры позволяют детям учиться слушать других, сотрудничать, делиться и решать проблемы вместе [2].

Вот несколько примеров командных игр:

1. "Тайный агент": один игрок является "тайным агентом", а остальные игроки – его командой. Агент передвигается по командам, а команда должна следовать за ним без замечаний. Агент меняет своё движение и команда должна незамедлительно реагировать на его изменения. Побеждает команда, которая максимальное количество раз следовала за агентом.

2. "Мыльные пузыри": каждому игроку выдаются шлейфы с мыльным раствором. Игрокам нужно создать как можно больше пузырей и сделать это вместе, следуя определенным командам. Можно использовать вибрацию или визуальные сигналы для того, чтобы указывать игрокам, когда создавать пузыри. Победитель определяется по количеству созданных пузырей.

Очень важно помнить, что дети с нарушениями слуха могут иметь индивидуальные особенности и потребности. Поэтому игры должны быть адаптированы под уровень развития каждого ребенка и могут варьироваться в зависимости от их возможностей и интересов.

Использование речезаменителей для детей с нарушениями слуха является важным и эффективным методом обучения и развития коммуникативных навыков у детей, которые имеют слабое или отсутствующее слуховое восприятие. Данная система поможет выражать детям свои мысли и желания во время игры и в любой коммуникации с внешним миром [3].

Вот некоторые способы использования речезаменителей:

1. Доступ к звуковому материалу, который они могут слушать и повторять. Это помогает им развивать знания о звуках и их связь со словами и предметами.

2. Улучшение коммуникации. Речезаменители могут быть использованы в речевой терапии и учебном процессе для обучения детей способам эффективного общения с другими людьми.

3. Улучшение социальной адаптации: Они могут использовать речезаменители, чтобы сказать, что они думают или чувствуют, и понимать, что говорят другие люди.

Важно отметить, что использование речезаменителей для детей с нарушениями слуха должно сочетаться с другими методами обучения и поддержки, такими как речевая терапия, общение со специалистами в области слуха и использование слуховых аппаратов или имплантов для слуха. Комплексный подход к обучению и развитию таких детей поможет им достичь максимальных результатов и лучшей социальной адаптации.

Сегодня существует множество приложений и программ, которые предлагают интерактивные игры для детей с нарушениями слуха. Использование электронных устройств для детей с нарушениями слуха может быть очень полезным.

Вот несколько способов использования электронных устройств для помощи детям с нарушениями слуха:

1. Обучение: Различные программы и приложения для смартфонов и планшетов специально разработаны для детей с нарушениями слуха. Они обучают детей речи, чтению и другим навыкам через интерактивные игры и упражнения.

2. Медицинские вмешательства: Кохлеарные импланты, которые являются электронными устройствами, могут быть установлены детям с тяжелыми нарушениями слуха, которые не могут быть скорректированы слуховыми аппаратами. Эти импланты помогают детям услышать и понять звуковую информацию.

3. Связь с окружающим миром: использование электронных устройств, таких как телефоны и компьютеры, помогает детям с нарушениями слуха оставаться на связи с окружающими людьми через текстовые сообщения или видеозвонки.

Важно отметить, что использование электронных устройств для детей с нарушениями слуха должно всегда осуществляться под наблюдением и согласованием со специалистами в области слуха и речи. Они помогут выбрать правильные устройства и программы, а также обучат родителей и учителей правильному использованию этих средств для максимальной пользы ребенка. Игры со звуками помогут детям с нарушениями слуха развить их способность слышать и распознавать различные звуки, а также улучшить их коммуникативные навыки [7].

Эти методы и приемы могут помочь детям с нарушениями слуха развить навыки игры и коммуникации. Однако важно помнить, что каждый ребенок

уникален, поэтому подход нужно выбирать индивидуально, учитывая его потребности и способности [8].

В заключение, обучение игровой деятельности детей с нарушениями слуха является важным аспектом их развития. Как правило, дети с нарушениями слуха имеют специфические потребности в обучении, которые требуют индивидуализированного подхода. Успех обучения будет зависеть от грамотного подхода и применения различных методик и стратегий. Один из основных принципов обучения игровой деятельности для детей с нарушениями слуха состоит в использовании визуальных средств коммуникации.

Также важным аспектом обучения является использование адаптированных игр и игрушек. Для детей с нарушениями слуха могут быть разработаны специальные игры с яркими визуальными элементами, такими как яркие цвета и большие размеры, чтобы облегчить их восприятие. В игре дети учатся взаимодействовать с другими, развивают навыки коммуникации и сотрудничества. Поэтому важно создавать условия для игры в малых группах или парами, чтобы дети могли взаимодействовать и общаться друг с другом.

В целом, обучение игровой деятельности детей с нарушениями слуха является неотъемлемой частью их развития. Правильный подход, использование адаптированных игр и максимизация возможностей коммуникации и социализации позволят детям с нарушениями слуха наслаждаться игрой и развиваться в полной мере.

Библиографический список

1. Абрахова, В.В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО / В. В. Абрахова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 117 с.
2. Болдырева, Н.А. Игры и игровая деятельность как средство развития эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха / Н.А. Болдырева // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 365. – С. 42–48.
3. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М., 1975. – 175 с.
4. Эльконин, Д.Б. Детская психология. учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин / ред.-сост. Б. Д. Эльконин: 4-е изд., стер. 2007. – 258 с.

5. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. ВЛАДОС, 2001. – 202 с.
6. Носкова, Л.П., Головчиц, Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха. учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, 2004. – 159 с.
7. Речицкая, Е.Г. Сурдопедагогика. научное редактирование. – М.: ООО Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2004. – 187 с.
8. Соловьев, И.М., Шиф, Ж.И. Психология глухих детей. – Электронные данные. – Москва: Педагогика, 1971. – 356 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Принят Министерством образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. – № 1155. – 22 с.
10. Фребиль, Ф. Будем жить для своих детей. – М.: У-Фактория, 2005. – 158 с.

Дружиловская О.В.

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО МПГУ Институт детства

Москва,

Олендарева Е.М.

учитель-логопед

ГАОУ «Школа 1306»

Москва

МЕХАНИЗМ ИМПРИНГА В СТРУКТУРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье раскрывается феномен импринтинга как механизм реализации генетической программы ребёнка в условиях семейных отношений, что обеспечивает переход в онтогенезе на новые уровни развития, осваивая новые возрастные навыки и умения.

Ключевые слова: феномен импринтинга, поведение, взаимодействие, запечатление, генетическая программа, критические периоды развития.

Druzhilovskaya O.V.

candidate of pedagogical sciences

associate professor of the Federal State Budgetary Educational Institution

of Higher Education Moscow State Pedagogical University

Institute of Childhood, Moscow,

Olendareva E.M.

speech therapist of the State Autonomous Educational

Institution "School 1306"

Moscow

THE MECHANISM OF IMPRINTING IN THE STRUCTURE OF FAMILY RELATIONS

Annotation. The article reveals the phenomenon of imprinting as a mechanism for the implementation of a child's genetic program in family relations, which allows you to move to new levels of development, mastering new skills and abilities in ontogenesis.

Keywords: imprinting phenomenon, behavior, interaction, imprinting, genetic program, critical periods of development

В работах отечественных и зарубежных учёных, психофизиологов, нейрофизиологов, клинических психологов, неврологов, психотерапевтов раскрывается механизм импринтинга как жизненного потенциала в развитии ребенка.

Импринтинг (от английского imprinting – запечатление) – нейроонтогенетический феномен, определяющий дальнейшее поведение ребенка по отношению к окружающему его миру. Однако, этология (наука о поведении) определяет импринтинг как специфическую форму обучения у птиц и млекопитающих. Необходимо подчеркнуть, что это особая форма обучения включается во время ярких эмоциональных переживаний.

Такой механизм в большей степени свойственен животным, детеныши которых с рождения генетически приспособлены к жизни. Если утятам с момента появления на свет показать любой движущийся, даже неодушевленный предмет, они примут его за родителя и будут следовать за ним, игнорируя крик матери-утки. Если у козы забрать новорожденного козленка на полтора часа, она не будет признавать его и кормить.

Импринтинг у человека обусловлен биологическими и физиологическими закономерностями, что определяет взаимодействие генетической программы организма и средовых факторов. Следование за матерью – это не простое движение, а сложная поведенческая реакция. При этом сами факторы и время их воздействие на организм ребенка «учтены» генетической программой развития. Таким образом, поведенческие реакции в первые месяцы жизни подготавливаются до рождения, но могут быть реализованы только при

условии средового воздействия и затем адаптируются к той средовой обстановке, в которой будет осуществляться онтогенетическое развитие.

С помощью импринтинга человек запоминает определенные образы и поведенческие ответы на них в виде индивидуальных реакций. Необходимо отметить, что в современных условиях импринтинг из чисто биологического взаимодействия матери и ребёнка приобрёл социально-ценностное значение как механизм реализации генетической программы в конкретных средовых условиях, позволяя осваивать в онтогенезе новые умения и навыки. Импринтинг – это не только запечатление, но и раскрытие потенциальных возможностей «жизненной программы» в условиях семейных отношений. Представителями, обеспечивающими механизмы запечатлений окружающего мира, являются родители и члены семьи.

Импринтинг – это не ассоциативная форма обучения, а запечатление, которое может привести как полезным, так и негативным результатам, что определяется характером отношений как внутри семьи, так и с окружающим миром.

Импринтинг происходит в самый ранний кризисный период жизни, когда свойства объектов, которые воспринимаются сразу после рождения (забота матери, вкус ее молока, запах тела, положительные эмоции), запечатлеваются в памяти как первые импринты.

Запечатление окружающего мира, особенно внутрисемейных отношений моделируется и раскрывается в сознании ребенка, что обуславливает не только особенности его поведения, но и определяет развитие.

Поведение, предписанное импринтингом, крайне сложно скорректировать. Как правило, чтобы не тратить много энергии, человеческий мозг стремится многократно воспроизводить первый опыт, если он оказался успешным. Яркое впечатление может резко изменить реакции ребенка и его поведение, не всегда в лучшую сторону.

Когда у ребенка только начинается знакомство с окружающим его миром, он еще не осознает, что такое опасность – образ и реакция на нее во многом

формируется родителями. Так импринтинг опасности в дальнейшем влияет на развитие у ребенка тревожных черт личности в структуре характера.

С каждым новым «импринтом» реакция на собственные ощущения изменяется и усложняется. Знаменитый американский физиолог Джеймс Пейпец (1883–1958) разработал концепцию единой анатомической системы, составляющей мозговой субстрат эмоций. Эта система представляет собой замкнутую цепь (круг Пейпеца): гипоталамус, передний таламус, поясную извилину, гиппокамп, маммилярные тела и волокна, связывающие их. «Круг Пейпеца» создаёт эмоциональный тонус, отвечая за качество эмоций (удовольствия, счастья, гнева и агрессии). Взаимодействие структур этого анатомического образования обеспечивает запечатление в памяти как положительного, так и отрицательного опыта, окружающих ребенка отношений, фиксируя его в стереотипах будущего поведения.

Существуют периоды так называемой «импринтной уязвимости», характеризующиеся наибольшей активностью взаимодействия правого и левого полушарий мозга в момент рождения, первые часы и дни жизни. В сознании ребёнка при активации «круга Пейпеца» происходит отражение его первых впечатлений, в этот период стволовые и надстволовые структуры объединяются между собой через синаптические связи, активируя нейроны гиппокампа. Гиппокамп древняя структура мозга, отражающая филогенетическую связь с современным периодом развития человека, связывая «круг Пейпеца» через поясную извилину с неокортексом. Все поведенческие феномены в дальнейшем развитии ребенка будут отражать эти первые эмоциональные впечатления, в первую очередь контакт с матерью во время кормления.

Механизм импринтинга является биологически закономерным и надёжным, на своём завершающем этапе через систему зеркальных нейронов осваиваются новые формы взаимодействия с внешней средой. Таким образом выстраивается система поведения биологически сообразная человеку и животным. Она является «движущим» фактором, побуждающим детёныша животного и ребёнка к включению в жизненные системы и дальнейшее их развитие. Для животного это движущийся объект, а для ребёнка – это улыбка

матери, следование за её эмоцией. Если мать не склоняется над колыбелью малыша, не взаимодействует с его лицом, при этом ребёнок не фиксирует свой взгляд на лице матери, механизм импринтинга не осуществляется. У детей, не прошедших этап импринтинга, отмечается психо-физическое недоразвитие, слабость процесса адаптации, интеллектуальный дефицит, нарушение коммуникации.

Нарушение перехода на новый уровень функциональной активности диагностируется показателями процессов сосания, оборонительного поведения, движения глаз, моторикой рук и ног, сменой фаз сна и бодрствования, перцептивными функциями. Мы предлагаем при оценке результатов импринтинга учитывать следующие показатели в определённый период времени.

Механизм импринтинга актуален в первые 6–7 месяцев жизни, когда возникает новое функциональное образование, определяющее переход на следующий этап развития. Возникает новая форма взаимодействия, пришедшая на смену биологической общности плода и организма матери.

Таблица 1 – Показатели развития ребенка

Периоды импринтной уязвимости	Показатели развития
Конец 1-го месяца	Минимум 3 секунды высоко держит голову
Конец 2-го месяца	Поднимает голову минимум на 45; держит так голову минимум 10 сек.
Конец 3-го месяца	поднимает голову на 45–90; держит так голову минимум 1 мин; опирается на оба предплечья; бедра преимущественно разогнуты (умеренно вытянуты).
Конец 4-го месяца	Уверенная опора на предплечья.
Конец 5-го месяца	Перестает опираться на предплечья, поднимая руки при повторных разгибательных движениях приподнятых ног ("плавание")
Конец 6-го месяца	Опирается на вытянутые руки на полу – ладони полностью открыты; при боковом приподнимании подстилки рука и нога на вышерасположенной стороне отводятся (реакция равновесия).
Конец 7-го месяца	а) держит одну руку над подстилкой минимум 3 сек; б) наличие готовности к прыжку для поддержания массы тела.

Необходимо отметить, что существует несколько видов импринтинга:

сыновний, который является частью механизма создания привязанности ребёнка к матери. На основе этого запечатления в дальнейшем психика ребенка будет строить более сложные формы обучения, например подражание родителю или иным значимым фигурам;

социальный импринтинг – это переход в сферу общественных отношений и подразумевает принятие ценностей, норм, правил, законов, что отражается в воспитании ребёнка;

половой импринтинг, обеспечивающий формирование гендерной идентичности человека, влияя на его восприятие и отношение к людям противоположного пола, формы привязанности и поведение.

Для детей крайне важен образ матери и отца, так как будущий выбор партнёра внешними признаками и внутренними качествами напоминает родителя противоположного пола.

В заключение необходимо отметить, что генетическая программа, реализующая феномен импринтинга на начальном этапе каждого критического периода развития, имеет готовность к запуску форм поведения, определяющих будущее развитие ребёнка только при создании условий материнского взаимодействия и участия всех членов семьи. Если в семье складывается ситуация неготовности принятия ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, импринтинг не реализуется в полной мере, что приводит к ограничению жизненного потенциала ребёнка.

Библиографический список

1. Марютина, Т.М., Ермолаев, О.Ю. Введение в психофизиологию. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2001. – 400 с.
2. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. М.: «Скрипторий 2003», 2006. – 96 с.
3. Скворцов, И.А., Ермоленко, Н.А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии. – М.: МЕДпресс-информ, 2003. – 368 с.

Дуганова Ю.К.
канд. психол. наук
ТИ им. А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)
г. Таганрог, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ВОПРОСАХ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИЯН

Аннотация. Рассматривается роль психологического сопровождения в вопросах формирования и сохранения набора принципов, идеалов и норм, определяющих моральное поведение человека и его отношение к окружающему миру на разных этапах социализации. Показано, что духовно-нравственное воспитание как целенаправленная деятельность, ориентированная на формирование, сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей у молодых поколений, является основой формирования личности.

Ключевые слова: традиционные духовно-нравственные ценности, психологическое сопровождение, социализация, воспитание, формирование личности.

Duganova Y.K.
Candidate of Psychological Sciences
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch)
of Rostov State University (RINH)
Taganrog, Russia

PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN MATTERS OF PRESERVING AND STRENGTHENING TRADITIONAL SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF RUSSIANS

Annotation. The role of psychological support in the formation and preservation of a set of principles, ideals and norms that determine a person's moral behavior and his attitude to the world around him at different stages of socialization is considered. It is shown that spiritual and moral education as a purposeful activity focused on the formation, preservation and strengthening of traditional spiritual and moral values among young generations is the basis for personality formation.

Keywords: traditional spiritual and moral values, psychological support, socialization, upbringing, personality formation

Под духовно-нравственными ценностями с точки зрения психологии понимаются определенные установки личности, являющиеся системообразующим элементом ценностных ориентаций, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, регулирующие сознательную деятельность

и поведение, придающие им нравственный характер и ориентирующие ее на достижение высших идеалов [2]. Это набор принципов, идеалов и норм, определяющих моральное поведение человека и его отношение к окружающему миру, которые имеют важное значение для развития личности и общества в целом.

Традиционные духовно-нравственные российские ценности определены Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3].

Следует отметить, что человек изначально не рождается носителем духовно-нравственных ценностей, а становится им посредством последовательного прохождения основных этапов социализации посредством традиционных институтов: семья – сад – школа – средне специальные и высшие учебные заведения, одной из важнейших задач которых является духовно-нравственное воспитание и развитие. Духовно-нравственное воспитание как целенаправленная деятельность, ориентированная на формирование, сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей у молодых поколений, является основой формирования личности.

Семья является первоначальным и основным социализационным агентом, где дети получают первые представления о морали, этике и нравственности. Родители и другие члены семьи являются примером для детей и передают им свои ценности, верования и образ жизни. Семейные традиции, ритуалы, обсуждения и совместная деятельность способствуют формированию духовно-нравственных основ и ценностей у детей. Кроме того, семья создает атмосферу любви, заботы и поддержки, что важно для развития эмоциональной и духовной сферы ребенка. Учебные заведения также играют важную роль в формировании духовно-нравственных ценностей детей. Школы и детские сады предоставляют структурированную среду, в которой дети учатся общаться с другими людьми и принимать общественные нормы и ценности. Они изучают правила поведения, этику и ответственность, а также основательные знания о

мировых культурах и религиях. Учебные заведения также могут предлагать дополнительные программы поддержки этического поведения и развития духовности.

Вместе семья и учебные заведения сотрудничают в формировании духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. Родители, учителя и воспитатели сотрудничают для создания благоприятной среды и обучения детей нравственным принципам. Образовательные программы могут включать в себя различные этические и моральные темы, а родители могут поддерживать эти знания и ценности вне учебной среды дома. Эффективная работа между семьей и учебными заведениями в формировании духовно-нравственных ценностей важна для развития полноценных и этически ответственных граждан.

Следует отметить, что от особенностей процесса взаимодействия социальных институтов между собой зависит эффективность становления личности ребенка. Безусловно, за воспитание детей несут ответственность прежде всего родители, а учебные учреждения призваны помочь, поддержать духовно-нравственное развитие личности каждого ребенка. Это взаимодействие должно быть обусловлено взаимосвязью не только педагогов, родителей и учащихся, но и психологов в процессе их совместной деятельности в вопросах духовно-нравственного воспитания. Большим плюсом является наличие психологического образования у педагогов, которое оказывает весомое влияние на нравственное, духовное и моральное развитие обучающихся [1]. В ситуации, когда у педагога нет специальных психологических знаний, ему на выручку приходит психолог с профильным образованием.

Безусловно, роль психологического сопровождения от этапа к этапу будет меняться с точки зрения включенности, глубины и качественного содержания задач, которые будут меняться на протяжении разных этапов, вследствие чего будут меняться направления и методы психологического сопровождения вопросов формирования, сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей россиян. В целом, основные

направления психологического сопровождения могут быть сведены к: психолого-педагогическому просвещению педагогов, родителей и учащихся; диагностической работе; развивающим и формирующим занятиям.

Деятельность психолога в вопросах сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей россиян может включать следующие аспекты:

- 1) исследование и анализ исторических, культурных и социальных факторов, влияющих на формирование ценности современного человека;
- 2) индивидуальные и групповые консультации, способствующие осознанию и структурированию ценностей и личных убеждений, а так же психологической поддержке в сохранении и развитии традиционных ценностей в сложных жизненных ситуациях;
- 3) проведение тренингов, лекций и семинаров, в ходе которых люди могут усвоить навыки, которые помогут им применять эти ценности в повседневной жизни;
- 4) содействие в поиске произведений искусства и других культурных проявлений, которые способствуют формированию позитивных образцов и ролей и укреплению духовно-нравственных ценностей;
- 5) создание и разработка специальные программы, нацеленных на сохранение и укрепление традиционных ценностей.

Общая цель деятельности психологов в вопросах сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей россиян заключается в помощи людям в осознании и ценности их культурного наследия, а также в развитии навыков, необходимых для сохранения и передачи этих ценностей будущим поколениям.

Развивающая и коррекционная работа психолога в вопросах духовно-нравственных ценностей включает в себя широкий спектр деятельности, направленной на помощь людям в развитии и коррекции их взглядов на духовность и нравственность. Одной из основных задач психолога в данной сфере является формирование у человека осознанного отношения к своим

духовно-нравственным ценностям. Это может включать разговоры, способствующие саморефлексии, анализу и пониманию собственных убеждений и ценностей, помощь в определении личных приоритетов и целей. Психолог может использовать различные техники работы, такие как вопросы-рефлексии, упражнения на осознанность и самоанализ, чтобы помочь клиенту раскрыть и выразить свои духовные и нравственные склонности. Кроме того, психолог может проводить коррекционную работу с теми, у кого возникают проблемы в области духовности и нравственности. Например, это может быть помощь в преодолении кризиса веры или морального конфликта, поиск компромиссов между личными ценностями и требованиями окружающей среды, работы над развитием этических принципов и нравственной ответственности.

Формирование и развитие духовно-нравственных ценностей является важной задачей воспитания и образования. Существуют различные методы и методики, которые помогают в этом процессе. Рассмотрим некоторые из них:

1. Методы примера и подражания. Одним из наиболее эффективных способов формирования ценностей является пример, который дают взрослые – родители, учителя, воспитатели и др. В процессе обучения и воспитания дети наблюдают за поведением взрослых, осознают и усваивают нравственные нормы и ценности.

2. Метод диалога и обсуждения. Важным методом развития духовно-нравственных ценностей является обсуждение и их обмен между детьми и взрослыми. Дети должны иметь возможность высказывать свои мысли, а взрослые – слушать их и вести диалог, чтобы помочь детям понять и осознать эти ценности.

3. Метод драматизации. Игровые ситуации, спектакли и драматические игры помогают детям эмоционально вжиться в различные роли, осознать и проникнуться ценностями и идеалами. Путем активного участия в играх дети лучше понимают нравственные принципы и мотивации.

4. Метод рефлексии. Цель этого метода – развитие у детей способности к самоанализу и самооценке. Рефлексия помогает ребенку взглянуть на свое

поведение и поступки под разными углами зрения, выявить свои сильные и слабые стороны и сделать выводы для лучшего развития.

5. Метод практической деятельности. Организация практической деятельности, в которой дети сами могут применить духовно-нравственные ценности на практике, способствует их усвоению и развитию. Например, организация благотворительной акции или социально значимого проекта.

Это лишь некоторые методы, которые помогают в формировании и развитии духовно-нравственных ценностей. Они могут быть использованы в различных образовательных и воспитательных контекстах – семье, школе, обществе и других.

Таким образом, психологическое сопровождение в вопросах сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей может быть весьма полезным и эффективным на разных этапах становления личности. Во-первых, психологическое сопровождение может помочь разобраться в своих ценностях и убеждениях. При этом психолог может помочь клиентам понять, какие ценности для них наиболее значимы и почему. Они также могут помочь людям разобраться в своих мотивациях и целях, связанных с сохранением традиционных ценностей. Во-вторых, психологическое сопровождение может помочь человеку развить навыки и стратегии, необходимые для поддержания и укрепления традиционных ценностей. Например, психолог может помочь клиентам разработать план действий и научить их эффективным способам решения конфликтов или противостояния внешним факторам, которые могут угрожать сохранению традиций. В-третьих, психологическое сопровождение может помочь людям преодолеть проблемы, связанные с изменением их ценностных убеждений. В случаях, когда люди сталкиваются с социальным или культурным давлением на изменение своих ценностей, психолог может помочь им найти оптимальный баланс между сохранением традиций и адаптацией к новым условиям. Кроме того, психологическое сопровождение может помочь людям справиться с эмоциональными и психологическими трудностями, связанными с изменением ценностей или сопротивлением общественным требованиям. Например, психолог может работать с людьми, испытывающими

чувство потери или отчуждения в результате изменения их ценностей, помогая им принять собственные эмоции и научиться справляться с ними.

В целом, психологическое сопровождение в вопросах сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей россиян играет важную роль в помощи людям разобраться в самих себе, принять свои ценности и найти эффективные пути сохранения и укрепления своих традиций в современном обществе. Психологи выполняют важную роль в сохранении и передаче традиционных российских духовно-нравственных ценностей на всех этапах социализации. Они помогают детям и студентам осознать и принять эти ценности, а также развивают у них навыки и качества, необходимые для их соблюдения и продолжения. В саду помогает малышам развивать эмоциональное и моральное самосознание по средствам проведения групповых и индивидуальные занятия, на которых обсуждаются такие темы, как уважение к старшим, дружба, доброта и справедливость. Они также создают условия для формирования патриотической любви к России, рассказывают о национальных традициях и обрядах. В школе психологи работают как с учениками, так и с педагогическим коллективом. Они разрабатывают и внедряют программы по воспитанию и развитию духовно-нравственной сферы, организуют внеклассные мероприятия, посвященные российским традициям и ценностям. Они также оказывают помощь в решении конфликтных ситуаций, связанных с нарушением моральных норм и ценностей. В учреждениях среднего профессионального и высшего образования педагог-психолог проводит психологическую работу с молодежью, направленную на формирование у них сознательного отношения к традиционным российским ценностям. Они помогают студентам в познании истории, культуры и духовных традиций России. Они также руководят социальными проектами и инициативами, направленными на сохранение и продвижение этих ценностей в обществе.

Психологическое сопровождение играет важную роль в сохранении и передаче традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Психологи могут оказывать помощь как семьям и педагогам в вопросах организации процесса духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, так и самим детям и молодым людям могут помочь в осознании и

выражении этих ценностей, а также развить у них навыки и качества, необходимые для соблюдения, сохранения и передачи следующим поколениям данных ценностей.

Библиографический список

1. Макарова, Е.А., Турский, В.А. Формирование моральной идентичности и духовного роста обучающихся в рамках психодидактического подхода // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: сб. мат. юбилейной XXV Национальной научной конференции. – Таганрог, 2024. – С. 478–491.
2. Яворская, О.И., Барашкина, С.Б. Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста средствами природы // Влияние науки на инновационное развитие: сб. ст. Международ. научно-практич. конф. – Уфа, 2016. – С. 168–172.
3. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. – № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> [Дата обращения: 4.09.2024].

Жидяева Т.П.
г. Алатырь, Россия,
Хазов А.Ю.
г. Алатырь, Россия

ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В настоящее время вопросы наставничества занимают значительное место в педагогической деятельности. Актуальным является наставническая деятельность в вузе. Более опытные преподаватели передают свои знания и навыки более молодым коллегам через различные методы обучения. Данные мероприятия сказывается положительно как на преподавателях, так и на образовательной деятельности всего вуза.

Ключевые слова: наставничество, наставник, адаптация, молодой специалист, педагог

Zhidyaeva T.P.
Alatyr, Russia,
Khazov A.Yu.
Alatyr, Russia

FEATURES OF MENTORING IN HIGHER EDUCATION

Annotation. Currently, mentoring issues occupy a significant place in teaching activities. Mentoring activities at universities are relevant. More experienced teachers pass on their knowledge and skills to younger colleagues through various teaching methods. These events have a positive impact on both teachers and the educational activities of the entire university.

Keywords: mentoring, mentor, adaptation, young specialist, teacher.

2023 год президентом Российской Федерации В.В. Путиным был объявлен Годом педагога и наставника. По мнению президента, данное решение было принято в связи с высоким статусом данных специалистов, их необходимостью и важностью. Наставническая поддержка ценится не только среди студентов вузов, но и молодых специалистов. Поэтому тема наставничества является актуальной среди ученых различных направлений.

Вопросы наставничества в России поднимаются не только в образовательной среде, но и среди чиновников, т. к. передача опыта и трудовая адаптация молодых специалистов является важной задачей педагогической деятельности.

Наставничество представляет собой передачу опыта более опытным специалистом молодому поколению. Другими словами наставничество подразумевает индивидуальное практическое обучение в условиях реального времени. Наставником может выступать специалист, проработавший определенное количество времени и имеющий определенный багаж практических и теоретических знаний.

Своими корнями наставничество уходит в древнегреческую мифологию и древнегреческий поэт Сократ считал, что наставничество необходимо для того чтобы у подопечного появился интерес к определенному виду деятельности. В первую очередь, это относилось к образованию.

Прообразом наставнической деятельности является обучение различным навыкам первобытного ребенка своими сородичами – выявление съедобных растений среди их многообразия, обучение ловле рыбы, охоте и т. д.

С развитием технологий, некоторые профессии требовали определенной поддержки более опытного человека. Например, ремесленники брали себе

подмастерьев с целью на практике научить данному виду деятельности, повара, художники и другие также брали себе учеников.

Однако роль наставника всегда занимала значительное место. Родоначальник российской педагогики К.Д. Ушинский считал, что становление человека и профессионала происходит именно при поддержке более опытного наставника.

В дальнейшем идеи наставничества стали реализовываться во всех сферах его деятельности – на производстве, образовательной деятельности, медицине, науке и т. д.

В годы СССР даже было организовано вручение наград наставникам – «Наставник молодежи» и «Заслуженный наставник молодежи РСФСР» (1975, 1981 гг.).

В настоящее время в условиях высшей школы острой проблемой стоит адаптация молодых преподавателей к образовательному процессу и их прикрепление за опытным наставником. Наличие наставника у молодого специалиста в вузе может говорить о заинтересованности ректората в конкретном специалисте. Тандемная работа наставника и молодого специалиста сказывается положительно как на молодых людях, так и учебном заведении в целом [1].

Система наставничества должна быть организована в каждом вузе, причем тандем может состоять не только из двойки профессор (доцент) – ассистент, но и старшекурсник – первокурсник, наставник в общежитии и т. д. Пандемия COVID-19 предложила особый вид наставничества, где более молодые педагоги помогали более опытным коллегам осваивать информационные и цифровые технологии.

В различных вузах действуют различные программы наставничества. Например, в Чувашском государственном университете им. И.Н. Ульянова работает программа по наставнической поддержке молодых специалистов. В первые три года за молодыми специалистами закрепляется более опытный наставник из числа профессорско-преподавательского состава, которые

осуществляют информационную, методическую, научную поддержку, проводятся мастер-классы, лекции, круглые столы, интенсивы.

Кроме этого, 29 мая 2024 года исполнилось 5 лет Корпусу наставников Чувашского государственного университета. Корпус наставников – это студенческое объединение, активисты которого помогают первокурсникам в академической и социальной адаптации к вузовской среде. Наставники знакомят вчерашних абитуриентов со структурой университета, его факультетами, создают комфортную для обучения и общения атмосферу внутри группы и, конечно, помогают найти решение любой студенческой проблемы.

Однако, по мнению некоторых специалистов, наставничество в вузе необходимо только на первоначальном этапе, когда идет становление молодых людей как специалистов. Но эти мнения имеют под собой мало аргументов и до конца не изучены [2, 54–55].

Для более качественного осуществления наставнической работы в вузе в своей деятельности можно использовать методические рекомендации Министерства просвещения РФ по разработке и внедрению системы наставничества педагогических работников в образовательных организациях. Данные рекомендации направлены на формирование механизма наставничества в конкретном образовательном учреждении [3]. В них нашли отражение основные положения наставнической деятельности – понятия и виды, функции наставничества, а также права и обязанности наставников и их подопечных.

В соответствии с данными рекомендациями в рамках осуществления наставнической работы в вузе необходимо провести анкетирование с молодыми специалистами, в котором изучить, основные проблемы молодежи в трудовой деятельности [4, 26–27]. Затем на основании анализа проблем разработать дорожную карту по интеграции молодых специалистов в образовательный процесс под четким наставничеством более опытных коллег. В дорожной карте должны быть прописаны сроки наставнической деятельности, конкретные методы работы и отметки о выполнении работы. За выполнением работы

должен быть постоянный и тотальный контроль. Наставник вместе и молодым специалистом должны вместе проанализировать совокупную работу и если это необходимо – провести работу над ошибками и скорректировать свою деятельность.

Наставническая работа должны включать в себя проведение различных семинаров, конкурсов мастерства, лекции, кейсы, дискуссии, мозговые штурмы.

Результаты наставнической деятельности необходимо оформлять должным образом. Можно порекомендовать молодым специалистам вести портфолио о своих достижениях, причем в настоящее время это делать можно в цифровом пространстве. Существует множество специально разработанных цифровых платформ, где молодой педагог может размещать результаты своей научной, методической работы, информацию о достижениях, грамотах и другое [5, 154–156]. Данная работа позволяет воочию увидеть результаты взаимодействия наставника и молодого специалиста.

Наставническая деятельность имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Положительными чертами наставничества можно считать [6, 182]:

1. Опыт наставника позволяет получать гибкие навыки и получать опыт работы в различных направлениях;
2. Благодаря знаниям наставника, молодые специалисты могут сократить время по поиску информации;
3. Доброе отношение к молодым специалистам со стороны наставника снижает тревожность и мотивирует их на более качественное обучение.

Однако наставники также могут столкнуться с различного рода проблем в результате своей деятельности:

1. Многозадачность в работе – наставник для молодого специалиста является не только учителем, но и юристом, методистом, психологом и т. д. А это требует со стороны наставника дополнительных моральных и физических усилий;

2. Индивидуальные особенности подопечных.

Наставническая работа в вузе должны обязательно осуществляться хотя бы в первый год работы молодых специалистов. В дальнейшем наставник может различными способами поддерживать своего подопечного развивать в нем желание развиваться и самосовершенствоваться в педагогическом направлении.

Помощь наставника кроме всего помогает молодому педагогу влиться в коллектив и понять свои должностные обязанности.

Библиографический список

1. Хазов, А. Ю. Интеграционные подходы к функционированию системы среднего профессионального и высшего технического образования / А. Ю. Хазов, Е. В. Грязева, Т. П. Жидяева // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании: материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Донецк, 01–02 июня 2023 года. – Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2023. – С. 216–223. – EDN DZKGSS.
2. Хазов, А. Ю. Институт наставничества как механизм поддержки молодых специалистов на предприятии / А. Ю. Хазов, Т. П. Жидяева // Высшее образование в эпоху глобальных трансформаций: достижения, вызовы, перспективы: материалы XV Международной учебно-методической конференции, Чебоксары, 27 октября 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2023. – С. 52–56. – EDN LTCKSI.
3. Дубровина, О. А. Использование инновационного подхода в образовательной деятельности учебных заведений / О. А. Дубровина // Возможности и перспективы высшего образования: опыт развития современных многопрофильных вузов: материалы IX Международной учебно-методической конференции, Чебоксары, 27 октября 2017 года / под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2017. – С. 21–23. – EDN YQSVAW.
4. Грязева, Е. В. Особенности интернализации в учебных заведениях региона / Е. В. Грязева // Актуальные вопросы интернализации высшего образования: опыт и перспективы: материалы XIII Международной учебно-методической конференции, посвящённой 30-летию международной образовательной деятельности Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова, Чебоксары, 28 октября 2021 года / Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2021. – С. 25–28. – EDN DPXEQI.
5. Актуальные вопросы развития образования: цифровизация, модернизация, ответы внешним вызовам / М. Н. Паравина, М. П. Немкова, О. Н. Майорова,

Н. К. Мальчикова // Вопросы истории. – 2023. – № 4-1. – С. 154–159. – DOI 10.31166/VoprosyIstorii202304Statyi15. – EDN SCWBNG.

6. Донскова, Л. А. Роль наставничества в вузе / Л. А. Донскова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ, Курск, 11 апреля 2023 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2023. – С. 180–183. – EDN PNTYKH.

Жилина Л.Я.

канд. пед. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»)
Таганрог, Россия

АБИЛИТАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье обосновывается значение формирования абилитационной компетентности родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья; дается терминологический анализ понятий абилитация, реабилитация, абилитационная компетентность; рассматриваются структурные компоненты абилитационной компетентности; уделяется внимание формам и методам взаимодействия родителей со специалистами.

Ключевые слова: абилитация, реабилитация, абилитационная компетентность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Zhilina L.Ya.

PhD, Associate Professor
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)
Taganrog, Russia

ABILITATION COMPETENCE OF PARENTS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH DISABILITIES

Annotation. The article substantiates the importance of developing habilitation competence of parents of a child with disabilities; provides a terminological analysis of the concepts of habilitation, rehabilitation, habilitation competence; examines the

structural components of habilitation competence; pays attention to the forms and methods of interaction between parents and specialists.

Keywords: habilitation, rehabilitation, habilitation competence, children with disabilities.

Появление в семье ребенка, отличающегося от нормотипичного, несет за собой ряд сложностей, которые могут затрагивать не только финансы семьи и психологическое здоровье родителей. Чтобы суметь совладать с трудностями, нужно быть готовым к сложным ситуациям, которые могут возникнуть по ходу жизни и развития ребенка. Поэтому, узнавая диагноз ребенка, родителям важно осваивать новые знания для предотвращения многих проблем в воспитании ребенка, и чем раньше это произойдет, тем легче будет родителям [3].

18 декабря 2021 года распоряжением Правительства Российской Федерации № 3711-р утверждена Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года. Настоящая Концепция определяет цель, задачи, приоритетные направления и механизмы ресурсного обеспечения системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, а также этапы ее реализации.

Формирование у родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимых профессиональных компетенций, становится актуальным по многим причинам. Во-первых, наличие у родителей абилитационных компетенций есть важнейшее условие успешного семейного воспитания, развития, обучения и социализации ребенка с ОВЗ. Во-вторых, потому, что наличие знаний специальной психологии, дефектологии, позволит снизить деструктивность родительско-детских, супружеских взаимоотношений, реализовать абилитационный потенциал семьи, помогает семье преодолеть психологические трудности, связанные с принятием ребенка с ОВЗ.

Эффективность в социализации и интеграции детей с ОВЗ и их семей в общество во многом зависит от своевременности оказания им психолого-педагогической помощи. Чем раньше начаты абилитационные мероприятия с

детьми, имеющими угрозу задержки и отклонений развития, тем меньше их хронизация и выход на инвалидизирующие нарушения.

Остановимся на терминологическом анализе ключевых понятий, входящих в ядро нашего исследования – понятий «абилитация», «реабилитация», «абилитационная компетентность». В научной медицинской, психологической литературе подчеркивается существенная разница между понятиями реабилитация и абилитация.

Под абилитацией понимается процесс формирования *новых способностей*, которые ранее отсутствовали к ведению трудовой, общественной, образовательной и бытовой деятельности. Целью абилитации является приобретение инвалидами таких навыков, которых ранее у них не было, для их интеграции в обществе. Абилитация детей с нарушениями в развитии направлена на решение двух основных задач:

1. Формирование психологических новообразований, которые должны быть, но ещё не появились у данного ребёнка: умение эмоционально общаться, подражать, совершать предметные действия, овладение навыками опрятности, самостоятельность в быту;
2. Формирование ведущей деятельности и психологических новообразований, характерных для раннего возраста: предметной деятельности, представлений о себе и т. д. [1].

В соответствии со ст. 9 ФЗ N 181 от 24.11.1995 года под реабилитацией понимается система и процесс, которые способствуют частичному или полному *восстановлению способностей*, ранее утерянных инвалидом к общественной, бытовой, профессиональной или трудовой деятельности. Целью осуществления реабилитации является восстановление навыков, которые были утрачены в связи с наступлением стойкого ограничения здоровья с учетом специфики перенесенной лицом травмы.

Процедуры по абилитации проводятся детям, сразу после рождения и выявления у них нарушения здоровья для того, чтобы приобретенные в процессе абилитации навыки можно было использовать в жизни. Реабилитация

же, как правило, проводится для того, чтобы навыки, утраченные в результате болезни или травмы, восстановить.

Опыт Санкт-Петербургского «Центра развития абилитационной компетентности родителей ребенка с нарушениями развития» убедительно доказывает, что раннее вмешательство и реализация коллегами-практиками программы формирования помогающего компетентного поведения в отношении ребенка с ОВЗ позволяет добиться положительной динамики в интеллектуальном, речевом, двигательном развитии детей. Специалисты отмечают, что корректно подобранные с учетом индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ развивающие игры и упражнения способствуют не только развитию у детей наблюдательности за предметно-игровыми действиями взрослого, но и научению выполнять манипуляции с предметами по речевой инструкции взрослого: «Возьми кубик», «Дай машинку», «Брось мячик», «Кати мячик». Такая работа положительно сказывается на речевом развитии детей: у многих появились лепет, первые слова, пополнился активный и пассивный словарь [2].

Рассматривая компетентность родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, чаще всего учитывают реабилитационную компетентность, которая предполагает восстановление утраченных или ослабших функций в результате травмы или заболевания. В тоже время в современной педагогической науке эффективным средством профилактики и компенсации имеющихся нарушений развития, признана ранняя комплексная помощь детям от 0 до 3 лет [1, 39]. И в этом случае, правильнее говорить об абилитационной компетентности родителей. Она необходима для осуществления оказания грамотной помощи и улучшения качества жизни ребенка в семье и в обществе, у которого имеются отклонения в здоровье [4]. Чаще всего такие дети получают необходимую помощь уже в школьном возрасте, когда речь идет уже реабилитации. В исследованиях последних лет утверждается, что процесс абилитации необходимо начинать уже на первом году жизни ребенка.

Абилитационная компетентность родителей – это интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций социальной, педагогической, коммуникативной и эмоционально-ценностной областях [6, 7]; совокупность компетенций, позволяющих осуществлять уход за ребенком, эффективно выстраивать процесс его развития, проводить коррекционные мероприятия с учетом особенностей его здоровья, возрастных особенностей и особенностей его личности [5].

Абилитационная компетентность – это базовые знания, позволяющие родителям организовывать и осуществлять качественный уход за ребенком, эффективно выстраивать процесс его развития, проводить коррекционные мероприятия с учетом особенностей его здоровья, возрастных особенностей и особенностей его личности [4].

В основе формирования абилитационной компетентности родителей лежит междисциплинарный подход, интегрирующий знания философии, психологии, медицины и других смежных областей научного знания. Для успешного решения проблем и задач в определенной семье, имеющего ребенка с ОВЗ, необходимо взаимодействие родителей со специалистами, занимающимися медико-психолого-педагогическим сопровождением. Специалисты при помощи методов опроса, беседы, анкетирования, эссе и др. выявляют начальный уровень их знаний о точном диагнозе ребенка, особенностях его развития, перспективах реабилитации, возможных методах воспитания. Важно определить, как родители выстраивают свое взаимодействие с ребенком в быту в процессе обмена знаниями, какие игры используют. Далее, уже на основе полученной информации, начинается работа по формированию и повышению их абилитационной компетентности. Немаловажно учитывать также мотивационную активность родителей. Для поддержания интереса и предупреждения отказа родителей от участия в такого рода деятельности используются консультации, обучающие семинары, родительские собрания, конференций. Особо следует подчеркнуть значение выстраивания доверительных отношений между родителями и специалистом,

что непосредственно влияет на ход и результат формирования абилитационной компетентности родителей ребенка с ОВЗ.

Формирование абилитационной компетентности у родителей процесс достаточно длительный. Важно не только получить знания о способах взаимодействия со своими детьми для их физического, психического, социального развития, но уметь применять полученные знания, не бояться использовать их на практике. Для преодоления психологических барьеров у родителей специалисты должны получать обратную связь, в ходе которой озвучиваются возникающие у родителей трудности, подбирать индивидуальные формы и методы взаимодействия.

В научной литературе мы находим модель абилитационной компетентности у родителей ребенка с ОВЗ включающую наличие компонентов *здоровьесберегающей* (учет физического и соматического здоровья ребенка), *педагогической* (использование знаний о методах воспитательного воздействия, профилактика нежелательных форм поведения, скоординированность родительского взаимодействия по вопросам воспитания и развития ребенка), *психологической* (учет индивидуальных, возрастных особенностей, базовых потребностей и реальных возможностей ребенка), *социальной* (сохранять старые и находить новые продуктивные отношения для интеграции семьи в социум) и *правовой* (знание и применение на практике нормативно-правовых документов и законодательств РФ по вопросам семьи) компетентности [4].

Таким образом, овладение семьей абилитационной компетентностью, участие родителей в совместной с междисциплинарной командой специалистов деятельности позволит родителям улучшить качество жизни семьи, создать максимально приближенные к жизни и развитию нормотипичных детей условия для полноценного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Кобякова, Е.А., Века, Л.М. Абилитационная компетентность родителей / Е.Л. Кобякова, Л.М. Века: методическое пособие [Электронный ресурс]. –

Режим доступа. – URL: http://www.downsyndrome.ru/files/oogo/File/abilitation-naya_kompetentnost_roditelei.pdf

2. Раннее вмешательство и абилитация в Санкт-Петербурге (вопросы организации). Ч. 1 / Сборник материалов. – СПб.: ЛЕМА, 2016. – 72 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.infran.ru/Educ_Methodic_Department/Sbornik-RV-1-2016.pdf
3. Слепухина, Г.В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями / Г.В. Слепухина // Психолог в детском саду. – 2004. – № 4. – С. 109–117.
4. Слепухина, Г.В., Розина, Н.В. Абилитационная компетентность родителей, воспитывающих детей с ОВЗ [Текст] / Г.В. Слепухина, Н.В. Розина / МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://petrovskie-chteniya.ru/articles/abilitatsionnaya-kompetentnost-roditeley-vospityvayushchikh-detey-s-ovz/?ysclid=m1g675bl3624121793>
5. Тюрина, Н.Ш. Абилитационная компетентность родителей: монография / Н.Ш. Тюрина. – М.: Полиграф сервис, 2011. – 161 с.
6. Тюрина, Н.Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста / Н.Ш. Тюрина: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2008. – 22 с.

Жилина Л.Я.

канд. пед. наук, доц.

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»)

Таганрог, Россия,

Андреева Э.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»)

Таганрог, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация. Авторами статьи рассматриваются проблемы родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра. Уделяется внимание трудностям в отношениях между родителями и окружающим обществом.

Ключевые слова: родители, отношения, трудности, дети с РАС.

Zhilina L.Ya.

PhD, Associate Professor
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)

OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)

Taganrog, Russia,

Andreeva E.A.

Master's student

Taganrog Institute named
After A.P.Chkhov(branch)

OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINGH)

Taganrog, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH ASD

Annotation. The author of the article examines the problems of parents raising children with autism spectrum disorder. Attention is paid to the difficulties in the relationship between parents and the surrounding society.

Keywords: parents, relationships, difficulties, children with ASD.

Детям с РАС в научных публикациях уделяется большое внимание. Однако значительно меньшее число публикаций посвящено родителям, воспитывающих таких детей, их психологическим трудностям и способам преодоления этих трудностей. Семья для такого ребенка является основной моделью окружающего социума, где он будет выстраивать сотрудничество, начальный источник общения [1]. Именно семья дает ребенку первые знания об окружающем, дарит любовь и поддержку, стимулирует первые проявления эмоций, формирует социально-бытовые навыки. Не оказывая поддержку семье аутичного ребенка, отсутствует и возможность помочь самому ребенку. Кроме того, семья является очень действенным психическим параметром, оказывающим влияние на ребенка и закладывающим фундамент его будущей жизни. Появление в семье ребенка, имеющего отклонения психического здоровья является большой бедой для членов семьи. Мать и отец по факту входят в фазу долгосрочной депрессии. Родители, да и все члены семьи вынуждены переживать значительные трудности, возникающие в процессе

организации жизни и досуга ребенка, налаживания коммуникаций, передачи знаний и умений, отсутствием поддержки общества. Такая ситуация зачастую заставляет родителей уступать как своим собственным потребностям, так и потребностям других своих детей без врожденных расстройств.

Так у семьи образуется кризисное положение, приводящее к психологическому и психическому дисбалансам, которые оборачиваются большой перестройкой сознания в отношении к окружающей действительности, самооценке, дальнейшей жизни в течение очень краткосрочного периода. Родители, попавшие в кризисное положение, вступают в последовательные этапы, начиная с повышения напряженности и заканчивая активизацией всех имеющихся ресурсов. Отсутствие результатов от предпринятой деятельности сопровождается разрушением личности [6]. Начинают усиливаться вспышки тревоги, наступает депрессия, захватывает ощущение безысходности, уныния и обреченности. Набор показателей, помогающих понять кризисное положение семьи, очень обширен: от растерянности в наступившей ситуации до затяжных переживаний. Взаимоотношения членов семьи между собой, а также с обществом существенно портятся, возникает неясность жизненных перспектив, разрушается обыденный процесс жизнедеятельности, одолевает отчаяние, страх, ощущение покинутости [2].

В большей степени стрессу в семье ребенка с РАС подвержены матери. Трудности, оказывающие влияние на моральное состояние и выполнение семейных функций, в том числе воспитание и образование детей, как правило, ложатся на мать. В связи с этим женщины морально и физически не справляются с огромным объемом ежедневных материнских обязанностей, что приводит к переутомлению. Возникающие ощущения отсутствия своего личного времени по причине чрезмерной зависимости от ребенка снижают собственную ценность из-за чувства плохого исполнения роли матери в жизни семьи. Достаточно трудно находиться с ребенком, который с младенчества не признает свою мать: не смотрит прямо в глаза, не улыбается, отказывается идти

на руки [7]. В этой связи у матери ребенка с РАС закономерно появляются депрессии, нервозность, эмоциональные выгорания. Зачастую такие матери отличаются апатичным состоянием, утратой радости жизни, отсутствие видения будущего построения карьеры и возможности исполнения перспективных планов, потерей своей сущности как личности и женщины [3].

Отцы, в отличие от матерей, занимаются в основном экономическим обеспечением семьи, что позволяет им уклоняться от каждодневного стресса, получаемого от общения с аутичным ребенком. Отцы при появлении в семье ребенка с РАС продолжают свою профессиональную карьеру, что способствует их привычному нахождению в социальной среде. Практически никаких перестроек не происходит в их повседневном существовании, поскольку основная доля проведенного времени тратится на обыденное времяпрепровождение, посвященное работе или друзьям. Несмотря на это, отцы также испытывают чувство огорчения и вины, но не выражают их так явно как матери. При этом отцы испытывают беспокойство за растущий стресс своих жен, а также за поставленные задачи по пожизненному финансовому обеспечению своего ребенка и ухаживающей за ним жены.

Родители, в зависимости от принадлежности к отцам или матерям, изначально имеют неодинаковую реакцию на информацию об обнаруженных отклонениях у детей. Практически всегда отцы проявляют меньше эмоций и интересуются к чему в итоге могут привести обнаруженные нарушения. У матерей эмоциональные проявления выражаются несколько иначе: они наиболее бурно реагируют на происходящее и высказывают страх не осилить присмотр за ребенком аутистом. Отцов достаточно сильно, в отличие от матерей, волнует вопрос взаимоотношения ребенка с обществом, достойного социального статуса и профессиональной карьеры [8].

Самым печальным итогом состояния семьи после осознания диагноза родившегося ребенка является развод. При диагностике причины развода родители редко называют в качестве нее нездорового ребенка. Зачастую

причинами развода обозначаются недостаток общения и понимания между родителями, затяжные скандалы, что в итоге приводит к потере привязанности.

Кроме этого, другие дети в семье, не страдающие отклонениями, также испытывают сложности в отсутствии внимания со стороны родителей. Наступает момент, когда в условиях недостатка внимания от родителей эти дети начинают думать, что их недостаточно любят либо не любят совсем. Существуют случаи, когда здоровые дети в семье, где воспитывается ребенок с РАС, проникаются проблемами родителей, в результате чего довольно быстро взрослеют либо строят для себя психологические защитные барьеры, что еще больше погружает родителей в стрессовую ситуацию. Здоровые братья или сестры ребенка с РАС могут путать психологические роли в семье и становиться для ребенка аутиста матерью или отцом. Такие психологические проблемные состояния здоровых детей зачастую не замечаются родителями, а соответственно у них отсутствует понимание возможных проблем [6].

Эмоциональная изоляция матери вместе с нездоровым ребенком отражается на всех членах семьи, в том числе и на здоровых детях, и на старшем поколении. Одна часть родственников старается держаться подальше от ребенка аутиста, а другая – пытается практически исключить коммуникации с окружающими [4]. Так окружение родных людей сокращается в конечном итоге до полнейшей замкнутости. Мать и отец делают все, чтобы изолировать свою семью с ребенком от взаимоотношений с окружающими, выстраивая психологические и реально ощутимые барьеры. Однако такая замкнутость только усугубляет навыки общения и социального развития у ребенка с РАС, делая его в итоге не готовым ко взрослой жизни и находящемся в зависимости от своей семьи [5].

У подобных семей наблюдаются психологические сложности на всех этапах развития ребенка:

– главная сложность возникает на этапе рождения ребенка и заключается в информировании родителей о существовании патологии, попытки принять полученную информацию и оповестить всех членов семьи;

– на этапе перехода к школьному обучению возникает сложность в определении вида обучения ребенка с РАС, выдержке возможного реагирования одноклассников, организации учебного и внешкольного процесса;

– в подростковом периоде осуществляется принятие хронических недостатков ребенка с РАС, трудности характеризуются проявлениями полового созревания на фоне изоляции от ровесников путем непринятия с их стороны, построение планов о будущем предназначении подростка;

– на этапе окончания обучения возникают сложности в осознании пролонгированной ответственности родителей, поиск решений о надежных условиях проживания взрослого ребенка, беспокойство за ограничение обстоятельств, способствующих общению ребенка с окружающими;

– на этапе отселения ребенка для самостоятельного проживания главную сложность представляет корректировка взаимоотношений между матерью и отцом (к примеру, при успешной самостоятельной жизни ребенка) и построение коммуникаций с педагогами и психологами, работающими с повзрослевшим ребенком [3].

Проходя через каждый этап, родители, занимающиеся воспитанием ребенка с РАС, претерпевают перестройку взаимоотношений внутри семьи, неосознанно нарушая главные ее функции. Это, в свою очередь, отражается на изменении отношений с обществом. Можно сказать, что перестройка отношений семьи осуществляется на моральном, коммуникативном и физическом уровнях.

Деформация моральной составляющей претерпевает изменения в стиле отношений внутри семьи, портятся взаимоотношения с обществом, меняется ценностная система, взгляды на жизнь, наблюдаются деформации эмоциональной сферы женщин.

Коммуникативный уровень семьи с аутичным ребенком также искажается, сокращаются контакты со знакомыми и окружающими. Взаимоотношения как родителей ребенка с РАС между собой, так и со старшим

поколением искажаются. Родители боятся принимать решение о рождении других детей из-за возможности появления аналогичного заболевания.

На физическом уровне происходят заболевания, связанные с развитием психопатологического состояния у матери на фоне проявления хронических нарушений психики ребенка [9].

Итак, воспитание ребенка с РАС сопровождается появлением у семьи разного рода сложностей. Проходя через каждый этап развития ребенка (от рождения до отселения для самостоятельного проживания), родители претерпевают перестройку взаимоотношений внутри семьи на моральном, коммуникативном и физическом уровнях, неосознанно нарушая главные ее функции. Очевидно, что такая семья нуждается в психологическом сопровождении, что позволит родителям минимизировать ошибки воспитания, выстраивать эффективное взаимодействие как внутри семьи, так и за ее пределами, будет способствовать дальнейшему построению коммуникаций у ребенка с РАС.

Библиографический список

1. Акатов, Л.И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности [Текст] / Л. И. Акатов. – М.: Просвещение, 2014. – 276 с.
2. Вишневский, В.А. О динамике психогенных депрессивных расстройств, вызванных рождением в семье больного ребенка [Текст] / В.А. Вишневский // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1984. – Вып. 4. – С. 563–567.
3. Гринина, Е.С. Особенности родительского отношения к детям с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Е.С. Гринина, А.А. Бессонова // Auditorium. – 2019. – № 2. – С. 235–239.
4. Жилина Л.Я., Андреева Э.А. Диагностика коммуникативных нарушений у детей с расстройством аутистического спектра [Текст] / Л.Я. Жилина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы VII-й Международной научно-практической конференция Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», (02–03 марта 2023 года), Южный федеральный университет. – Ростов н/Д., Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2023. – С. 68–75.
5. Колосова, Т.А. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра [Текст] / Т.А. Колосова // Символ науки. – 2019. – № 11. – С. 120–122.

6. Панченко, А.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра [Текст] / А.В. Панченко // Омский психиатрический журнал. – 2022. – № 2. – С. 201–205.
7. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] / Н.Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – М., 2015. – 180 с.
8. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / А.А. Поликова. – М.: Изд-во КТМУ, 2014 – 207 с.
9. Филиппова, Н.В. Клинико-диагностические аспекты раннего детского аутизма [Текст] / Н.В. Филиппова // Психическое здоровье. – 2016. – С. 60–71.

Зорина Т.В.

Магистрант

ТИ имени А.П. Чехова

г. Таганрог

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятия копинг-стратегии. Рассмотрена сравнительная характеристика защитного поведения и копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг-стратегии, защитное поведение, психологическая защита личности, совладающее поведение.

Zorina T.V.

Master's student

at TI named after A.P. Chekhov

Taganrog

COPING STRATEGIES IN PSYCHOLOGY

Annotation. This article presents an analysis of the concept of coping strategy. The comparative characteristics of protective behavior and coping strategies are considered.

Keywords: coping strategies, protective behavior, psychological protection of the individual, coping behavior.

Впервые понятие защитного поведения, или позже механизмов психологической защиты личности, появилось в рамках психоаналитического направления в конце XIX века. Автор психоаналитической теории З. Фрейд объяснял необходимость возникновения психологической защиты личности и овладения

ею субъектом в процессе социализации тем, что только так мы можем сохранить целостность психики, которая подвергается угрозе из-за противостояния бессознательных врожденных инстинктов, требующих немедленного удовлетворения, и социальной цензуры, накладывающей запрет на большую часть способов получения удовольствия. Эта цензура продуцируется обществом, а человек усваивает эти запреты с помощью такой психической подструктуры, как суперэго, призванной примирить нас с социумом, и вынужденной неустанно контролировать наши инстинктивные проявления.

Важнейшим этапом в развитии учения о защитном поведении стало исследование А. Фрейд, результаты которого оформлены в книге «Эго и механизмы защиты». После выхода в свет этой работы учение о психологических защитных механизмах личности быстро получило распространение среди ученых и популяризировалось. А. Фрейд описала и обосновала те защитные механизмы, которые выделил, но не раскрыл подробно ее отец (речь идет о таких механизмах, встречающихся в работах З. Фрейда, как формирование реакции, изоляция, пассивность, регрессия, вытеснение, отрицание, проекция, интроекция, замещение, сублимация). Однако ее изыскания привели к открытию новых механизмов защитного поведения, суть которых она также подробно раскрывает в своей работе: уничтожение сделанного, фантазирование, идентификация с агрессором, интеллектуализация и альтруистическая уступка. Все последующие исследования психологической защиты основывались на списке механизмов, собранных А. Фрейд [6, 16].

Одним из важных недостатков раннего этапа изучения механизмов защитного поведения стало то, что объясняющая их психоаналитическая теория не давала возможности изучить и объяснить то, как посредством подобного поведения человек преодолевает нетипичные, специфические стрессы (утрату, болезнь, угрозу существования).

В 1960-х годах начался новый этап в изучении совладающего поведения, копинга, который в то время еще отождествляли с феноменом защитного механизма. А сам термин «копинг» (совладание) появился в психологических тру-

дах из социальной и медицинской литературы. В это же время понятие копинга приобрело функциональное значение. Некоторые авторы обозначали определенные «адаптивные» защитные механизмы (например, сублимацию и юмор) как копинговую деятельность (активность). По Н. Хаан, «копинговое поведение отличается от защитного поведения тем, что последнее по определению является ригидным, вынужденным, искажающим реальность, недифференцированным; тогда как первое является гибким, целенаправленным, ориентированным на реальность и дифференцированным». Эта точка зрения сохраняет свою популярность [5, 3–7].

При разграничении копинга и защиты последняя представляется как бессознательный, неконтролируемый, дезадаптивный, негибкий механизм, имеющий целью ослабить психическое напряжение личности любой ценой и при злоупотреблении приводящий к стагнации. Копинг же является осознанной, динамичной, эффективной стратегией совладания с ситуацией [3, 28].

Таким образом, ранние исследования копинга происходили в рамках изучения защитных механизмов. И в современной литературе можно встретить употребление термина «копинг» в значении защитного поведения. Большинство же учёных, начавших изучать защитное поведение, стали исследовать и сознательные стратегии, позволяющие приспособиться к травмирующей ситуации, минимизировать психические потери. Эти стратегии, позволяющие переоценить стрессовое воздействие, выйти из негативной ситуации с сохранной личностной идентичностью, экологично и эффективно решать возникающие проблемы, получили название в психологической литературе копинг-стратегий.

Механизмы психологической защиты дают временное облегчение, отсрочку переживания фрустрационного воздействия, потому что направлены на примирение субъекта со сложившейся ситуацией, на сглаживание ради психологического комфорта стрессового воздействия в ущерб возможности содержательной рефлексии, самопознания и саморазвития личности.

Копинговое поведение в момент актуализации запускает резервы мотивационных, когнитивных, аффективно-волевых, моральных и социальных

структур, которые в совокупности являются основой адекватного ответа на стрессовое воздействие. В новой ситуации, для которой у личности нет подходящего поведенческого или интеллектуального стереотипа реагирования, возникает необходимость в копинг-процессе. Если новые требования оказываются непосильными для субъекта, то копинг-процесс преобразуется в мгновенно реагирующую на фрустрацию запрограммированную психологическую защиту. Защитные механизмы позволяют устранить психотравму за счет исключения действительности.

При этом четкой границы между совладающим и защитным поведением на самом деле не существует. Это близкие по функциям и структуре поведенческие реакции, которые в ряде случаев неотделимы друг от друга. Нельзя однозначно относить механизмы психологической самозащиты личности к непродуктивным механизмам психики. Во-первых, психологическая защита может быть адаптивной и адекватной. В частности, такие защитные механизмы, как рационализация и сублимация считаются более зрелыми и психологически эффективными, чем соматизация или регрессия. Во-вторых, всякое совладающее поведение одинаково эффективно для различных ситуаций и не каждая копинг-стратегия адекватна личностным особенностям личности.

Сложность в отнесении той или иной поведенческой реакции защитному и копинговому механизму обуславливается еще и тем, что человеческое поведение человека в один момент времени определяется множеством действующих одновременно в рамках психической активности сознательных и бессознательных процессов. Кроме того, как показывают исследования, многообразие факторов, влияющих на стресс-преодолевающее поведение, затрудняет выделение в нем устойчивых тенденций [2].

Некоторые авторы считают, что отношение между совладающим и защитным поведением более многогранное и неоднозначное. В этом случае копинг-стратегии рассматриваются как родовое, обобщающее понятие для любого рода защитного поведения, включающее в себя как бессознательные, так и осознанные поведенческие стратегии. В рамках данной теории все механиз-

мы психологической защиты личности относятся к одной из возможных форм копинг-поведения и не противопоставляются ему.

Таким образом, в основе каждой из поведенческих, эмоциональных и интеллектуальных копинг-стратегий может лежать не один, а несколько различных защитных интрапсихических механизмов.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2004. – 916 с.
2. Василюк, Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 4.
3. Гишинский, Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств. – СПб., 2004. – 462 с.
4. Петрова, Е. Г. Копинг-стратегии у лиц юношеского возраста / Е. Г. Петрова, О. А. Холина // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: материалы V-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 15 декабря 2021 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2022. – С. 151–157.
5. Сирота, Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дис. ... д-ра мед. наук: 19.00.04. – Бишкек – СПб., 1994. – 320 с.
6. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / под ред. Ф.В. Бассина, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука. 1989. – 456 с.
7. Шипицына, Л.М., К. Ван Рейсвейк Навстречу друг другу: пути интеграции. СПб, 1998. – 130 с.
8. Холина, О. А. Исследование представлений студентов о межличностных конфликтах (на примере студентов русской и украинской национальностей) / О. А. Холина, Е. Г. Петрова // Психолог. – 2017. – № 6. – С. 1–10.

Зорина Т.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова

г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье представлены копинг-стратегии используемые в подростковом возрасте. Рассмотрены стили защитно-совладающего поведения подростков с девиантным поведением.

Ключевые слова: копинг-стратегии, механизмы психологической защиты личности, защитно-совладающее поведение подростков.

Zorina T.V.
Master's student
TI named after A.P. Chekhov
Taganrog

FEATURES OF COPING STRATEGY IN ADOLESCENCE

Annotation. This article presents coping strategies used in adolescence. The styles of defensive-coping behavior of adolescents with deviant behavior are considered.

Keywords: coping strategies, mechanisms of psychological defense of the individual, defensive coping behavior of adolescents.

Копинг, копинговые стратегии (англ. coping, copingstrategy) – это весь тот диапазон действий, которые совершает человек, чтобы совладать (англ. tocopewith) со стрессом. В это понятие входят поведенческие, когнитивные, и эмоциональные стратегии, которые применяет субъект для того, чтобы пережить фрустрационные воздействия, справиться с ними с наименьшими психологическими потерями. Близкое понятие, широко используемое и глубоко разработанное в русской психологической школе, – переживание (Ф. Е. Василюк). Впервые термин появился в психологической литературе в 1962 году. Л. Мэрфи использовал этот термин, объясняя используемые детьми способы преодоления возрастных кризисов [1, 70]. Позже, в 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» обратился к понятию копинга для характеристик сознательно применяемых способов совладания со стрессом и с другими фрустрационными событиями [3, 76].

Иными словами, копинг – это «непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [2].

У любого человека в арсенале психологических средств реагирования на стрессовую ситуацию сосуществуют и механизмы психологической защиты

личности, и копинг-стратегии. Их своеобразное сочетание можно условно разделить на четыре различных стиля защитно-совладающего поведения подростков с девиантным поведением:

Относительно адаптивный стиль. В рамках этого поведенческого стиля отмечается гармоничный баланс совладающего и защитного поведения, что сочетается с низким уровнем внутренней конфликтности и высоким уровнем эго-идентичности личности подростка.

Неадаптивный стиль. Его основная цель – быстрая стабилизация самооценки личности, которая осуществляется за счет преобладания защитного поведения над совладающим, большого количества в поведенческих стереотипах защитных механизмов и наличия ярко выраженного конфликта между Я-реальным и Я-идеальным. Эффективность копинг-механизмов в рамках данного стиля весьма невысока.

Ограждающий стиль. При высоком уровне конфликта между Я-реальным и Я-идеальным отмечается преобладание копинг-стратегий в качестве привычных способов реагирования на стрессовое событие, ориентированных на нейтрализацию социального. Частотность обращения к защитным механизмам невысока.

Невротический стиль. При его преобладании отмечается высокая внутренняя конфликтность личности, отсутствие сформированной эго-идентичности, низкий уровень эффективности применения механизмов как совладающего, так и защитного поведения, выбор наименее адаптивных и неэффективных стратегий борьбы со стрессовыми ситуациями [3, 165–174].

Специфика выбора доминирующего стиля защитно-совладающего поведения подростками с девиантным поведением связана с особенностями копинг-ресурсов их личности, к которым обычно относят доминирующие акцентуации характера, направленность личности и типичное отношение к фрустрирующим ситуациям, а также ведущий тип локализации контроля.

В ряде исследований установлено, что у детей подросткового возраста с девиантным поведением отмечаются следующие характеристики проявления

защитно-совладающего поведения: доминирование защитного поведения с предпочтением неадаптивных, простейших защитных механизмов, снижение общего уровня использования стратегий совладающего поведения с использованием непродуктивных, не отвечающих специфике стрессовых ситуаций coping-стратегий [6].

Следует отметить, что при усилении проявлений девиантного поведения подростки склонны демонстрировать снижение эффективности используемого защитно-совладающего поведения.

Неэффективность защитно-совладающего поведения у подростков с девиантным поведением связана с низким уровнем их фрустрационной толерантности. Это обнаруживается как в снижении общего показателя социальной адаптации, указывающего на плохую приспособленность к своему социальному окружению и высокий уровень конфликтности, так и в большом, достоверно превышающем норму количестве эго-защитных реакций, что свидетельствует о слабости, незрелости образа «Я».

Однако уровень фрустрационной толерантности, при его общих низких показателях у подростков с девиациями, все же может иметь разный уровень неэффективности в зависимости от типа предпочитаемого стиля защитно-совладающего поведения. Доминирующий тип защитно-совладающего поведения оказывает влияние на выбор защитных и совладающих механизмов, что обеспечивает различную успешность в борьбе с трудными жизненными ситуациями.

Подростки с относительно адаптивным стилем защитно-совладающего поведения обнаруживают наиболее высокий по выборке уровень фрустрационной толерантности.

Девиантные подростки в преобладающем большинстве стрессовых ситуаций склонны выбирать низкоэффективные стратегии защитного и совладающего поведения по причине недостаточности развития собственных coping-ресурсов и специфических характеристик личности. К таким характеристикам личности, определяющим неэффективность выбора стратегии совла-

дающе-защитного поведения, можно отнести неустойчивость образа «Я» и самооценки, недостаточный уровень развития интернального локуса контроля и преобладание во всех жизненных сферах экстернальной локализации, низкий уровень развития эмпатии, неадекватность социального восприятия, неумение обращаться за помощью.

При этом и личностные характеристики, и доминирующая стратегия защитно-совладающего поведения не является застывшим конструктом. На протяжении жизненного пути человека эти параметры претерпевают серьезные изменения. Подростковый возраст охватывает период от 10–11 до 14–15 лет. Подростковый возраст – это переход от детства к взрослости, период становления и формирования зрелого организма. Этот переломный возраст переживается подростками по-разному, создавая различные психологические и социальные трудности. Очень важно учитывать психологические особенности подросткового возраста, которые лежат в основе кризиса взросления. Кризис взросления – перестройка отношения подростка к среде и к самому себе, то есть изменение потребностей и побуждений, движущих поведением подростка. Во время кризиса взросления происходит как бы второе рождение подростка, меняются основные черты его личности. Суть кризиса заключается в поисках идентификаций, то есть усвоении образцов поведения значимых для подростка людей. При этом происходит объединение имеющегося опыта, реальных и потенциальных способностей, сиюминутных выборов в проблемных ситуациях. В подростковом возрасте еще активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей, особая роль в успешности которого принадлежит особым эмоционально поддерживающим взаимоотношениям со стороны значимых взрослых.

Изучение копингового поведения подростков в целом и у подростков с девиантным поведением, в частности, еще далеко от своего завершения. Не во всех исследованиях копинговых стратегий в подростковом возрасте учитываются особенности кризисной ситуации, контекст ее возникновения и протекания.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2004. – 916 с.
2. Василюк, Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 4.
3. Змановская, Е.В., Рыбников, В.Ю. Девиантное поведение личности и группы / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2011. – 352с.
4. Либин, А.В. Дифференциальная психология: наука о сходствах и различиях между людьми. – М., 2008. – 576 с.
5. Петрова, Е. Г. Копинг-стратегии у лиц юношеского возраста / Е. Г. Петрова, О. А. Холина // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: мат. V-й Всерос. научно-практич. конф. ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 15 декабря 2021 года. – Ростов н/Д.: Издат.-полиграф. комплекс РГУЭ (РИНХ), 2022. – С. 151–157.
6. Психология человека / под ред. Г.А. Кураева, Е.Н. Пожарской. – М., 2015. – 312 с.
7. Холина, О. А. Исследование представлений студентов о межличностных конфликтах (на примере студентов русской и украинской национальностей) / О. А. Холина, Е. Г. Петрова // Психолог. – 2017. – № 6. – С. 1–10.
8. Шипицына, Л.М, К. Ван Рейсвейк Навстречу друг другу: пути интеграции. – СПб., 1998. – 130 с.

Иванова О. В.

магистрант, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия,

Сазонова Т. В.

магистрант, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия,

Казанцева Е. В.

кандидат психологических наук, доцент
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ МАТЕРЕЙ К СВОИМ ДЕТАМ

Аннотация. Сепарация является важнейшим этапом в период взросления ребенка. При этом, данный процесс является сложным не только для самих

детей, но и для их родителей, в частности, для матерей. В пилотажном исследовании проведен анализ типов привязанности матерей к своим детям в возрасте от 18 до 25 лет, а также зависимость наличия сепарации от типа привязанности.

Ключевые слова: сепарация, детско-родительские отношения, типы привязанности, надежная привязанность, ненадежная привязанность, гиперпротекция.

Ivanova O. V.

Master's Degree student

Taganrog Chekhov Institute (branch) of the
Rostov State University of Economics (RINH),
Taganrog, Russia,

Sazonova T. V.

Master's Degree student

Taganrog Chekhov Institute (branch) of the
Rostov State University of Economics (RINH)
Taganrog, Russia,

Kazantseva E. V.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Taganrog Chekhov Institute (branch) of the
Rostov State University of Economics (RINH)
Taganrog, Russia

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION DEPENDING ON THE TYPE OF ATTACHMENT OF MOTHERS TO THEIR CHILDREN

Annotation. Separation is the most important stage in the period of a child's growing up. At the same time, this process is difficult not only for the children themselves, but also for their parents, in particular for mothers. In the pilot study, the types of attachment of mothers to their children aged 18 to 25 years were analyzed, as well as the dependence of the presence of separation on the type of attachment.

Keywords: separation, parent-child relationships, types of attachment, secure attachment, insecure attachment, overprotection.

Актуальность темы исследования определяется тем, что в момент взросления детей, когда им исполняется 18 лет и они покидают родной дом, большая часть матерей испытывают кризис «середины жизни», который связан различными переживаниями, необходимостью обретения новых жизненных смыслов. Нередко данный период для женщин маскируется тревогой за детей, так как в этот момент они должны пережить проблему сепарации-индивидуализации («separatio», лат. – отделение), связанную с новой ролью в детско-родительских отношениях [3, 197].

Период сепарации начинается еще в раннем детском возрасте, и к восемнадцати годам должно произойти естественное отделение ребенка от родителей, где он, взрослея, обретает материальную, эмоциональную и духовную независимость. Сепарация начинается с отделения ребенка от своих родителей и от всей семьи. Именно этот этап для родителей не меньше, чем для детей, является сложным. Семья, не осознавая, может влиять на данный процесс, используя слабые стороны внутрисемейных ресурсов [1, 20]. Особенно сложно этот этап сепарации со взрослыми детьми переживают матери, которые всю свою жизнь посвятили воспитанию ребенка. Женщины настолько привязываются к своим детям, что полностью живут их жизнью, пренебрегая своими интересами и потребностями.

Лаури Эшнер, Митч Майерсон указывают на то, что родители зачастую считают, что дети не справятся сами с какими-то проблемами, поэтому чрезмерно начинают участвовать в их повседневных делах, проявляя таким образом свою бескрайнюю любовь, не осознавая, что пытаются свои потребности реализовать через ребенка, вступая в созависимые отношения [6, 3].

Целью практического исследования было выявить особенности психологической сепарации в зависимости от типа привязанности матерей к своим детям.

В качестве методик исследования были использованы следующие:

- 1) Мини-анкета, состоящая из 3 вопросов, направленных на выявление детей, проживающих отдельно от родителей, их самостоятельность в финансовых вопросах и в принятии решений.
- 2) Опросник привязанности к близким людям (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский (2015) [2]), который позволяет определить уровень привязанности к близким людям, а также наличие избегания дискомфортных отношений или беспокойства по поводу страха быть отвергнутым.
- 3) Тест на тип привязанности (Э. Чен (2019), перевод: Е. Кротова (2021) [4]), который позволяет определить надежный или ненадежный тип привязанности в

отношениях, насколько человек комфортно или дискомфортно чувствует себя, тревожась потерять отношения, либо избегая их.

4) Анализ семейных взаимоотношений, АСВ (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (1990) [5]). В данном опроснике мы рассматривали субшкалы, свидетельствующие о наличии или отсутствии сепарации: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность.

Мы провели пилотажное исследование, в котором приняли участие 14 матерей, дети которых в возрасте от 18 до 25 лет. Респонденты были разделены на 2 группы: группа 1 – это женщины, дети которых живут отдельно от родителей (10 человек – 71%), группа 2 – женщины, дети которых живут совместно с родителями (4 человека – 29%).

На вопрос: «Ваши дети финансово самостоятельны?» – было выявлено, что в первой группе 7 детей (70%) финансово самостоятельны и 3 ребенка (30%) – нет. Во второй группе 2 ребенка (50%) финансово самостоятельны и 2 ребенка (50%) – нет. Таким образом, в обеих группах есть как финансово самостоятельные, так и финансово не самостоятельные дети, вне зависимости от того, проживают они с родителями или нет.

Далее мы попросили матерей оценить самостоятельность их детей в принятии решений от 1 до 5 баллов, где 1 балл – ребенок не умеет самостоятельно принимать решения, 5 баллов – всегда принимает решения самостоятельно. Результаты внесены в таблицу 1.

Таблица 1 – Оценка респондентами умение их детьми в возрасте от 18 до 25 лет принимать самостоятельные решения

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X ср.
Группа 1 (в баллах)	5	4	1	5	4	4	4	5	5	5	4,2
Группа 2 (в баллах)	4	4	4	4							4

Так, было выявлено, что в первой группе 5 женщин (50%) оценили самостоятельность своих детей в 5 баллов, что значит, что эти дети всегда самостоятельно принимают решения, 4 женщины (40%) оценили в 4 балла, а значит, их дети не всегда самостоятельны в принятии решений, и 1 женщина (10%) ответила, что ребенок не умеет самостоятельно принимать решения, оценив данный показатель в 1 балл. Во второй группе все 4 женщины (40%) оценили самостоятельность своих детей на 4 балла, соответственно их дети иногда советуются с родителями в принятии решений. Для сравнения данных показателей в двух группах был проведен расчет Т-критерия Стьюдента для независимых выборок и не было выявлено значимых различий между данными группами в самостоятельности принятия решений детьми ($T_{\text{эмп}} = 0,3 < T_{\text{крит}} = 2,18$, при $p \leq 0,05$).

В таблице 2 представлены результаты теста на тип привязанности (Э. Чен (2019), перевод: Е. Кротова (2021) [4]) и опросника привязанности к близким людям (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский (2015) [2]).

Таблица 2 – Результаты опроса респондентов на тип привязанности

Результаты опросника привязанности к близким людям (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский)													
Наименование шкал	№п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X ср.	Т-критерий Стьюдента
Избегание	группа 1	57 ¹	37 ²	39	53	39	44	47	46	43	56	46,1	Тэмп = 2,1 <Ткрит= 2,18, при p≤0,05, различия не значимы
	группа 2	45	38	44	58							46,25	
Беспокойство	группа 1	32 ³	35	47	34	53	34	35	38	43	25	37,6	Тэмп = 2,1 <Ткрит= 2,18, при p≤0,05, различия не значимы
	группа 2	45	46	55	42								
Результаты теста на тип привязанности (Э. Чен)													
Наименование шкал	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X ср.	Т-критерий Стьюдента
Уровень не-надежности привязанности	группа 1	5	1	11	2	14	5	4	11	7	6	6,6	Тэмп = 1,4 < Ткрит = 2,18, при p≤0,05, различия не значимы
	группа 2	10	7	16	7							10	

Уровень надежности привязанности	группа 1	14	13	15	15	17	17	10	18	12	16	14,7	Тэмп = 1,4 < Ткрит = 2,18, при p≤0,05, различия не значимы
	группа 2	11	15	15	9							12,5	
Тревожный тип	группа 1	8	6	6	16	16	14	10	12	8	2	9,8	Тэмп = 0,7 < Ткрит = 2,18, при p≤0,05, различия не значимы
	группа 2	12	12	10	12							11,5	
Избегающий тип	группа 1	16	18	18	8	8	10	14	12	16	22	14,2	Тэмп = 0,7 < Ткрит = 2,18, при p≤0,05, различия не значимы
	группа 2	12	12	14	12							12,5	
1 - высокий уровень													
2 - средний уровень													
3 - низкий уровень													

Таким образом, результаты опросника привязанности к близким людям (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский) показали, что в первой и второй группе нет значимых различий между привязанностью матерей к своим детям в возрасте от 18 до 25 лет (Тэмп = 2,1 < Ткрит = 2,18, при $p \leq 0,05$). Вне зависимости от отдельного или совместного проживания детей средний показатель по шкалам «избегание» и «беспокойство» демонстрирует средний уровень привязанности, как в первой, так и во второй группе. Однако в обеих группах было выявлено по 1 респонденту (10% и 25% соответственно) с высоким уровнем избегания, что говорит об отсутствии привязанности матерей к своим детям, возможно, они и не рассматривают это на осознанном уровне.

Результаты теста на тип привязанности (Э. Чен), также показали отсутствие значимых различий в первой и второй группах по шкалам «уровень ненадежности привязанности» и «уровень надежности привязанности» (Тэмп = 1,4 < Ткрит = 2,18, при $p \leq 0,05$), а также по шкалам «тревожный» и «избегающий» типы ненадежной привязанности (Тэмп = 0,7 < Ткрит = 2,18, при $p \leq 0,05$). В среднем, по обеим группам матери демонстрируют средний тип как надежной, так и ненадежной привязанности. Это говорит о том, что, с одной стороны, родителям важны отношения со своими детьми, и они стараются их укрепить, а, с другой стороны, они имеют некоторые трудности в этих

отношениях. При этом в первой группе была выявлена 1 женщина (10%) с высоким уровнем надежной привязанности, 1 женщина (10%) с высоким уровнем ненадежной привязанности, а также 3 женщины (30%) с высоким уровнем избегающего типа ненадежной привязанности. Во второй группе была выявлена 1 женщина (25%) с высоким уровнем ненадежной привязанности. Высокий уровень надежной привязанности говорит о том, что отношения для данного респондента являются источником сил и взаимопонимания с ребенком. Высокий уровень ненадежной привязанности и избегающего типа ненадежной привязанности связан с большими трудностями и постоянной борьбой в отношениях с детьми, а также с возможным отсутствием эмоциональной привязанности матерей к своим детям.

Далее мы проанализировали результаты опросника «анализ семейных взаимоотношений, АСВ» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис [5]). Высокие показатели со знаком «+» по субшкалам «потворствующая гиперпротекция», «доминирующая гиперпротекция» и «повышенная моральная ответственность» свидетельствуют об отсутствии сепарации.

Так, в первой группе нами была выявлена 1 женщина (10%), с высоким показателем «У+» по субшкале «потворствующая гиперпротекция». Это значит, что у данного респондента отсутствует сепарационная связь со своим ребенком, мать старается удовлетворить все его потребности на максимальном уровне, ставя желания ребенка выше своих. При этом данный респондент отметил минимальный балл по принятию самостоятельных решений ребенком, то есть можно сделать вывод, что мать пытается максимально участвовать в жизни ребенка. Что касается типа привязанности, то у данного респондента отмечается средний уровень привязанности по шкалам «избегание», «беспокойство», «надежный» и «ненадежный» типы привязанности, но высокий уровень избегающего типа ненадежной привязанности, что может говорить о том, что поведение матери оказывает негативное влияние на отношения с ребенком, либо, что она отрицает взросление своего ребенка, а также стремиться быть ему нужным, игнорируя свои потребности. В данном

случае сложно предполагать, в какой степени мать осознает необходимость отпустить взрослеющего ребенка. С одной стороны, средний уровень привязанности говорит о том, что в какой-то степени она понимает, что ребенок взрослый, но с другой стороны, возможно, не осознает, что своей опекой стремиться подольше его удержать рядом с собой.

Во второй группе, также была выявлена 1 женщина (25%) с высоким уровнем «Т+» по субшкалам «доминирующая гиперпротекция» и «повышенная моральная ответственность». Это говорит о стремлении респондента контролировать своего ребенка, который, также находится в центре внимания матери, но его лишают самостоятельности, ставят множество запретов и высоких требований к ребенку, не обращая внимания на его потребности. При этом у данного респондента по типу привязанности отмечается средний уровень привязанности по шкалам «избегание», «беспокойство», «надежный» и «ненадежный» типы привязанности, и низкий уровень по шкалам «тревожный» и «избегающий» типы ненадежной привязанности. Несмотря на это, высокие баллы по субшкалам доминирующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность свидетельствуют о ненадежной привязанности.

У 12 остальных респондентов был выявлен низкий уровень по субшкалам «потворствующая гиперпротекция», «доминирующая гиперпротекция» и «повышенная моральная ответственность», а именно недостаточность требований-запретов к ребенку, минимальность санкций, что соответствует наличию осознанного понимания того, что их дети взрослеют и они готовы их отпустить. При этом у некоторых из этих респондентов (4 чел.) были высокие показатели по уровню ненадежной привязанности, поэтому можно сделать вывод, что не все матери в достаточной степени осознают необходимость отделения своих взрослых детей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- финансовая свобода детей и свобода принятия решения не всегда зависит от совместного или раздельного проживания детей с родителями;

- несмотря на то, что не было выявлено значимых различий по уровню привязанности родителей к своим детям между теми, кто проживает совместно и отдельно, в обеих группах были выявлены матери с ненадежной привязанностью и высокими показателями по субшкалам «потворствующая гиперпротекция», «доминирующая гиперпротекция» и «повышенная моральная ответственность», что также показывает ненадежную привязанность и желание матерей контролировать своих детей в сочетании с отсутствием готовности их отпускать, возможно, даже не осознавая этого, что требует дополнительного исследования;
- большая часть матерей, у которых средний уровень привязанности к своим детям и низкие показатели по субшкалам «потворствующая гиперпротекция», «доминирующая гиперпротекция» и «повышенная моральная ответственность», более осознанны и в большей степени готовы отпускать своих детей, не формируют устойчивые зависимые отношения;
- некоторые родители, у которых был выявлен высокий уровень избегания и избегающего типа ненадежной привязанности, не рассматривают на осознанном уровне наличие эмоциональной привязанности к своим детям. В связи с этим процесс привязанности и сепарации получает совершенно новое объяснение в том, что данные аспекты, как таковые, не актуализируются в сознании матерей.

Таким образом, для более четкой картины понимания протекания процесса сепарации необходимо дополнительное изучение личностных особенностей матерей (уровень тревожности, персональной осознанности и психологического благополучия). Учитывая, что данное исследование было пилотажным на маленькой выборке, необходимо дальнейшее изучение взаимосвязи типов привязанности и наличия сепарации на большем количестве участников.

Библиографический список

1. Лямина, Е. Сепарация от родителей во взрослом возрасте / Е. Лямина. – Краснодар, 2021. – 70 с.

2. Сабельникова, Н. В., Каширский, Д. В. Опросник привязанности к близким людям / Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский // Психологический журнал. – 2015. – Т 36. – № 4. – С. 84–97.
3. Харламенкова, Н.Е. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы / Н.Е. Харламенкова, Е.В.Кумыкова, А.К. Рубченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 367 с.
4. Чен, Э. Теория привязанности: эффективные практики, которые помогут построить прочные отношения с близкими и партнером / Э. Чен / пер. Е. Кротова. – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 176 с.
5. Эйдемиллер, Э., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи: 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
6. Эшнер, Л., Майерсон, М. Когда родители любят слишком сильно. Как помочь родителям и детям жить своей, а не чужой жизнью / Л. Эшнер, М. Майерсон. – М.: Хорошая книга, 2022. – 496 с.

Казанцева Е.В.
канд. психол. наук
доцент кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ФЕНОМЕН «СЕКСТИНГА» В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РИСКИ И МОДЕЛИ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен «секстинга» как нового явления, возможного исключительно на основе современных цифровых технологий, в условиях виртуального общения. Анализируются основные направления изучения секстинга. Обозначены основные группы риска, которым может быть причинен моральный и психологический вред.

Ключевые слова: секстинг, кибергруминг, демонстрация гендера, «порно-месть», переписка интимного характера.

Kazantseva E. V.
Ph. D. (Psychology)
Associate Professor of the Department of Psychology
P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution
"RSEU (RINH)", Taganrog

THE PHENOMENON OF "SEXTING" IN THE MEDIA SPACE: RISKS AND PRESENTATION MODELS

Annotation. The article examines the phenomenon of "sexting" as a new phenomenon, possible solely on the basis of modern digital technologies, in conditions of virtual communication. The main directions of the study of sexting are analyzed. The main risk groups that may suffer moral and psychological harm are identified.

Keywords: sexting, cybergrooming, gender demonstration, "revenge porn", intimate correspondence

Современные медиатехнологии дают широкие возможности для профессиональной деятельности, для общения и самопрезентации. Мы находимся в ситуации уникальной возможности рассмотрения виртуального сеттинга как зоны жестко нерегулируемой социальными установками и нормативными практиками, создающей иллюзию, «что здесь я могу быть абсолютно свободен». Юридические правила еще недостаточно прописаны для поведения в виртуальном пространстве это дает неограниченные возможности для исследовательского/экспериментального самопредъявления. При этом в зоне риска оказывается сфера личной защищенности и соблюдения прав отдельного человека. В частности, это связано с таким явлением среди молодежи как «секстинг». Катрин Бранч и её коллеги отмечают: «Распространение сотовых телефонов и смартфонов и доступ к Интернету способствовали развитию “секстинга”» [5].

Цель нашей работы – исследовать формы предъявления секстинга в современном медийном пространстве и те риски, с которыми сталкиваются участники этой специфической интеракции.

Секстинг – это новая форма коммуникации, возможная только в условиях современных цифровых и медийных технологий. Обращаясь к понятию «секстинга» зарубежные исследователи Camille Mori, Jessica E. Cooke, Jeff R. Temple, Anh Ly и др. указывают, что оно произошло от соединения двух слов (секс и текстуальное сообщение) [1; 3; 5]. Секстинг является актуальной формой виртуального взаимодействия и интимных межличностных контактов. «В широком смысле секстинг – это обмен личными текстовыми сообщениями сексуального характера, фотографиями или видео обнаженного, или частично обнаженного тела с помощью электронных устройств» [5]. Интерес к данному

феномену возрастает среди зарубежных и отечественных исследователей (Е.В. Борисенко, Е.Г. Дозорцева; Kathryn Branch, Carly M. Hilinski-Rosick, Emily Johnson). На сегодняшний день мнения ученых относительно секстинга не имеют однозначной оценки. Часть из них рассматривает данную практику как исследовательскую форму сексуального поведения, если действия, совершаются добровольно и по обоюдному согласию и это не считается поведенческим отклонением. Как указывают Е.В. Борисенко, Е.В. Дозорцева: «... сексуализированное онлайн-поведение среди молодежи достаточно распространено. Согласно данным анонимного онлайн-опроса, проведенного в популярных молодежных интернет-группах, 21% участников до 18 лет указали, что вели эротическую, интимную переписку в Интернете и пересылали собственные откровенные фотографии или видео в социальных сетях» [1]. В исследовании Мартинес-Прайтер и Вандивер (Martinez-Prather and Vandiver) оценивались мотивы подростков, отправлявших откровенные фото своим потенциальным партнерам. Более половины из них обозначила в качестве причины «способ флиртовать»; а около 17% сообщили, что отправили фотографию под давлением, поскольку молодой человек сделал так же. Желание подростков демонстрировать обнаженное тело может рассматриваться в данном контексте как способ показать свою взрослость и соответствие своему гендеру [5]. Такая тенденция не случайна, истоки подобных выборов «демонстрации гендера» активно подогревались образами СМИ. Как указывают Kathryn Branch (Катрин Бранч), Carly M. Hilinski-Rosick (Карла М. Хилински-Росиск), Emily Johnson (Эмили Джонсон) «образ женщины в средствах массовой информации очень сексуализирован, примерами могут служить многочисленные телевизионные шоу, фильмы» [6]. В музыкальных клипах женщины изображаются как сексуальные объекты, которые контролируются и находятся в подчинении могущественного мужчины. «Сексуальная объективация женщин в средствах массовой информации стала нормативной концепцией женственности, которая поощряет такое поведение среди остальной части женского населения» [6]. В сознание подростков

внедряются более широкие социальные установки, «чтобы доказать, что ты женственная натура нужно устроить соответствующее представление, демонстрируя обнаженное тело» [6]. Данная модель поведения рассматривается как социально приемлемая, поскольку обнажаются все: кинодивы, популярные музыканты и знаменитые блогеры. То что было доступно только представителям голубого экрана и шоу бизнеса, нашло возможность быть реализованным в широких социальных пространствах.

Гендерная роль современной женщины быть желанной, сексуально привлекательной, молодой и подтянутой. Гендерная роль мужчины и его сексуальный образ связан с управлением и доминированием над сексуальными женскими объектами. Ведущий специалист по вопросам гендерных исследований Киммел в своей книге отмечает: «стремление мужчин к сексуальному контролю над сексуально привлекательными женщинами, является нормой современного общества, которая сформировалась под влиянием господствующей медиа культуры (см. также Киммел) [2].

Совсем по-другому, выглядит ситуация, когда в переписку сексуального, интимного характера вступает взрослый и несовершеннолетний подросток. В зарубежных работах отмечается, что «девочки и девушки чаще становятся жертвами секстинга, чем юноши и мужчины и чаще готовы предоставлять свои интимные фотографии [3]. И тогда речь идет уже не просто о переписке сексуального характера, а о «кибергрумминге или сексуальном онлайн-грумминге, который рассматривается как форма сексуального домогательства в условиях виртуального пространства» [3]. В исследовании А.С. Медведевой приводится следующее описание: «Кибергрумминг реализуется взрослыми людьми в процессе их онлайн-общения с несовершеннолетними и нередко приводит к дальнейшей встрече коммуникантов в реальной жизни наравне с получением от детей и подростков личных интимных фотографий и видеозаписей (например, для дальнейшего распространения, включая коммерческое)» [3]. Анализ исследований по данной проблеме показывает, что секстинг является составным компонентом кибергрумминга. Подростки, активно вовлекаемые в

подобную переписку в большинстве своем, адекватно оценивают опасность ситуации на подобное онлайн-домогательство, и способны самостоятельно прекратить общение с опасным собеседником, они «пресекают действия взрослых либо в самом начале беседы, либо при затрагивании в разговоре сексуализированной тематики» [1].

В разработке проблемы секстинга как медийного феномена можно обозначить две магистральные линии. Первая – изучение разновидностей секстинга и его типологизация, вторая линия – рассмотрение индивидуально-личностных особенностей участников секст-общения. Большинство исследователей согласны с необходимостью многомерного исследования и осмысления секстинга как разнонаправленного явления [8].

И следующим шагом в изучении этой проблематики стала разработка возможных типологических моделей секстинга, с опорой на эксплицитные категории, задействованные в данном пространстве. Первые типологии подразделяются: а) по характеру отправляемой информации только картинки, только словесные сообщения, сочетание первого и второго (Друэн и Ландграфф (2012); б) по типам участников только отправители, только получатели, выполняющие и первую и вторую функцию Later, Gordon-Messer et al. (Летар, Гордон-Мессер и др. (2013). Классификация, предложенная в работах Currin (Каррин) и её коллег (2016) основывалась на оценке секстинг поведения во взрослой выборке на основе тех объявлений, которые размещались в интернете [9]. Морелли (Morelli) и его коллеги в одном из самых последних исследований объединили показатели направленности секстинга с показателями частоты секстинга-контента, получателя, среды и других факторов риска быть вовлеченным в нежелательный секстинг. Большинство исследователей согласны с тем, что самый важный критерий для выделения видов секстинга – это степень добровольности участия. «Выделяют согласованный (добровольный) / принудительный (вынужденный) характер участия в сексуальном онлайн-общении одной из сторон» [8, 1129].

Вторая исследовательская линия сосредоточена на исследовании личностных особенностей людей, тяготеющих к сексуальному онлайн-общению. На сегодняшний день данный вопрос изучен недостаточно. Существует несколько обширных исследований по данной теме. Первоначально изучался характер соотношения черт темной триады и участие в добровольном/принудительном секстинге. Было установлено, что сторонники принудительного секстинга имели высокие показатели по таким шкалам как нарциссизм, макиавеллизм и склонность к психопатии. Высокие значения по шкале макиавеллизма были получены у всех участников секстинг-общения [10]. На сегодняшний день такие характеристики как пол и возраст являются наиболее часто изучаемыми предикторами секстинга.

Наибольшую актуальность имеют исследования, нацеленные на описание личностных особенностей участников принудительного секстинга. В эту категорию попадает несколько социальных групп. Прежде всего это дети и подростки. В силу возрастных особенностей они не всегда могут распознать опасность, неспособны адекватно оценивать сложившуюся ситуацию. По данным итальянских исследователей Valeria Verrastro (Валерия Веррастро), Valeria Saladino (Валерия Саладино), Stefano Eleuteri (Стефано Элеутери), Nadia Barberis (Надиа Барберис), Francesca Cuzzocrea (Франческа Суззосреа) «Из одного онлайн-опроса выяснилось, что секстинг как регулярная практика используется 6% подростков в возрасте от 11 до 13 лет, из которых семь из десяти это – девочки. С переходом к более старшему возрасту эти цифры возрастают в возрасте от 14 до 19 лет. Действительно, один из 10 подростков отправляет в Интернет материалы откровенного сексуального характера. Девочки подвергаются большему риску и часто также становятся жертвами порнографии из мести и киберзапугивания, связанного с секстингом, учитывая, что 33% эпизодов цифрового травли носят сексуальный характер» [11]. В целом, исследователи делают вывод, что девочки, занимающиеся секстингом более склонны к виктимному и рискованному поведению. Они с большей долей вероятности склонны к употреблению никотина и алкоголя, а также к ранним

сексуальным связям. Валерия Верастро (Valeria Verrastro) и ее коллеги предположили, что секстинг поведение может быть обусловлено желанием обладать идеальной внешностью и находить тому подтверждение в виртуальном пространстве. «В основном девушки склонны манипулировать своими фотографиями, представляя себя совершенными и красивыми, и чем больше они модифицируют и улучшают изображения, предлагаемые в Интернете, тем больше они теряют способность интерпретировать реальность относительно своей эстетической идентичности и идентичности других, основываясь только на социальных сравнениях» [11]. В исследованиях Моррели и коллег отмечается, что «значимые различия между возрастными группами подростковой выборке и группе молодые взрослые не были обнаружены в тех исследованиях которые проводились ранее. И также не были выявлены в исследовании, проводимом автором» [9].

Вторая группа, находящаяся в зоне риска принудительного секстинга – это молодые девушки, которые могут подвергаться травле через распространение интимных фото, предназначавшихся только для персонального просмотра. В зарубежной науке даже появилось отдельное понятие «порно-месть». Debarati Halder (Дебарати Халдер) и K. Jaishank (К.Джайшанк) приводят следующее определение: «действие, позволяющее злоумышленнику удовлетворяет свой гнев и фрустрацию из-за разрушенных отношений, выкладывая в сеть ложное, сексуально провокационное изображение своей жертвы, злоупотребляя информацией, которую он, возможно, получил в реальных условиях и которую он, возможно, хранил в своём персональном компьютере, или возможно, они были переданы на его электронное устройство самой жертвой или, возможно, были сохранены в устройстве с согласия самой жертвы; и что, по сути, могло быть сделано чтобы публично опорочить жертву» [7, 90].

Обращаясь к характеристике личного профиля девушек, склонных к принудительному секстингу исследователи используют данные опросника Большой пятерки факторов. В исследовании Kathryn Branch и Carly M. Hilinski -

Rosick было отмечено, что люди с высоким уровнем невротизма, как правило, эмоционально нестабильны и, скорее всего, ищут социальные контакты онлайн, чтобы бороться с одиночеством, чувством тревоги и низкой самооценкой. Нежелательный секстинг обычно сопровождается импульсивным и экстремальным поведением. «Настоящие результаты показали, что молодые люди с высоким уровнем невротизма и невысокой общительностью с большей вероятностью обмениваются сексуальными или провокационными сообщениями ради удовольствия, не принимая во внимание возможность опасности, поддаются давлению, поскольку эти люди обычно неуверенны в себе, безрассудны и беспомощны из-за недостатка самодисциплины и отсутствия экстернализации своих негативных эмоций» [5].

В статье греческих исследователей С.М. Kokkinos (С.М. Коккинос), С. Krommida, (С. Кроммида), А. Markos (А. Маркос) указывается, что общие данные по разным выборкам фиксируют следующую тенденцию: мужчины сообщали о более частом участии как в секстинге по обоюдному согласию, так и без него, чем женщины [8]. Это наблюдение может быть объяснено возможностью того, что мужчины используют секстинг как средство поиска сексуального партнера. Было установлено, что мужчины более склонны отправлять несогласованные со своими партнерами сообщения сексуального или провокационного характера третьим лицам. Цель таких действий – причинение вреда бывшему партнеру и проявление психологического насилия [9]. В ряде исследований доказывалось наличие взаимосвязи между секстингом и склонностью к проявлению насилия по отношению к партнеру [10]. Морелли и коллеги пишут: «умеренные и активные пользователи секстинга с большей вероятностью становятся преступниками и жертвами насилия на свиданиях, в том числе онлайн, чем пользователи редко использующие секстинг» [9].

Данные приведенные в статье К. Branch, С.М. Hilinski-Rosick, Е. Johnson показали, что жертвы кибер-травли подвержены следующим негативным проявлениям: развитие депрессии; нестабильность эмоциональных переживаний, наличие склонности к употреблению психоактивных веществ;

проблемам, связанным с их успеваемостью в учебе; склонностью к суицидальному поведению [5].

Проведенные многочисленные зарубежные исследования указывают, что большая часть молодых людей уверены, что их интимные фотографии не будут переданы третьим лицам или опубликованы в социальных сетях. Это говорит о наличии незрелой позиции и неспособности прогнозировать последствия своих действий в интернет среде.

Анализ собранных данных позволяет сделать следующий вывод - явление секстинга достаточно новое в виртуальном пространстве российских социальных сетей, но при этом набирающее активную популярность особенно среди молодежи. Все новое, неизвестное обладает таинственной притягательностью, но при этом таит в себе опасность нанесения психологической травмы и морального ущерба подрастающему поколению. Можно отметить, что практически отсутствуют исследования демонстрирующие степень увлеченности отечественной аудитории подобной практикой. Важнейшим фактором остается информирование родителей и развитие социально-административного ресурса по защите детского и подросткового контента в условиях интернет пространства

Библиографический список

1. Борисенко, Е.В., Дозорцева, Е.Г. Мотивационно-смысловые характеристики участия в секстинге несовершеннолетних девочек / Е.В. Борисенко, Е.Г. Дозорцева [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 3–15. DOI: 10.17759/psylaw.2023130301 [Дата обращения: 18.05.2024].
2. Киммел, М. Гендерное общество / М. Киммел / пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2006 (Гендерная коллекция – зарубежная классика). – 464 с.
3. Медведева, А.С. Виктимизация несовершеннолетних в процессе кибергруппинга: гендерная и психосексуальная специфика / А.С. Медведева [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2023. – Т. 13. – № 4. – С. 83–94. DOI:10.17759/psylaw.2023130407 [Дата обращения: 18.05.2024].
4. Медведева А.С. Кибергруппинг и способы противодействия ему / А.С. Медведева // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. мат. Всерос. научно-практич. конф. 19–21 нояб. 2020 г. / под ред.

- М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – С. 292–296. – <https://psyjournals.ru/-nonserialpublications/-dhte2020/contents/Medvedeva> [Дата обращения: 04.05.2024].
5. Branch K., Hilinski-Rosick C.M., Johnson E. & Solano G. (2017). Revenge Porn Victimization of College Students in the United States: An Exploratory Analysis. *International Journal of Cyber Criminology*, 11(1), 128–142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.495777> [accessed Mar 13 2024].
 6. Gunter, B. (2014). *Media and the sexualization of childhood*. Abingdon: Routledge.
 7. Halder, D., Jaishank K. (2012). Cyber crime and the victimization of women: laws, rights and regulations / by Debarati Halder and K. Jaishank. Published in the United States of America by Information Science Reference (an imprint of IGI Global) Hershey PA.
 8. Kokkinos C.M., Krommida C., Markos A., Voulgaridou I., A. (2024). Latent Profile Analysis of Greek University Students' Sexting Profiles: Associations with Big Five Personality Traits/ (PDF) *A Latent Profile Analysis of Greek University Students' Sexting Profiles: Associations with Big Five Personality Traits*. Available from: Archives of Sexual Behavior, 53:1129–1140 <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02762-9> [accessed Mar 13 2024].
 9. Morelli M., Urbini F., Bianchi D., Baiocco R., Cattellino E., Laghi F., Sorokowski P., Misiak M., Dziekan M., Hudson H., Marshall A., Nguyen T.T.T, Mark L., Kopecky K., Szotkowski R., Toplu Demirtaş E., Van Ouytsel J., Ponnet K., Walrave M., Zhu T., Chen Y., Zhao N., Liu X., Voiskounsky A., Bogacheva N., et al. The Relationship between Dark Triad Personality Traits and Sexting Behaviors among Adolescents and Young Adults across 11 Countries / *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021,
 10. Mori C., Cooke J.E., Temple J.R., Ly A., Lu Yu., Anderson N., Rash Ch., Madigan Sh. (2020). The Prevalence of Sexting Behaviors Among Emerging Adults: A Meta-Analysis / *Archives of Sexual Behavior* (2020) 49:1103–1119 <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01656-4>
 11. Verrastro V, Saladino V, Eleuteri S, Barberis N, Cuzzocrea F. (2023). Sexting, Self-esteem, and Social Media: A Comparison among Frequent, Occasional, and Non-sexting Italian Adolescent Girls. *Psychol Russ.* 2023 Dec 1;16(4):3-20. doi: 10.11621/pir.2023.0401. – PMID: 38162809; PMCID: PMC10755954 [accessed Aug 22 2024].

Казанцева Е.В.

канд. психол. наук

доцент кафедры психологии

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

Васильева С.Ю.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ГЛУБИННЫХ МЕТАФОР

Аннотация. В нашей статье описан опыт применения метода глубинных метафор для анализа образа современной семьи. Был проведен опрос 10 женщин и на основе полученных данных выделены смысловые группы: 1) связь, единство; 2) безопасность, защита; 3) контейнер; 4) контроль и функциональность. Анализ показал наличие амбивалентных эмоций относительно образа семьи у половины респонденток и слитости переживаний и представлений в целостный комплекс.

Ключевые слова: метафора, персональный смысл, ментальный опыт, амбивалентные эмоции.

Kazantseva E.V.

PhD in Psychology

Associate Professor of the Department of Psychology

TI named after A.P. Chekhov (branch)

FSBEI HE "RGEU (RINH)",

Vasilyeva S.Y.

PSHGOZ-521

A.P. Chekhov TI (branch)

of the FSUE VO "RSEU (RINH)"

Taganrog

THE IMAGE OF A MODERN FAMILY BASED ON THE ANALYSIS OF DEEP METAPHORS

Annotation. Our article describes the experience of using the method of deep metaphors to analyze the image of a modern family. A survey of 10 women was conducted and semantic groups were identified based on the data obtained: 1) communication, unity; 2) security, protection; 3) container; 4) control and functionality. The analysis showed the presence of ambivalent emotions about the family image in half of the respondents and the fusion of experiences and ideas into a holistic complex.

Keywords: metaphor, personal meaning, mental experience, ambivalent emotions.

Актуальность нашего исследования обусловлена двумя важными предпосылками. Первая – это активное применение метафоры как научного метода в целом в сфере социально-гуманитарного знания, как метода психодиагностического в психологической практике и как инструмента в работе психотерапевта. Вторая предпосылка связана с уникальной способностью метафоры обратить внимание человека, на те аспекты его жизни и взаимоотношений с окружающей средой, которые не находились до этого момента в фокусе его сознания.

Научная картина постклассической рациональности, обусловлена отходом от жёстких конструкций позитивистской методологии и отказом от прямой линейной детерминации в работе с живыми, биосоциальными системами. Поскольку, эти системы обладают высокой сложностью, характеризуются изменчивостью и нестабильностью, здесь требуется привлечение метафор как разновидности «метода аналоговых рассуждений» или абдукции (Pryor, Bright, 2009) [2].

В диагностическом аспекте метафора используется в социологических исследованиях (например, техника глубинных метафор ZMET) [4]; в организационной психологии для анализа карьерных стратегий (например, в работах К. Инксона, Н. Амундсона, А. Эль-Савад и др.) [2] и в психологической практике в форме ТАТ, чернильных пятен Роршаха. О.С. Исаенко отмечает, что метафора активно применяется в психотерапии различными школами и направлениями. Её или создают в процессе совместной работы терапевта и клиента или используют готовые образцы, опираясь на народный фольклор и мировую культуру [3]. Давно известно, что метафора применяется в мировых религиях как способ передачи знаний и накопленного опыта. Терапевтическая практика показала, что в народном фольклоре всегда можно обнаружить то, что будет созвучно с проблемной ситуацией клиента. Ментальный опыт – опыт клиента, расположен пространстве бессознательных структур психики и

поэтому сложно артикулируется с помощью языка, но может быть раскрыт опосредованно через метафоры [1].

Второй предпосылкой является способность метафоры «выстраивать дорогу во внутренние миры личности, открывать двери в его смысловое пространство». Метафора выступает как ключ к пониманию и отбору персонального опыта, а также языку с помощью которого этот опыт описывается и структурируется. «Метафоры широко распространены в повседневной жизни, не только в языке, но и в нашем мышлении и действиях. Наша обычная концептуальная система, в терминах которой мы мыслим и действия, в основе своей, метафоричны по сути» (Lakoff, Johnsen, 2003) [2].

Подробный содержательно-структурный анализ метафоры приводит в своей работе Н.Ф. Калина. Метафора обладает следующими особенностями: в ней слиты образ и персональный смысл; присутствует определенный контраст с обыденным содержанием описываемого явления или предмета; актуализация случайных связей актуальных для индивида; синтетичность и размытость; различные варианты толкования; отсутствие или необязательность мотивации; апелляция к воображению или интуиции, а не к знанию и логике; выбор кратчайшего пути к сущности объекта [3]. Все эти характеристики позволяют уловить «игру личностных смыслов и значений» и отражают подлинно личностное и индивидуальное психическое содержание.

В нашей работе была поставлена цель изучить образ семьи на основе анализа глубинных метафор. Выборку составили женщины в количестве 10 человек в возрасте от 25 до 40 лет. Все участницы опроса имеют разное семейное положение: 3 женщин в разводе самостоятельно воспитывают детей, 7 женщин замужем. Одна из замужних детей не имеет. Участницам было дано задание предложить метафоры в количестве 3-х к слову «семья» и ответить на следующие вопросы: 1. Почему эта картинка? 2. Какие она вызывает эмоции? 3. Что хочется сделать или кто сейчас вспоминается?

Для анализа метафор мы выделили несколько критериев: (желание респондентов принимать участие в самой процедуре опроса; эмоциональный знак, описываемого образа; содержание образа).

Характеризуя первый критерий следует отметить, что более 75% опрошенных 8 человек отреагировали на просьбу поучаствовать в опросе настороженно, выражали тревогу, ссылались на высокую занятость. Интерес к ситуации опроса проявили только два человека. Подобная ситуация может свидетельствовать о скрытности и нежелании раскрывать свой внутренний интимный мир, в сферу которого включено понятие семьи. Также это может свидетельствовать об отсутствии рефлексивных навыков анализа тех образов и переживаний, которые присутствуют во внутреннем плане. В таблице один представлены отдельные метафоры с наличием содержательного описания и эмоционального знака.

Таблица 1 – Характеристика метафор по критериям: эмоциональный знак, краткое описание образа

Метафора	Краткое описание образа	Эмоциональный знак
Стол, музыка, улыбка	Вспоминается, потому что так принято встречаться. Всегда где-то фоном музыка или телевизор, но их не замечаешь из-за того что интересный разговор. Вызывает эмоции смешанные, так как страшно, что это благополучие закончится, потому что оно было достигнуто таким трудом, через столько боли и времени, но улыбка потому что сейчас это уже не важно. Хочется больше не возвращаться назад, а чтобы было, как есть, даже если семьи будут сменяться.	Амбивалентный (приятно, тепло и страшно)
Большой дом, (2)	Дом, это то место, где спокойно и комфортно всем, не важно, что происходит снаружи, там всегда живет любовь и понимание. Где друг друга поддержат и все в безопасности. Спокойствие и уют, хочется облагораживать территорию, делать дом лучше.	Позитивный знак
Сад, ветви деревьев	Для меня семья – это сад, группа деревьев. Сад может быть ухоженным, может быть запущенным, может быть плодовым, а может быть пока не плодоносящим. Очень многое зависит от того насколько гармонично растут деревья в саду, важно чтобы деревья подходили по сорту, по виду, как и в семье. Каждое дерево отдельно друг от друга, есть корневая система и свое пространство. Для меня важно испытывать ощущение этого пространства – «мы рядом, но мы не единое целое».	Амбивалентный знак

Сток сена	Под ним трава растущая - это живущие. Сено - ушедшие. Эмоция единения. Хочется обнять весь сток. Вспоминаю про бабушку Ксению по маминой линии, она была знахарка, травница.	Позитивный знак
Озеро с впадающими речушками	Озеро с впадающими речушками. Процесс рециркуляции и постоянного обновления. Эмоция спокойствия. Хочется оградить его и поплавать, понырять в озере.	Нейтральный знак
Солнце и море	У меня семья ассоциируется с солнцем и морем, солнце что то тёплое, светлое, а море такое простое, чистое, спокойное, эмоции спокойствия, радости, улыбок.... Окунуться в это море, быть частью его, вспоминаются, конечно, дети, их смех и улыбки.	Позитивный знак
Мельница	Потому что семья – это система, где каждый человек, как механизм мельницы, выполняет свою функцию и чтобы семья функционировала (как и мельница) надо, чтобы работа велась слажено. Грустно. Мельница статична, очень все предсказуемо, для работы механизма нужны четкие алгоритмы и никаких новшеств (работает и работает). Безопасность, Нежность, гордость, уют, уверенность (мельница большая, мощная. Она производит муку, что обеспечивает сытость и безопасность) и удовлетворение.	Амбивалентный знак Ностальгия приятная грусть
Колыбель	Колыбель. Семья ассоциируется с обязательным наличием детей. Женщина обязательная основа семьи. Чувства – страх, трепет, нежность, может некоторая агрессивность в плане защиты маленького ребенка, мистическое таинство. Представляю старую землянку и мать, качающую колыбель. Что хочется сделать? Заглянуть в колыбель.	Амбивалентный знак
Веревка с пелёнками и прищепки	Пеленки и веревка с прищепками. Семья – это хаус. Много участников и членов, которые бывают непредсказуемы. Эмоции – восторг, злость, досада, радость. Оставить все как есть, может быть повесить одну пеленочку посушиться. Оборачиваясь назад, я заходила в семью с идеальными представлениями завышенными, намерениями всех контролировать, а как оказалось каждый человек он отдельный и полному контролю неподвластен. И то желание контролировать было излишне.	Амбивалентный знак
Связка бананов	семья ассоциируется со связкой бананов, потому что всегда рядом, всегда все вместе, очень похожи изогнуты одной формой значит общие цели и общие интересы, а хвостик это то на чем все держится и это мама по мне, потому что быт, дети и состояние мужа на ней и она всех направляет в правильно. Направлении, но могут бананы и отравиться и пойти своей дорогой. Эмоции веселые вызывает, хочется посмеяться. Вспоминаюсь я, которая постоянно держит свою связку бананов.	Позитивный знак

Цветок ромашки	Еще образ цветка, как ромашка, много лепестков, потому что семья это муж, жена дети, бабушки и дедушки. Эта семья едина, но у каждого есть свое направление (это увлечения, друзья, работа), но их всех всегда объединяет середина цветка и говорит про их целостность когда они вместе и все гармонично и тепло. Они могут собираться все, а могут улетать и середина все равно будет красивой и теплой.	Позитивный знак
Крепость, замок	Крепость как что-то вечное, а семья для меня это что-то нерушимое и навсегда. Отсюда поздний брак (надеюсь единственный). Эмоции: спокойствие, радость. Прямо сейчас хочется – поцеловать мужа.	Позитивный знак
корабль	Семья – это корабль, потому что там есть капитан (муж) и команда (жена и дети). Корабль – это их дом. Эмоции: нежность, уверенность, любовь. Хочется плыть вперед, это ассоциации с моей сегодняшней семьей.	Позитивный знак

*(в описаниях сохранены стиль и пунктуация респонденток)

Представленные метафоры демонстрируют определенные смысловые группы. Таких групп мы выделили 4: 1) связь, единство с другими (связка бананов, ветви деревьев, сад, цветок ромашки, колыбель; 2) безопасность, защита (дом, замок, крепость); 3) контейнер – это образы сенситивных для человека тем: представлений, чувств и воспоминаний (стог сена, море и солнце, стол, музыка, улыбка, веревка с пелёнками и прищепки); 4) контроль и функциональность (веревка с пелёнками и прищепки, мельница, корабль).

Данные смысловые группы показывают подлинные личностные представления о том, что такое семья и для чего она необходима. По характеру выделенных групп фиксируются значимые семантические и символические контексты семьи.

Первая смысловая группа связь, единство с другими показывает, что семья рассматривается как сообщество организованное по родовому принципу, «вместе потому что родные». В данном образе содержится важное архетипическое представление о семье как общем роде (5 выборов).

Вторая смысловая группа ставит акцент на пространстве – место, в котором безопасно. Здесь отмечается фиксация не на отношениях с другими

людьми, а на личном самоощущении. «Семья – это я, и моя территория» (2 выбора).

Третья смысловая группа контейнер – переживание собственных эмоций и погружение в них, рефлексия относительно происходящего в собственной жизни, поиск новых смыслов. Более длительная работа возможно позволила бы получить больше качественной информации и помочь прояснить собственное видение нашим респондентам (4 выбора).

Четвертая функциональная группа – это контроль и функционирование. Это представление связано с полезностью любых структур в том числе и семьи как объединения. Отсюда описание «все должно работать», «кто-то должен управлять» и т. д. Понимание семьи как структуры, решающей определенные задачи (3 выбора).

Наше исследование носило пилотажный характер, но позволило сделать несколько выводов. Архетипические представления о семье продолжают присутствовать в психическом пространстве современного человека и оказывать влияние на его мировосприятие и построение отношений с другими. Для большинства респондентов образ семьи зафиксирован в различных контекстах и требует дальнейшего прояснения. Поскольку размытость и неопределенность фиксируются как общая черта современного социального сознания. На неопределенность может также указывать и наличие амбивалентных эмоций, что свидетельствует о смешении чувств, слитности образов и представлений. Двойственные эмоции зафиксированы у 50% опрошенных женщин (5 человек). У 40% опрошенных образ семьи имеет положительную эмоциональную окрашенность и у одной женщины нейтральную.

Метафора может рассматриваться как эффективный диагностический метод, позволяющий собирать информацию на различных уровнях психической структуры. Метафора делает видимым и очевидным для человека, то, что до определенного момента оставалось на периферии сознания.

Библиографический список

1. Исаенко, О.С. Архаичные формы и методы психологической помощи // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2010. – № 3. – URL: <https://psyjournal.ru/articles/arhaichnyeformyimetodypsihologicheskoypomoshhi-shchi>
2. Казанцева, Е.В., Бородовская, Ю.В. Метафоры современной карьеры: теоретические подходы и возможности практического использования // Новые психологические исследования. – 2024. – № 3 (в печати).
3. Калина, Н.Ф. Основы психотерапии. – М.: «Рефл-Бук»; К.: «Ваклер», 1997. – 272 с.
4. Свирщевская, А.Д., Пашкевич, А.В. Прочтение визуальных метафор о планировании карьеры у поколения молодых миллениалов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – № 2. – С. 123–147. – <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.2.754>.

Казанцева. Е.В.

канд. психол. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог,

Гаркуша В.А.

студент ПСХЗ-551
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ЧЕРНО-БЕЛЫЙ ПОРТРЕТ СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к пониманию характера созависимых отношений в условиях семьи, особенности влияния дисфункциональной структуры семьи на формирование созависимой модели поведения у ребенка. Анализируются психологические аспекты созависимой модели поведения у различных авторов.

Ключевые слова: созависимость, аддикты, дисфункциональная семья, удовольствие без усилия.

Kazantseva E.V.

Associate Professor of psychology
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
"OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)"
Taganrog,

Garkusha V.A.
student of PSCZ-551
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
"OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)",
Taganrog

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF CODEPENDENT BEHAVIOR IN THE CONDITIONS OF THE MODERN FAMILY

Annotation. The article discusses the main approaches to understanding the nature of codependent relationships in family conditions, the peculiarities of the influence of a dysfunctional family structure on the formation of a codependent behavior model in a child. The psychological aspects of the codependent behavior model of various authors are analyzed.

Keywords: codependency, addicts, dysfunctional family, pleasure without effort.

Понятие созависимого поведения сформировалось как научная дефиниция в пространстве аддиктивной психологии. Отдельные исследователи, отмечают, что выделение этого феномена произошло в 70-е годы XX века [7] «который изначально применялся к членам семей лишь химических аддиктов, а в 1986 году в Америке начали появляться первые группы для созависимых» [1; 2; 3]. Первоначально модель созависимого поведения была описана в системе медицинского дискурса: «зависимый человек (аддикт) ставит во главу угла свои пристрастия и желания и все члены семьи, это принимают и молчаливо соглашаются и ожидают светлого будущего, когда эта роковая ситуация изменится. Становясь заложниками ситуации, все члены семьи становятся созависимыми, поскольку их ценностью выступает процесс контроля зависимого члена семьи, они привыкают жить в этой роли. По сути, они добровольно берут на себя роль жертвы, страдают от нее и ничего не могут изменить» [1, 6]. Таким образом, пристрастия одного человека к алкоголю, влияют на жизненные установки и приоритеты другого человека. Такая опосредованная зависимость была названа «Codependence» (со-зависимость) [1, 6]. Накопление знаний по вопросу созависимого поведения привело исследователей к идее о том, что «что созависимость представляет собой

«самостоятельную форму аддикции, но более глубокую и труднее поддающуюся коррекции» [3]. Обращение к анализу семейных историй показало, что развитие созависимой модели поведения уходит своими корнями в детского-родительские отношения. И возникновение созависимых отношений предшествует процессу развития зависимого поведения у одного из членов семьи [6, 42]. Как отмечает А.Н. Султанова и ее коллеги, «дети - участники созависимых отношений выходят из семей, где родители имеют те или иные формы зависимого поведения (алкогольная наркотическая зависимость, сексуальное насилие или хроническими заболеваниями)» [7]. В широком теоретическом исследовании были выделены группы с высокой долей вероятности формирования созависимых отношений [7]:

- родственники и близкие люди химических аддиктов;
- родственники и близкие хронических больных;
- родственники и близкие людей с поведенческими девиациями;
- дети из неблагополучных семей или семей с тяжёлым эмоциональным климатом;
- специалисты в профессиях «помогающей» направленности – педагоги, психологи, медицинские работники.

Такое обширное всеохватывающее распространение созависимого поведения можно объяснить через социальные и культурные установки в отдельных сообществах. При этом важно отметить, что как в зарубежной, так и отечественной литературе нет единого мнения и четкости понимания относительно категории «созависимость» [1].

Н.Г. Артемцева предлагает следующие объяснения для сложившейся ситуации. Во-первых, отмечает исследовательница «разность и нелинейность подходов к данному феномену, позволяет высвечивать в нем новые структурные единицы и взаимосвязи с другими социально-психологическими конструктами. Например, в последних работах американских исследователей Дж. Уайнхолд и Б. Уайнхолда был выделен феномен контрзависимость как обратная сторона созависимости [9].

Ряд других исследователей установили прочные взаимосвязи между созависимым поведением и такими личностными чертами как патологический альтруизм и высокая эмоциональная эмпатия [10]. Во-вторых, для построения объяснительных моделей у разных исследователей использовались данные собранные на разных выборках (родственников зависимых людей) у одних и более широкий контекст исследования дисфункциональных семей – у других [1, 7].

Неоднозначность определения феномена созависимости состоит в том, что он выступает как «сложное системное явление, включающее в себя одновременно как внутриспсихическую, так и межличностную динамику, требует комплексного подхода к изучению причин его развития и систематизации представлений об особенностях функционирования созависимой личности», – отмечает С.А. Осинская, Н.А. Кравцова [6, 51].

Белорусские исследователи И.Г. Малейчук и Н.И. Олифирович отмечают, что понятие «созависимость» не входит в клиническую группу. В зарубежных международных медицинских классификациях расстройств личности «созависимое поведение» описывается через такие понятия как «зависимое расстройство личности» (рубрика «расстройства зрелой личности и расстройства поведения у взрослых в МКБ-10» и расстройства личности в форме зависимости» (рубрика «Расстройства личности» в DSM-IV) [4]. Стоит отметить, пишут исследователи, что «под созависимой личностью следует понимать человека, который патологически привязан к Другому – супругу, ребенку, родителю» [4]. И.Г. Малейчук и Н.И. Олифирович описывают модели созависимого поведения, опираясь на русский народный фольклор и культурную традицию, задаются уместным вопросом где граница между нормой и патологическими формами зависимого поведения в системе детско-родительских отношений. На начальном этапе онтогенеза симбиотическая связь между матерью и ребенком рассматривается не только нормативной, но и значимой для дальнейшего полноценного психического развития. Ассимилируя опыт отношений с матерью, ребенок учится быть собой, создает в психическом

плане собственное Я. «Быть с другими и быть собой — это две стороны одной медали, потому что быть собой в отсутствии других, реальных или интроецированных, невозможно», отмечают исследователи [4]. В системе созависимых отношений баланс между «брать-давать» нарушен. Личность с созависимой моделью поведения как правило наделена представлениями о том, что она дает больше чем получает в ответ, испытывает неудовлетворённость, опустошённость, истощённость и ненасыщаемость важных потребностей. В плане личностного развития – селф созависимого человека не способно развиваться, поскольку не способно самостоятельно чувствовать. Оно живет чувствами и проблемами другого. Созависимый человек, обладает неравномерно развитыми волевыми качествами, он способен многое выносить и преодолевать, но при столкновении со сложной жизненной ситуацией теряется и впадает в детскую позицию. «Теряет способность к действию, контроль над собственной жизнью, переживает состояние дезорганизованности и расстерянности» [4]. Союз зависимого и созависимого индивидов как правило создают сложную функциональную семейную систему, которая подпитывает внутреннюю структуру дефектной модели. Созависимый поддерживает детскую позицию зависимого, в его желании получать «удовольствие без усилия», зависимый позволяет созависимому выполнять свою миссию по спасению себя, которая никогда не будет реализована, но позволяет также не развиваться и оставаться в детской позиции по отношению к собственному Я (селф) [4].

В.Д. Москаленко приводит следующие правила и признаки существования дисфункциональной семьи: взрослые выступают как хозяева по отношению к своим детям, только взрослый понимает и знает как правильно или неправильно; родители эмоционально дистанцированы от своего ребенка; воля ребенка рассматривается как упрямство и склонность к неподчинению, их нужно скорее сломать» [5].

Важнейшими признаками развития дисфункциональных отношений в семейной системе являются следующие:

1. Отрицание наличия проблем во взаимоотношениях и поддержание иллюзий.
2. Замороженность правил и ролей.
3. Отсутствие или недостаточность интимности.
4. Конфликтность во взаимоотношениях.
5. Слитность в эмоционально-аффективном единстве всех членов семьи (если мама сердится, то сердятся все; другие члены семьи не имеют право на переживание собственных эмоций).
6. Склонность к полярности чувств и суждений.

Если внимательно проанализировать данные описательные характеристики можно найти много сходных черт с теми, которые приводят другие авторы. В контексте системного семейного подхода (М. Боуэн) созависимое поведение формируется внутри семейных отношений и передается из поколения в поколение и воспринимается как норма. Рассмотрение созависимости через призму семейного подхода позволяет описать данный феномен более целостно и объемно, с учетом контекстуальных средовых факторов и отношений

Библиографический список

1. Артемцева, Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Артемцева Н.Г. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.
2. Багулина, Н.В. Влияние семьи на формирование аддиктивных механизмов поведения // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. – https://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/45952_full.shtml
3. Ермаков, П.Н., Кукуляр, А.М., Коленова А.С. Ретроспективный анализ феномена «созависимое поведение» [Электронный ресурс. – <https://mir-nauki.com/PDF/82PD-MN518.p> // Мир науки. – 2018. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/82PDMN518.pdf>.
4. Малейчук, И.Г., Олифинович, И.Н. Феномен созависимости: Я буду жить для тебя / Психология. – 2011. – № 2. – URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/47154/1/Феномен%20созависимости.pdf>
5. Москаленко, В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления. – М. 2007. – URL: <https://arhangel.su/wp-content/uploads/2021/07/sozavisimost-i-praktiki-preodoleniya-v-moskalenko.pdf>
6. Осинская, С. А. Системная детерминация созависимости: некоторые подходы к объяснению феномена / С. А. Осинская, Н. А. Кравцова // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2016. – Т. 12. – № 1. – С. 42–56.

7. Сущность феномена созависимости в представлении разных авторов / А. Н. Султанова, Т. А. Филь, У. Х. Гаджиева [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 5–2(119). – С. 212–217. – DOI: 10.23670/IRJ.2022.119.5.040.
8. Уайнхолд, Б., Уайнхолд, Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А.Г. Чеславской. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с.
9. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Бегство от близости. – Киев: Изд-во Р. Бурлаки, 2020. – 388 с.
10. McGrath, Michael G. and Oakley, Barbara Ann and Oakley, Barbara Ann, Codependency and Pathological Altruism (December 7, 2011). PATHOLOGICAL ALTRUISM, B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan & D. S. Wilson, eds., New York: Oxford University Press, 2011, Available at SSRN. – <https://ssrn.com/abstract=1969627>

Карташова Е.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

Таганрог

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ВАРИАНТ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. Данная статья раскрывает специфические особенности задержки психического развития как варианта дизонтогенеза. Понимание причин задержки психического развития, особенностей возрастной динамики, вариантов развития может способствовать раннему выявлению трудностей у детей с ЗПР и организации коррекционной работы с учетом личностного и интеллектуального потенциала.

Ключевые слова. Дизонтогенез, задержка психического развития, познавательная сфера, эмоционально-волевая сфера.

Kartashova E.V.

master's student

TI named after A.P. Chekhov

(branch) "RGUE (RINH)"

Taganrog

RETARDED MENTAL DEVELOPMENT AS AN OPTION OF DYSONTOGENESIS

Annotation. This article reveals the specific features of mental retardation as a variant of dysontogenesis. Understanding the causes of mental retardation, features of age dynamics, development options can contribute to the early identification of

difficulties in children with mental retardation and the organization of correctional work taking into account personal and intellectual potential.

Keywords. Dysontogenesis, mental retardation, cognitive sphere, emotional-volitional sphere.

Задержка психического развития – это вариант психического дизонтогенеза, замедление темпа психического развития, незрелость психических функций, обусловленная замедленным созреванием головного мозга под влиянием ряда неблагоприятных факторов.

Термин ЗПР предложила Г.Е. Сухарева, которая понимала под ним психический инфантилизм [7].

Это обратимое явление, при соответствующей коррекционной работе задержка психического развития в подавляющем большинстве случаев нивелируется.

Чаще всего диагностируется при поступлении в школу, когда ребенку приходится сталкиваться со сложными опосредованными видами учебной и познавательной деятельности, а также при выявлении причин неуспеваемости школьников и нарушения их поведения.

Среди характерных признаков детей с ЗПР выделяются недостаточность общих знаний, несформированность произвольной сферы, отставание в формировании ведущего вида деятельности, незрелость мышления, рассеянность и утомляемость.

Причины, приводящие к задержке психического развития, принято подразделять на две большие группы: биологические и социально-психологические.

1. Внутриутробная патология (интоксикации, резус-конфликт крови матери и ребенка, конфликт по группе крови, тяжелые формы токсикоза, внутриутробная гипоксия, травмы).

2. Природовая патология (асфиксия, нетяжелые родовые травмы).

3. Недоношенность.

4. Многоплодная беременность.

5. Расстройство питания.

6. Эндокринные нарушения.

7. Хронические соматические болезни.

К социальным причинам относят:

1. Депривацию (длительное лишение ребенка возможности удовлетворять свои потребности). К примеру, недостаток сенсорных стимулов и моторного развития, или невозможность обрести близкого взрослого и своевременно сформировать комплекс оживления, или длительное пребывание в неблагоприятных условиях.

2. Педагогическую запущенность.

3. Невозможность овладеть подходящим по возрасту ведущим видом деятельности.

4. Недостатки семейного воспитания.

Чаще всего мы можем определить в каждом конкретном случае целый комплекс причин, как биологических, так и социально-психологических, приводящих к появлению задержки психического развития.

В настоящее время не существует единой общепринятой классификации видов задержки психического развития. При этом в науке успешно сосуществуют несколько типологий, каждая из которых имеет преимущества и не лишена недостатков. Вопросами систематики ЗПР занимались Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев [5].

Г.Е. Сухарева, психиатр, основоположник детской советской психиатрии, выделяла следующие варианты задержанного развития:

1. Психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоциональной и волевой сфер при сохранном интеллекте. Это дети, физически и психически незрелые, с дефектом эмоционально-волевой регуляции.

2. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности. У таких детей, помимо эмоционального и волевого недоразвития, наблюдается еще и отставание в развитии интеллектуальной сферы.

3. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями. Такие дети имеют патологические нарушения головного мозга. Структура их

познавательной сферы весьма схожа с клинической картиной умственно отсталых ребят.

4. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речи [7].

М.С. Певзнер, психиатр, психолог, дефектолог, и Т.А. Власова, дефектолог и психолог, предложили следующие варианты задержки психического развития:

1. Инфантилизм, связанный с нарушением темпа формирования мозговых систем. Он, в свою очередь, подразделяется на гармонический (согласованный, неосложненный психический) и дисгармонический (психофизический).

Гармонический инфантилизм предполагает недоразвитие лобных долей головного мозга.

Дисгармонический – определяется органическим поражением головного мозга.

2. Астенические состояния. Прежде всего, являются следствием неврологических и соматических нарушений [2].

К.С. Лебединская, детский психиатр и дефектолог, выделила типы ЗПР в соответствии с его причинами и механизмами:

1. ЗПР конституционального происхождения. Характеризуется общим инфантилизмом, игровыми интересами, эмоциональной несостоятельностью. Связан с недоразвитием лобных долей головного мозга.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Проявляется в сниженном психическом тоне, неспособности принимать решения, апатии, отсутствии самостоятельности. Обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза.

3. ЗПР психогенного происхождения. Приводит к аномальному развитию личности по типу психической неустойчивости, кумира семьи или невротическому типу. Связан с неблагоприятными условиями воспитания.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Отличается стойким нарушением эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер психики. Связан с негрубой органической недостаточностью нервной системы и имеет две

формы – неустойчивый органический инфантилизм и тормозимый органический инфантилизм [3].

В зависимости от генезиса (конституционального, церебрального, психогенного, соматогенного), от периода влияния на организм ребенка негативных факторов задержка психического развития может дать различные версии патологий в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере.

Такие дети нуждаются в особом внимании, психолого-педагогическом сопровождении и системной коррекционной работе.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / под ред. К.С. Лебединской – М.: Логос, 2012. – 125 с.
2. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Лебединская, К.С. Клиническая систематика ЗПР / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 407–412.
4. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова – М.: Логос, 2014. – 256 с.
5. Павалаки, И.Ф., Рассказова, Н.П. Классификации задержки психического развития и перспективы обучения. – <https://cyberle-ninka.ru/article/n/klassifikatsiizaderzhkipсихическогоразвitiyaiperspektivyobucheniya> [Дата обращения: 28.08.2024].
6. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психического развития / Е.В. Соколова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.
7. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. II. – М.: Медицина. – 1959. – 406 с.

**Киричек Н.П.,
Науменко Ю.А.**
г. Таганрог, Россия

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПОСТИНТЕРНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается концепция формирования семейных ценностей в условиях центра помощи детям при реализации технологии постинтернатного сопровождения выпускников.

Ключевые слова: ценность, постинтернатное сопровождение, семейный сценарий, клубы дополнительного образования, специалисты службы сопровождения.

**THE CONCEPT OF THE FORMATION OF FAMILY VALUES
IN THE CONDITIONS OF THE CHILDREN'S ASSISTANCE CENTER
IN THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY
OF POST-INTERNATIONAL SUPPORT FOR GRADUATES**

**Kirichek N.P.,
Naumenko Yu.A.**
Taganrog, Russia

Annotation. The article discusses the concept of family values formation in the conditions of the child care center in the implementation of the technology of postinternational support for graduates.

Keywords: value, post-international support, family scenario, additional education clubs, support service specialists.

В современной науке существует достаточное разнообразие определений понятия ценностей, которая рассматривается как междисциплинарная категория в философии, социологии, культурологии, социологии, психологии, педагогике.

В данной статье наше внимание обращено на формирование семейных ценностей в условиях центра помощи детям при реализации технологии постинтернатного сопровождения выпускников.

Исследованию проблемы воспитания у подростков ценностного отношения к семье посвящены работы С.П. Ахутиной, Г.Ф. Биктагировой, Л.И. Божович, И.В. Гребенникова, Е.И. Зритневой, А.В. Мудрика, Л.Н. Урбанович и др.

Важной группой в структуре ценностей личности выступают ее социальные ценности, среди которых особое место по своей значимости занимают ценности семейные. Рассматривая семейные ценности, прежде всего, как духовные, крупнейший русский религиозный философ В. С. Соловьев отмечал, что нравственная солидарность человечества в едином добре, историческая задача которой поставлена в христианстве, предполагает три

естественные группы, дополняющие личную жизнь человека: семья, отечество, человечество [4].

Важность семейных ценностей для полноценного воспитания духовно здоровой и нравственной личности в современной России отмечается и в других научных исследованиях. Семейные духовно-нравственные ценности определяются при этом как «мировоззренческие представления и нравственные установки, основанные на понимании института семьи, отношений людей в семье, ответственного брачного и семейного поведения индивида в традиционной духовно нравственной культуре народов России, обеспечивающие культурное и демографическое воспроизводство народов России, российского общества и государства...» [1, 87].

Таким образом, во всем мире и в современной России семья продолжает выступать основным институтом первичной социализации для ребенка и подростка.

Так, в данной статье мы хотели поделиться опытом решения обозначенной проблемы на примере работы Таганрогского центра помощи № 5, деятельность которого организована по семейному принципу. Как отмечает директор центра помощи детям Е.С. Чекаленко, обосновывая модель построения жизнедеятельности организаций для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей по принципу семейного воспитания – «Модель обеспечивает сохранение и развитие родственных, семейных и социальных взаимоотношений у ребенка-сироты. Детский дом, организованный по семейному типу, создается как сложная, саморазвивающаяся, педагогическая система, принципы, содержание и организационная структура которой отличается открытостью, вариативностью и преемственностью» [5, 158].

Работа педагогического коллектива в решении рассматриваемого нами вопроса не завершается выпуском ребят из учреждения. Выпускникам центра помощи детям оказывается социальная поддержка и сопровождение специалистами отдела постинтернатного сопровождения. Помимо этого, к

каждому выпускнику «прикреплен» значимый для него взрослый, из числа педагогов центра – это наставники, к которым ребята тоже могут обратиться в случае каких-либо затруднений.

Таким образом, Центр помощи детям выступает в качестве не только воспитательного института, но и продолжает сопровождать выпускников, в том числе поддерживая молодые семьи и профилактируя социальное сиротство.

Теперь рассмотрим подробнее формы и методы работы по формированию семейных ценностей у ребят, воспитывающихся в Центре помощи детям и выпускников.

Момент поступления в Центр помощи детям воспитанники погружаются в социокультурную среду детского учреждения, в которой представлены все направления дополнительного образования, необходимые для подготовки ребенка к самостоятельной жизни и успешной социализации в будущем. Подготовка ребят к семейной жизни и формирование нравственно-духовных ценностей, мы считаем одним из главных аспектов становления личности человека, достойного гражданина своей страны.

Сама структура Центра помощи детям направлена на сохранение семейных связей между детьми. Братья и сестры, независимо от возраста воспитываются в одной семейно-воспитательной группе, что позволяет старшим воспитанникам помогать и заботиться о младших, проявляя терпение и доброту, что несомненно необходимо воспитывать у детей, переживших негативный семейный сценарий в кровной семье. В воспитательной группе поддерживаются семейные традиции и обычаи – совместное празднование календарных праздников, дней рождений детей, подарки и угощения своими руками!

В центре помощи детям работают клубы дополнительного образования. В рамках программы функционирует клуб «Домовед» на занятиях которого большое внимание уделено практическим занятиям, обучающим основам приготовления пищи, пользования электроприборами, шитья, сервировки стола, на теоретических занятиях поднимаются вопросы семейного бюджета,

разумного использования денег. При выходе из учреждения воспитанники имеют настольную книгу с практическими советами, рецептами.

Каждое воскресенье проходят тематические занятия в рамках семейного часа: «За семейным столом и еда вкуснее», «Милосердие – зеркало души человека», «Семья – начало всех начал. День матери. О ценности материнства. О роли женщины в семье». Проводятся беседы, видеоуроки, по гендерному воспитанию подростков, чтобы у ребят складывалось правильное мировоззрение о роли отца в семье, о роли матери, о необходимости осознанно подходить к рождению и воспитанию своих детей в будущем. В рамках медиапроекта «Волшебный круг», совместно с психологом смотрим и обсуждаем художественные фильмы о роли семьи в жизни человека, о семейных ценностях, например, «Сказ о Петре и Февронии», «Приключения желтого чемоданчика».

Педагоги знакомят воспитанников со способами формирования семейного бюджета и в рамках программы «Основы финансовой грамоты» проводят обучающие тематические занятия: «Все про кредиты или четыре правила, которые помогут», «Знай свои деньги», «В поисках финансовой справедливости или как защитить свои права». Воспитанники не только активно посещают уроки, но и сдают «экзамены» на обучающем портале, получают дипломы и сертификаты. Ценность семейного воспитания и традиций семьи ведения бюджета отражена в одной из статей психологов Е.А. Макаровой и О.А. Холиной «Роль социализации и отношение к деньгам в формировании финансовой грамотности детей и подростков» [3, 114], в которой авторы обращают внимание на то, что «Если раньше семья, особенно родители, являлись основным фактором социализации молодежи при формировании отношения к деньгам или кредитным картам, то сейчас, как в ходе исследования обнаружилось, семейное влияние по вопросам потребления снижается с возрастом, тогда как общение сверстников и их влияние увеличивается. То есть, родительское влияние слабеет со временем, в то время как влияние сверстников и СМИ становится все сильнее». Семья играет

важную роль, которая актуальна на конкретный период развития ребенка и отходит на второй план при его взрослении. Именно поэтому необходимо правильно и грамотно использовать время обучения ребенка серьезным темам бюджета.

В рамках формирования духовно – нравственных и семейных ценностей дети и подростки, по желанию, посещают Никольский храм г. Таганрога, где с удовольствием общаются с Батюшками, получая духовные наставления, участвуют в праздничных мероприятиях, совместно с семьями прихожан.

Но, конечно, самый нужный пример семейного уклада наши воспитанники могут получить в настоящей семье, пусть и на время каникул.

В Центре помощи детям регулярно организовываются социальные акции по временной передаче детей в семью на каникулы: «Новый год в кругу семьи», на летние каникулы. Ребята регулярно бывают в семьях на каникулах, где получают бесценный опыт взаимодействия в семейной системе.

После выпуска из Центра помощи детям выпускники продолжают активно взаимодействовать с специалистами службы постинтернатного сопровождения, в рамках клуба «Компас» для них регулярно организуются тематические встречи. На этих мероприятиях большое внимание уделяется теме «семьи и семейных ценностей», проводятся круглые столы «Семья – в современном обществе», диспуты, психологические тренинги. Работа с наставниками ведется, как в рамках заседаний клуба, так и в индивидуальном порядке. В рамках работы круглого стола специалистами службы постинтернатного сопровождения используются психологические упражнения «Воздушный шар», «Шкала ценностей», «Дерево семейных ценностей», направленные на осознание участниками собственного отношения к семье, понимание ценности семьи, ценности семейных отношений, благодаря которым семья становится крепкой!

Таким образом, из приведенных примеров системы работы коллектива, можем видеть, мы что в Таганрогском центре помощи № 5 выстроена и проводится многоуровневая работа в вопросе формирования семейных

ценностей у воспитанников и выпускников. Поддержку и просвещение оказывают специалисты разных направлений: педагоги, психологи, социальные педагоги, при необходимости, подключаются медицинские работники, юридические службы. Организационным элементом постинтернатного сопровождения является межведомственное взаимодействие, построенное на основах социального партнерства, разделения общественных целей и ответственности [2, 193].

На встречах с выпускниками мы с радостью и гордостью видим дружные семьи, детей, воспитывающихся в семьях. Уже взрослые выпускники делятся своими радостями и трудностями семейной жизни, зная, что их не оставят без внимания и всегда окажут поддержку, помощь и содействие в решении жизненной задачи.

Библиографический список

1. Акутина, С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семьи и школы: автореф. дис... д-ра. пед. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 240 с.
2. Абельбейсов, В.А. Социализация воспитанников детских сиротских учреждений города Москвы (социологический анализ) / В.А. Абельбейсов: дис. ... канд. социол. наук. – Москва, 2016. – 193 с. (198 с.)
3. Макарова, Е.А., Холина, О.А. Роль социализации и отношения к деньгам в формировании финансовой грамотности детей и подростков [Электронный ресурс]. – file:///C:/Users/bursh/Downloads/rol-sotsializatsii-i-otnosheniya-k-dengam-v-formirovanii-finansovoy-gramotnosti
4. Соловьев, В. С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев. – Москва: Юрайт, 2024 – 468 с. (Антология мысли)
5. Чекаленко Е. С. Построение жизнедеятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по принципу семейного воспитания (на примере ГКОУ Ро детского дома № 5 г. Таганрога) // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-zhiznedeyatelnosti-organizatsiy-dlya-detey-sirot-i-detey-ostavshih-sya-bez-popecheniya-roditeley-po-printsipu-semeynogo> [Дата обращения: 27.09.2025].

Князева Г.Л.
канд. пед. наук, доцент, МГПУ
г. Москва,
Печерская А.Б.
канд. пед. наук, профессор
МГИМ им. А.Г. Шнитке
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОГО ФОРТЕПИАННОГО РЕПЕРТУАРА

Аннотация. В статье анализируется детский фортепианный репертуар в аспекте формирования эмоционально-образного восприятия музыки и становления творческой эмоциональности начинающих музыкантов. В качестве примера современной программной сюиты для маленьких пианистов приведен цикл Б.А. Печерского «Птичий бал». Представлены фрагменты интервью с композитором, раскрывающие его взгляды на детскую музыку.

Ключевые слова: обучение игре на фортепиано, методический репертуар, музыкальное произведение, эмоционально-образное восприятие современной музыки, творческая эмоциональность, художественный образ, исполнительские навыки.

Knyazeva G. L.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow City University
Moscow,
Pecherskaya A. B.
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke
Moscow

FORMATION OF EMOTIONAL AND IMAGINATIVE PERCEPTION OF MODERN MUSIC BY MEANS OF CHILDREN'S PIANO REPERTOIRE

Annotation. The article analyzes the children's piano repertoire in the aspect of the formation of an emotional and imaginative perception of music and the formation of creative emotionality of novice musicians. As an example of a modern program suite for young pianists, the cycle of B.A. Pechersky "Bird's Ball" is given. Fragments of an interview with the composer are presented, revealing his views on children's music.

Keywords: learning to play the piano, methodical repertoire, musical composition, emotional and imaginative perception of modern music, creative emotionality, artistic image, performing skills.

Психо-эмоциональная сфера человека является, с одной стороны, содержательным источником, а с другой – объектом воздействия искусства. Вот почему формирование эмоционально-образного восприятия музыки и развитие творческой эмоциональности можно зачислить в ряд актуальных педагогических задач, требующих решения в ходе воспитания каждого ученика-пианиста [Князева, Печерская, 2024, с. 379]. В контексте решения данной проблемы сосредоточимся на явлении творческой исполнительской эмоции как проводника эмоционально-образного восприятия.

Творческая исполнительская эмоция – это сложный многофакторный сплав психофизических процессов, формируемых, переживаемых, рационально направляемых и актуализируемых в реальном звучании индивидуально-ценностными и личностно-эмпатическими чертами того или иного музыканта. Естественно, определяющую роль здесь играет возраст, музыкальные и общие способности, уровень подготовки, специфические черты личности и характера музыканта. Эмоции присутствуют на каждом этапе работы и исполнения любого музыкального произведения, поэтому поиск, отбор, применение необходимого комплекса должно быть конкретной педагогической задачей для каждого ученика, в соответствии его уровнем развития, способностями, характером и типом темперамента.

Творческая эмоциональность музыканта-исполнителя, безусловно, может быть охарактеризована в опоре на общепринятые психологические и психофизиологические научные основания, но при этом имеет ряд особенностей, связанных с психологией искусства. Следует также учитывать возрастной фактор и фактор опыта музыканта, как жизненного, так и профессионального. В своей работе мы хотим рассмотреть начальный этап формирования исполнительского эмоционального словаря, который происходит в начальный период обучения музыке, базируется на положениях детской и подростковой психологии и лучше всего осуществляется на программном специализированном фортепианном репертуаре. Поэтому остановимся подробнее на формировании круга музыкально-исполнительских

эмоций в процессе игры на фортепиано начинающего пианиста (возрастная группа 6–8 лет).

На первоначальной стадии изучения над музыкальным произведением у ученика должен активизироваться познавательный процесс, направленный на выяснение из текста и звучания максимальной информации о новой пьесе. Это касается истории ее создания, творческого и жизненного облика композитора, сведений о жанровых особенностях, характере образов и т. д. Все эти познания формируют у ребенка интерес и фокусируют его внимание на новой задаче. На данном этапе имеет большое значение яркость, образность и доступность фортепианного репертуара, исполнительский профессионализм учителя при показе пьесы и педагогическая фантазия в обсуждении образной сферы произведения. Неслучайно детская психология выделяет младший школьный возраст как наиболее благоприятный для социального, когнитивного, эмпатического и, конечно же, эмоционально-творческого развития личности человека [Князева, Печерская, 2020].

На основании многолетнего педагогического опыта можно смело утверждать, что основной акцент в обучении музыкальному исполнительству в классе фортепиано нужно сделать на развитие личностного эмоционального потенциала и формирование слухо-двигательного аппарата учащегося, дающих возможность актуализировать в звучании на инструменте весь спектр эмоционально-содержательного наполнения музыкального произведения [Цуркис, 2012]. В этом контексте в обучении начинающих пианистов очень важен выбор яркого, привлекательного программного репертуара и работа над конкретными и понятными ребенку образами, эмоциональными состояниями, которые будут создавать в памяти устойчивые ассоциации характеров, эмоций и содержательных установок, формирующих образно-эмоциональную память, составляющие творческий багаж любого развивающегося музыканта.

Детский фортепианный репертуар, созданный отечественными композиторами, обширен и многообразен, содержит много интересной программной музыки [Князева, 2016]. Значительную методическую ценность в

аспекте становления творческой эмоциональности и развития эмоционально-образного восприятия начинающих пианистов представляют циклы детских пьес А.Т. Гречанинова, С.А. Губайдуллиной, Д.Б. Кабалевского, Ц.К. Кюи, С.М. Майкапара, Н.Я. Мяковского, С.С. Прокофьева, Г.В. Свиридова, С.М. Слонимского, А.И. Хачатуряна, П.И. Чайковского, Д.Д. Шостаковича. К сожалению, следует констатировать, что в последние десятилетия государственная художественно-репертуарная политика чрезвычайно ослабла, что выразилось в отсутствии деятельности музыкальных издательств по обновлению и публикации рекомендованных хрестоматий и нотных изданий для музыкантов, в частности, начинающих пианистов, овладевающих игрой на фортепиано, а также отсутствию методической поддержки соответствующих структур в области детского художественного образования [Князева, Моисеенкова, 2019]. Тем более ценными представляются немногочисленные публикации новых сборников программной музыки, предназначенных для маленьких музыкантов.

Примером современного учебно-исполнительского репертуара для юных пианистов может послужить творчество московского композитора Б.А. Печерского. Творческий портфель Б.А. Печерского насчитывает почти два десятка опубликованных фортепианных сборников, большая часть которых адресована детско-юношеской аудитории. В последние годы, в частности, опубликованы циклы «Птичий бал» (2016), «Заглянешь в ноты, узнаешь, кто ты» (2017), «Лесные небылицы в танцах и лицах» (2019), «Ждут умения и вдохновения зарисовки и настроения» (2023).

В своем интервью, данном Г.Л. Князевой 5 ноября 2021 года, Борис Абрамович, в частности, говорит: «Музыка для детей и юношества занимает в моем творчестве особое место. В свое время довольно много гастролируя, я понял значение этой многочисленной и благодарной аудитории для будущего развития серьезной классической музыки на фоне безусловного кризиса общей музыкальной культуры.

В создании музыки для детей я руководствуюсь двумя принципами:

1. Эта музыка должна находить эмоциональный отклик и у исполнителей, и у слушателей;

2. Не может быть методически целесообразным то, что эмоционально не выразительно и не интересно.

Психика ребенка лишена штампов и стереотипов. Парадоксально, но «ритмическая дерзость» сочинений С.С. Прокофьева, Б. Бартока, Д.Д. Шостаковича, Р.К. Щедрина в детской аудитории вызывает большой интерес, чем ладогармонические принципы «красивой музыки» эпохи романтизма. Кстати, в отличие от взрослой аудитории. Перефразируя известную сентенцию, следует сказать, что музыку для детей надо писать так же, как для взрослых, только еще лучше» [Печерский, 2021].

Далее хотелось бы дать краткую художественно-методическую характеристику сюиты Б.А. Печерского для начинающих пианистов под названием «Птичий бал», изданную в 2016 году с оригинальными иллюстрациями художницы А. Кузнецовой. Цикл ориентирован на 1–2 годы обучения игре на фортепиано. Овладение базовыми штрихами, размерами, основными ритмоформулами, описательными характеристиками того или иного пернатого персонажа или настроения даются композитором на простейшем исполнительском материале, но при этом обладают образной привлекательностью и эмоциональной заразительностью.

Автор сам характеризует этот цикл как двенадцать «орнитологических» зарисовок-пьес, каждая из которых имеет название вида птицы и сопровождается коротким эмоциональным эпиграфом, по словам композитора, «отображающим характер данной пьесы». Например, № 2 «Трясогузка» – «У трясогузки хвост и ножки любят бегать по дорожке», № 4 «Поползень» – «Тают льдинки: дзень, дзень! Прилетел веселый поползень», № 8 «Журавль» – «Высоко в небесах будто тая, парит журавлиная стая» и в заключение № 12 «А вот и финал – птичий бал!»

Практическая апробация пьес Б.А. Печерского в работе с начинающими пианистами позволяет говорить об их безусловной методической ценности и рекомендовать к применению широкой педагогической общественностью. Это пополнит репертуарное многообразие детского фортепианного репертуара и расширит возможности развития творческой эмоциональности и эмоционально-образного восприятия современной музыки у юных музыкантов.

Библиографический список

1. Князева, Г.Л., Моисеевкова, Е.М. К вопросу о программах дополнительного музыкального образования // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Липецк, 2019. – С. 243–245.
2. Князева, Г.Л., Печерская, А.Б. Комплекс необходимых исполнительских навыков в развитии начинающего пианиста // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей и молодежи: традиции и новаторство: мат. Всерос. научно-практич. конф. с международным участием. – Липецк, 2020. – С. 193–196.
3. Князева, Г.Л. Освоение художественных стилей на занятиях фортепиано в системе дополнительного образования // Искусствознание: теория, история, практика. – 2016. – №1 (15). – С. 55–59.
4. Князева, Г.Л., Печерская, А.Б. Эмоциональное развитие юного музыканта как проблема фортепианной педагогики // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: мат. VII Международ. научно-практич. конф. 28 марта 2024 г. / отв. и науч. ред.-сост. Т.В. Надолинская. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – С. 378–383.
5. Печерский, Б.А. Интервью 5 ноября 2021 года (в печати).
6. Цуркис, Г.Л. О возможности применения методов театральной педагогики в фортепианном обучении // Педагогика искусства. – 2012. – № 1. – С. 174–180.

Ковтонюк В.А.

почётный член Международной Мариинской академии
имени М.Д. Шаповаленко, директор
центр помощи детям «Искра», г. Сызрань,

Латышев О.Ю.

д-р пед. наук, канд. филол. наук, действительный член МАС, МАЕ, ЕАЕ
ISA, МОО АД ЮТК, член-корр МАПН, профессор РАЕ, президент
Международная Мариинская академия имени М.Д. Шаповаленко
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПЦИИ КАНТА В ОТНОШЕНИИ ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ «СПРАВЕДЛИВОСТЬ»

Аннотация. Актуальность затрагиваемой в данной работе темы проистекает из современного общественного положения, далёкого от нравственно-философской трактовки понятия справедливости, в частности, социальной справедливости в отношении детей и их родителей, а также лиц, их заменяющих, в Российской Федерации.

Ключевые слова: Иммануил Кант, справедливость, честность, философия, педагогика, воспитание, родитель, воспитатель, воспитанник.

Kovtonyuk V.A.

Honorary Member of the International Mariinskaya Academy named after
M.D. Shapovalenko, Director
Center for helping children "Iskra", Syzran,

Latyshev O.Yu.

Ph.D., D.Sc.h.c., full member of IAS, IANH, EANH, ISA, IACUTLL, corresponding
member of IAPS, professor RANH, president
International Mariinskaya Academy named after M.D. Shapovalenko,
Moscow

FEATURES OF IMMANUEL KANT'S CONCEPT IN RELATION TO THE PHILOSOPHICAL CATEGORY "JUSTICE"

Annotation. The relevance of the topic addressed in this work stems from the modern social situation, which is far from the moral and philosophical interpretation of the concept of justice, in particular, social justice in relation to children and their parents, as well as persons replacing them, in the Russian Federation.

Keywords: Immanuel Kant, justice, honesty, philosophy, pedagogy, education, parent, educator, student

Необходимость многократно возвращаться к трактовкам философской категории «справедливость» продиктована тем, что данное понятие должно лежать в основе деятельности органов государственной, муниципальной

власти, учитываться, прежде всего, в процессе судопроизводства, а также в судебных решениях во время спортивных соревнований, конкурсов и фестивалей различной направленности. В виду современного присутствия малой родины одного из известнейших европейских философов Иммануила Канта, Кёнигсберга, ныне Калининграда, на территории Российской Федерации, приобретает особое символическое звучание проведение нравственно-философского анализа категории «справедливость» на именно примере его философской концепции. Нам представляется, что проведение нравственно-философского анализа категории «справедливость» на примере концепции Иммануила Канта позволит сформировать адекватную систему представлений о философской категории «справедливость», потому что Кант так или иначе касался данного понятия на протяжении всей своей сознательной жизни. В его основополагающих научных трудах понятию справедливости всегда уделяется должное внимание [Латышев О., 2024].

При этом понимается, что в исследовании философской категории «справедливость» Иммануил Кант всегда находился в своеобразном диалоге с другими выдающимися философами – как предшественниками, так и его современниками. Данный факт побуждает рассматривать позицию Канта по отношению к понятию справедливости на фоне высказываний, как его сторонников, так и оппонентов. Такое представление о философской позиции Канта в данном отношении позволяет проводимому исследованию продемонстрировать большую многогранность и объективность высказываемых здесь суждений. В то же время, отнюдь небезынтересными представляются также и взгляды на представления Иммануила Канта о справедливости, которые высказаны учёными начала третьего тысячелетия. В данной работе им также уделяется должное внимание [Латышев О., 2024].

Рассмотрение позиции Иммануила Канта по отношению к философской категории справедливости будет всегда неизбежно наталкиваться на целостный комплекс естественных ограничений, представляющих собой условности, взгляды, а также определённую отсталость многих научных представлений,

которые были современны великому философу. Было бы наиболее логично предположить, что на представление Канта о категории справедливости влияла не только его собственная богатейшая эрудированность, а также плоды обширной переписки со своими неординарными современниками. Представляется, что ничуть не в меньшей мере над позицией Канта в направлении справедливости тяготели присущие тому времени общественные установки, традиции, а также мировоззрение современных ему граждан.

В доставочном количестве аспектов Иммануил Кант не мирился и не мог позволить себе мириться с косностью и откровенной недалёкостью большинства окружавших его людей. Однако частичная невольная ассимиляция их бытовых представлений, верований, привязанностей и наклонностей у великого философа вряд ли могла в полной мере отсутствовать.

В силу совокупности вышеупомянутых обстоятельств невозможно полностью исключать формирования определённой тенденциозности во взглядах Иммануила Канта по отношению к философской категории справедливости. Однако пристальный взгляд современных исследователей способен усмотреть в высказанных Кантом представлениях о справедливости также и немало рациональных зёрен. Следующая задача видится в селекции всего наиболее актуального и употребляемого в данный момент из высказываний Канта по данной проблеме. Представляется возможным проводить дальнейшие изыскания по затронутой здесь теме с целью последовательного изучения нюансов отношения Иммануила Канта к философской категории справедливости. Данная тема явилась объектом внимания значительно количества научных организаций и учреждений. Однако появление всё новых и новых исследований побуждает неоднократно возвращаться к дополнительному освещению затронутой здесь проблемы.

Высокая актуальность данного философского понятия побуждает проводить дальнейшее, всё более углублённое проведение нравственно-философского анализа категории «справедливость» на примере концепции Иммануила Канта. Методологическая основа работы: в основу данного

исследования положены собственно философские работы Иммануила Канта, а также труды его единомышленников, оппонентов, последователей, а также специалистов по истории философии и юриспруденции. Среди них – Афанасьев В. С., Грязнова А. Г., Дербин А. П., Канарш Г. Ю., Кашников Б. Н., Колаковский Л., Мамут Л. С., Нерсисянц В. С., Прохоров Б.Б., Ролз, Дж., Сошников Т. А., Чечелева Т. В. и др. Методы: анализ научной литературы, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, библиографический метод. рассматриваются понятие и сущность справедливости – сначала в общепринятом ключе, а затем и в обособленном видении Иммануила Канта. Справедливость – понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния. В частности, соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания, соответствия роли различных социальных слоёв, групп и индивидов в жизни общества и их социального положения в нём. В экономической науке – требование равенства граждан в распределении ограниченного ресурса.

Отсутствие должного соответствия между этими сущностями оценивается как несправедливость. Справедливость является одной из основных категорий этики. В частности – этики Канта. Как черта характера справедливость считается добродетелью. Рассматривая характер отношений различных государств, Кант заключает, что они несправедливы. Он протестует против примата в межгосударственных отношениях права сильного. Кант был сторонником создания равноправного союза всех народов мира. Согласно мнению философа, только такой союз способен приблизить человечество к осуществлению идеи вечного мира. В справедливости (*Gerechtigkeit*) Кант видел меру морального достоинства власти, построенной на принуждении. В ней усматривалось обязательное условие нравственного признания власти со стороны подданных, уважения и доверия к ней. Кант функционально подразделял справедливость на карающую и распределительную. Карательная справедливость имела назначение наказания, соразмерного причиненному злу. Во втором случае справедливость представляла собой определение «удела» или

вознаграждения, соразмерного заслуге. В ней Канту виделось высшее нормативное основание для издаваемых властью законов. Также справедливость представлялась мыслителю высшей добродетелью «человека власти», приводящего данные законы в жизнь. По мнению И. Канта, «справедливость есть безусловная норма индивида, поставленного (или угодившего) в положение судящей и принуждающей инстанции, – высшая моральная максима третейских решений» [Латышев Ю., 2024]. Кант выражал согласие с позициями Монтескье, Беккариа и физиократов в том небезынтересном вопросе, что правовой порядок способствует экономическому росту, развитию предприимчивости и патриотической инициативы среди граждан. Создавая очерк «Идея всеобщей истории...», Кант постулирует «справедливость в ее совершеннейшей форме», когда она образует наилучшую базу для соперничества человеческих сил и способствует эффективному и динамичному развитию общественных отношений.

В большинстве же других позиций И. Кант выступал, как правило, в качестве оппонента просветителей и физиократов. Так, согласно его мнению, принуждающая власть имеет все основания надеяться, что соблюдение ею справедливости объективно послужит средством для осуществления экономического, социального и культурного прогресса, однако она никогда не должна рассматривать и практиковать справедливость лишь в качестве средства для достижения этих целей. Справедливость может содействовать прогрессу лишь только в том случае, когда она ставится выше любых устремлений власти и осуществляется ею как первейший моральный долг.

Учитывая, что далеко не все трактовки философской категории справедливости у Канта согласуются с представлениями об этом у передовых представителей человечества в третьем тысячелетии, следует отметить, что в данном отношении позиция Канта заслуживает полного понимания и однозначного согласия. Действительно, попытка власти, в частности – судебной, толковать справедливость сообразно собственным выгодам или в пользу подкупившего её заказчика априори несправедливого решения, не

выдерживает никакой критики. Это именно тот случай, когда особая категоричность Канта продиктована его высоконравственной жизненной позицией неподкупного человека. Высочайшая ценность категории справедливости, которую повсеместно и всегда постулирует Иммануил Кант, всегда находила понимание – и у его современников, и у последователей нашего времени. Данное понятие красной нитью проходит через целый ряд его ценнейших произведений, и является в них едва ли не смысловой доминантой. Есть все основания полагать, что к данной позиции Канта в отношении справедливости ещё не раз будут апеллировать философы, правоведы и специалисты иных отраслей, каждый раз находя в его наследии соответствующую «точку отсчёта», позволяющую наиболее объективно выстроить свои суждения и положения новых философских теоретических построений. В ходе решения второй задачи исследования рассматриваются особенности концепции Канта применительно к понятию справедливости. Кант усматривал связь между справедливостью и правом. При этом он утверждал следующее: «строжайшее право – это величайшая несправедливость» (*summum ius summa iniuria*); но на пути права этому злу ничем помочь нельзя, хотя оно и имеет отношение к правовому требованию, потому что справедливость относится только к суду совести (*forum poli*), а каждый правовой вопрос должен решаться на основании гражданского права (*forum soli*)» [Латышев Ю., 2024].

Видя за справедливостью функционал «практического разума» и морали, Кант в данном преломлении проблематики невольно и неизбежно редуцировал данное понятие. При всём том, что противопоставление справедливости и права в целом и не лишено смысла. Существует возможность правового оформления различных подходов к справедливости. При этом государство из соображений грядущей справедливости узаконивает акты явной несправедливости. И. Кант категориально расчленял понятие справедливости на правовую и этическую, объясняя свою мысль следующим примером. «Тот, кто, участвуя на равных паях в торговой компании, сделал больше других, но при этом из-за несчастных случаев потерял больше, чем другие члены компании, может по

справедливости требовать от компании больше, чем равную часть. Однако по истинному (строгому) праву, поскольку – если представить себе в этом случае судью - судья не имеет точных данных (data), чтобы решить, сколько полагается этому лицу по контракту, ему бы отказали в удовлетворении его требования. Домашний слуга, которому набежавшее к концу года жалованье выплачивается в обесценившихся за это время деньгах, причем на них он не может приобрести то, что мог бы купить тогда, когда заключал контракт, не может при одинаковой номинальной стоимости, но разной стоимости денег ссылаться на свое право; он может лишь взывать к справедливости (немому божеству, голос которого нельзя слышать), так как в контракте на этот счет ничего не было сказано, а судья не может выносить решение при неопределенных условиях [договора]» [Латышев Ю., 2024]. Принимая во внимание данный факт, И. Кант рассуждает о том, что «суд справедливости» содержит в себе противоречие и состоит как бы из двух судов – «суда совести», относящегося к этической справедливости, и «суда права», выражающего правовую справедливость.

Библиографический список

1. Латышев, Ю.А., Латышева, П.А., Латышев, О.Ю. Неожиданно — наш дважды соотечественник // PHILATELY.RU. – URL: <http://philately.ru/article/philately/45199/neogidanno-nash-dvagdi-sootechestvennik/> [Дата обращения: 07.05.2024].
2. Латышев, О.Ю., Латышева, П.А., Радаэлли, М.Э., Луизетто, М. Человек в современной правовой концепции цифровой телекоммуникационной среды // Человек в современных социально-философских концепциях [Электронный ресурс]: мат. VII Всерос. научно-практич. конф., посвященной 125-летию Елабужского института (Елабуга, 11 декабря 2023 г.) / отв. ред. С.В. Смирнов; науч. ред. Е.В. Громов / ред. кол.: А.Г. Сабилов, Н.М. Асратян [Электронные текстовые данные (1 файл: 480 Кб)]. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2024. – 263 с. – С. 176–185. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader.

Кондрашова Г.Н.
учитель-логопед
МБДОУ ДС № 11
муниципального образования Каневской район
Россия,
Серопол М.С.
воспитатель
МБДОУ ДС № 11
муниципального образования Каневской район
Россия,
Смирнова Е.Н.
воспитатель
МБДОУ ДС № 11
муниципального образования Каневской район
Россия

ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В РАМКАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КЛУБА ВЫХОДНОГО ДНЯ «ДЕТИ СУББОТЫ»

Аннотация. В статье идет речь об опыте педагогов применения технологии взаимодействия с родителями, как клуб выходного дня. Данная технология зарекомендовала себя как эффективный способ взаимодействия с родителями детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Ключевые слова: клуб выходного дня, дети с ОВЗ, работа с родителями.

Kondrashova G.N.
speech therapist teacher
municipal budgetary preschool educational institution kindergarten No.
11municipality of Kanevskaya district
Russia,
Seropol M.S.
educator, municipal budgetary preschool educational institution kindergarten No. 11
municipality of Kanevskaya district
Russia,
Smirnova E.N.
educator, municipal budgetary preschool educational institution kindergarten
No11municipality of Kanevskaya district
Russia

EXPERIENCE OF INTERACTION WITH PARENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE WEEKEND CLUB "CHILDREN OF THE SABBATH"

Annotation. The article deals with the experience of teachers using the technology of interaction with parents as a weekend club. This technology has proven to be an effective way to interact with parents of children with severe speech disorders.

Keywords: weekend club, children with disabilities, work with parents

Формирование базового доверия к миру, к людям, к себе – ключевая задача периода развития ребенка в дошкольном детстве.

Работая в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи, мы твёрдо убеждены, что все усилия педагогического коллектива для успешной интеграции воспитанников с ОВЗ будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями. Мы стремимся к тому, чтобы семья принимала активное участие в развитии ребёнка, тем самым обеспечив непрерывность коррекционно-воспитательного процесса.

При взаимодействии с родителями ставим перед собой задачи по повышению педагогической культуры, активизации их роли в воспитании и обучении ребёнка, выработке единого и адекватного понимания детских проблем. Реализуя данные задачи в своей группе, мы стараемся внедрять новые и эффективные технологии сотрудничества, создавать активную информационно-развивающую среду, обеспечивающую единые подходы к развитию личности в семье и в детском коллективе.

Для нас клуб выходного дня «Дети субботы» не только новая форма взаимодействия педагогов группы, воспитанников и их родителей, но и уникальная возможность провести время вместе и насладиться неформальными встречами, узнать больше друг друга. Такие встречи укрепляют связь между родителями и детьми, родителями и педагогами. Участие в мероприятиях клуба помогают участникам снять напряжение, которое может возникать в течение недели, и восстановить энергию для новых свершений, развивать доверительные отношения. Родители начинают воспринимать педагогов как равных партнеров и охотней становятся помощниками в любом начинании, при этом, нередко выступают инициаторами и генераторами идей. В свою очередь, педагоги, стремятся ненавязчиво дать педагогические знания, как детям, так и

родителям, показать на практике примеры решения педагогических задач, стоящих перед взрослыми. Во время прогулок, экскурсий, выходов на природу, посещения достопримечательностей станицы, музеев, галерей, библиотек и т. д., происходит культурно-нравственное развитие не только детей, но и родителей, предоставляется возможность для совместного творчества и укрепления взаимоотношений.

Планирование деятельности клуба является гибким и может меняться в зависимости от пожеланий его членов и происходящих событий, которые в план не вошли изначально. Участником клуба могут стать не только родители, но и бабушки с дедушками, другие члены семьи. Каждый участник вправе вносить свои предложения и замечания, окончательное решение принимается большинством голосов. Все участники могут примерить на себя роль гида, экскурсовода, телерепортёра, организатора. Из числа родителей был выбран актив, который занимается информационным, культурно-массовым, материальным обеспечением мероприятий. Периодичность заседания – 1 раз в месяц, но как показала практика, встречи происходили чаще по мере возникновения потребности.

Формы проведения заседаний в рамках функционирования данного клуба разнообразные: это и участие в акциях, выезды на природу, туристические походы, флешмобы, челленджи, посещения променадов-концертов, фестивалей, кинотеатра, избирательных участков с последующим фотоотчетом, «Слёт бардовской песни», участие в районных соревнованиях, в мастер-классах, в волонтерской деятельности и просто семейные посиделки и т. д.

Интересным видом совместного отдыха зарекомендовал себя туристический поход. Подготовка к походу принесла много положительных эмоций. Родители задолго до назначенного времени искали подходящее место, распределяли зону ответственности, утверждали меню. Педагоги взяли на себя роль организаторов совместных игр, викторин, давали рекомендации родителям о том, как настроить детей на правильное поведение на природе, напомнили о правилах безопасного и корректного поведения (не мешать

окружающим отдыхать). Во время похода папы учили детей: как подготовить площадку (убрать мусор, оградить опасные места, расстелить покрытие, повесить гамак и т. д.), развести костёр, затопить самовар, стрелять по мишеням, ловить рыбу. Мамы с девочками сервировали стол, готовили несложные бутерброд, следили за чистотой «столовой зоны». Дети с удовольствием принимали участие в мастер-классе по установке палатки, который провела одна из бабушек нашей воспитанницы, зарисовывали свои впечатления на память, записывали интервью, фотографировали. Участие в соревнованиях детей против родителей вызвали бурю эмоций у обеих сторон. Родители вспомнили игры своего детства, а дети почувствовали силу коллективного единства, когда даже маленькие могут победить взрослых, если они будут дружны и сплочены между собой. Было отрадно мамам видеть, как дети после игр на свежем воздухе уплетают за обе щеки свежеприготовленный одним из пап плов, как с удовольствием едят поджаренные на костре сосиски и маршмеллоу. И даже малоежки за компанию съели двойные порции!

И когда, наконец, набегавшись и принявшись за спокойные игры, ребятишки дали возможность родителям и педагогам за чашкой ароматного чая «поговорить по душам», попеть песни молодости, пообщаться как старые друзья. Это дорого стоит!!!

Такой формат общения настолько пришёлся по душе нашим родителям, что выпускной они решили провести в таком же ключе! Для организации детского досуга была приглашена Карамелька, которая с детьми играла, пела, танцевала, проводила опыты, устраивала соревнования, пускала мыльные пузыри, загадывала загадки и т. д. Впечатлений от такого праздника дети получили очень много !

Своих дошколят мы выпустили в школу, набрали новую группу, но мы твердо уверены в том, что такую форму работы как клуб выходного дня будем применять и с новыми родителями! Участие в мероприятиях клуба показали свою эффективность в выстраивании взаимоотношений со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса!

Кутейникова Г.А.
учитель-дефектолог
ГБОУ Школа № 1286
г. Москва

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В этой статье учитель-дефектолог затрагивает важные вопросы: как развить произвольное внимание? Как формировать планирование и контроль? Важно не отбить у ребенка желание учиться, пройти путь в поддержке и понимании.

Ключевые слова: задержка психического развития; обучение; инклюзивное обучение; адаптированная основная общеобразовательная программа; развитие произвольного внимания, планирования и контроля.

Kutejnikova G.A.
teacher- defectologist
school № 1286
c. Moscow

Annotation. In this article, the teacher-defectologist touches on important questions: how to develop arbitrary attention? How to shape planning and control? It is important not to discourage the child's desire to learn, to go the way in support and understanding.

Keywords: mental retardation; training; inclusive education; adapted basic general education program; the development of voluntary attention, planning and control.

Делюсь опытом «Дефектологического сопровождения обучающихся с ЗПР на уровне начального образования». Согласно профессионального стандарта педагога-дефектолога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 марта 2023 № 136н, [2] обобщенная трудовая функция учителя-дефектолога это – коррекционно-развивающее обучение и воспитание обучающихся с задержкой психического развития, оказание психолого-педагогической помощи и поддержки участникам образовательных отношений. Трудовая функция олигофренопедагога – организация специальных условий образовательной среды и деятельности по освоению содержания образования обучающимися с задержкой психического развития на разных уровнях образования; – педагогическое сопровождение

участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей, обучающихся с задержкой психического развития, профилактики и коррекции нарушений развития; – психолого-педагогическая помощь обучающимся с задержкой психического развития в их социальной адаптации и реабилитации.

Наша школа ГБОУ Школа № 1286 г. Москва, инклюзивная в соответствии с этим мы сопровождаем детей, имеющих заключение ЦПМПК города Москвы и законные представители которых написали заявление на специальные условия обучения и воспитания. Если по ЗаклЮчению ЦПМПК г. Москвы обучающийся нуждается в создании специальных условий для получения образования обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья, то согласно Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ), [3] то ребенок может обучаться по Адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с ОВЗ.

Примеры рекомендаций направления коррекционной работы, прописанные в ЗаклЮчениях ЦМПК г. Москвы для учителя-дефектолога. С легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): коррекция и развитие познавательной деятельности, мыслительных операций на основе изучаемого программного материала, формирование базовых учебных действий, формирование и развитие социально-бытовых ориентировок. С нарушениями опорно-двигательного аппарата (СИПР) направления коррекционной работы: коррекция и развитие дефицитарных функций, компенсаторных способов деятельности, коррекция и развитие зрительно-двигательной координации, формирование элементарных продуктивных предметно-практических действий. Обучающихся с ЗПР Направления коррекционной работы: коррекция и развитие познавательной деятельности, мыслительных операций на основе изучаемого программного материала.

АООП для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.) разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к структуре, адаптированной основной общеобразовательной программы, условиям ее реализации и результатам освоения. Вариант 7.1. предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1–4 классы).

Рассмотрим индивидуальное коррекционно-развивающее занятие с обучающейся 3 класса, 2-год коррекционно-развивающей работы, обучается по АООП для обучающихся ЗПР вариант обучения 7.1.

Этапы занятия:

1. Этап: навык зрительно-пространственного анализа и синтеза
2. Этап: таблица умножения на 3. Основная задача: Развитие произвольного внимания, планирования и контроля. Методика развития внимания у детей 7–9 лет. Школа умножения. Авторы: Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. [1] Данное пособие включает дидактический материал и методические указания к комплексу учебно-игровых занятий, направленных на развитие способностей младших школьников планировать свои действия и контролировать их. Пособие позволяет не только развивать произвольное внимание, но и автоматизировать навыки умножения. Особое внимание было уделено организации зрительного поля: материал представлен так, чтобы облегчить или затруднять операции поиска чисел, развивать поисковые движения в разных направлениях, обрабатывать рациональные стратегии поиска, т. е. всячески способствовать развитию зрительного внимания. Лист 26 Продолжается работа над вниманием, для чего используется поиск соответствий в двух таблицах. Одновременно с этим еще раз отрабатывается ряд ответов умножения и деления на 3. Лист 27 на этом листе вводится новое задание, увеличивающее нагрузку на ориентировочно-исследовательскую деятельность и способность действия по программе. Чтобы ввести ребенка в новую форму работы, педагог обращает внимание на то, что

без понимания принципа построения дорожки выполнение задания невозможно. Он предлагает ребенку найти этот принцип. Дальнейшие действия ребенка могут быть различными в зависимости от усвоения действий умножения и деления.

В простом варианте ребенок записывает сначала ответы в каждом шарике, а потом рисует дорожку. В сложном варианте ребенок держит в уме результат предыдущего действия и ищет шарик со следующим по программе ответом. Чтобы избежать ошибок в этом случае, дорожку сначала прорисовывается указкой, а затем карандашом. Игровое задание по расшифровке слов дает возможность ребенку почувствовать свои успехи в овладении умножением и делением на 2, 3, 5, 9.

3. Этап: ориентация в пространстве и времени. Ответы на вопросы. Определи: - День недели - Время года - Месяц - Время суток.

Важно не отбить у ребенка желание учиться в начальной школе, пройти путь в поддержке и понимании.

Библиографический список

1. Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М. Школа умножения. Методика развития внимания у детей 7–9 лет: изд. 2-е, перераб. – М.: В. Секачев, 2015.
2. КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/prikaz-mintruda-rossii-ot-13032023-n-136n.pdf> [Дата обращения 27.02.2024].
3. Реестр примерных основных общеобразовательных программ: [сайт]. – URL: <https://fgosreestr.ru/> [Дата обращения: 26. 02. 2024].

Ломовцева Е.А.

студентка

кафедры психологической антропологии

Института детства, МПГУ

г. Москва,

Колосова Е.Б.

ст. препод. кафедры психологической антропологии, Института детства МПГУ

г. Москва, Россия

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ
ПОВЕДЕНЧЕСКОГО АНАЛИЗА В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. Обучение детей с ОВЗ невозможно без создания специальных условий, обеспечивающих равные возможности развития и образования ребенка в инклюзивном пространстве детского сада или школы, а также в семье. В статье рассматривается опыт использования методов и приемов поведенческого анализа как инструмента, обладающего доказательной эффективностью с точки зрения профессионального сообщества.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, детский церебральный паралич, задержка психического развития, нежелательное поведение.

Lomovtseva E. A.

student

Departments of Psychological Anthropology

Institute of Childhood, MPSU,

Kolosova E. B.

Senior Lecturer at the Department of Psychological Anthropology

Institute of Childhood, Moscow State University

Moscow, Russia

THE SPECIFICS OF USING METHODS AND TECHNIQUES OF BEHAVIORAL ANALYSIS IN THE CONTEXT OF FAMILY SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. Education of children with disabilities is impossible without the creation of special conditions that ensure equal opportunities for the development and education of a child in the inclusive space of a kindergarten or school, as well as in the family. The article examines the experience of using methods and techniques of behavioral analysis as a tool with evidence-based effectiveness from the point of view of the professional community.

Keywords: applied behavior analysis, cerebral palsy, mental retardation, undesirable behavior

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить на практике результативность использования методов и приемов поведенческого анализа в условиях семейного сопровождения детей разных нозологических групп.

Предмет исследования: особенность применения методов и приемов поведенческого анализа в условиях семейного сопровождения детей с ОВЗ.

Объект исследования: тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в условиях семьи.

Обучение детей с ОВЗ невозможно без создания «безбарьерной среды», к которой относятся, в частности, пандус, спец. столы и стулья, правильная

организация рабочего пространства, визуальное расписание, дидактические материалы и специальные технические средства [9]. Наличие сложного диагноза ребенка создает ситуацию, когда семьям требуется дополнительная помощь, поддержка и сопровождение на всех этапах взросления особого ребенка.

В этом процессе как родителям, так и помогающим специалистам не обойтись без специальных образовательных методик, обладающих доказательной эффективностью. К одному из таких методик относится прикладной анализ поведения [далее: ПАП], являющийся научно-доказательным и рекомендованным средством реабилитации и абилитации детей с расстройством аутистического спектра [6].

Доказательность прикладного анализа поведения основана на результатах систематического обзора научных статей, опубликованных в январе 2021 года в Journal of Autism and Developmental Disorders, количество которых было более 900 и соответствовало строгим критериям отбора. Другим аргументом доказательности можно считать перечень не медицинских вмешательств, которые в июле 2020 года Минздрав РФ одобрил их как клинические рекомендации по оказанию помощи детям с РАС.

На сегодняшний день, помимо развития необходимых навыков, одним из актуальных направлений применения прикладного анализа поведения является коррекция нежелательного поведения у детей и взрослых с нарушениями развития.

Считается, что проблемное поведение, которое проявляют дети, имеющие определенные особенности развития, несет в себе следующие функции:

- самостимуляция;
- привлечение внимания;
- избегание требований;
- получение доступа к желаемому [4].

Классическое вмешательство поведенческого анализа реализуется в процессе следующих этапов:

- Сбор информации о целевом поведении посредством интервью с родителями или наблюдения за ребенком;

- Интерпретация полученной информации и формулировка гипотезы о функции поведения;

- Проверка гипотезы в ходе эксперимента;

На основе полученных данных использование релевантного метода поведенческого анализа с целью коррекции поведения [5].

Когда стала понятна связь между поведением и внешним событием – она может быть изменена, а количество эпизодов проблемного поведения снижено. Для этого специалисты используют несколько стратегий: изменение antecedентов (предшествующих факторов), изменение последствий и обучение альтернативному поведению, которое будет нести ту же функцию, что и проблемное, но отличаться социально-приемлемым видом.

В процессе практической части исследования, длящегося 1 месяц, наблюдение велось за поведением Нины У. – 7 лет, ДЦП атонически-астеническая форма, ЗПР.

В условиях семьи, за ужином девочка садилась за стол, но вместо того, чтобы есть, начинала “баловаться” с едой: набирает в рот и выплевывает в тарелку, смеется с открытым ртом – пища выпадает изо рта и т. д.

В наблюдаемых ситуациях, где Нина демонстрировала проблемное поведение, были использованы разные способы коррекции – организация ужина в игровой форме (вместе с игрушками за столом), совместная еда со взрослым – для демонстрации социального примера, а так же прямые просьбы прекратить, что не дало ожидаемого эффекта – девочка продолжала смеяться и выплевывать еду.

Таким образом, была составлена гипотеза о том, что функцией этого поведения служило привлечение внимания наблюдателя. В этом случае, по рекомендациям специалистов ПАП из научных источников, можно использовать несколько стратегий изменения этого поведения:

1. Изменение последствий – не проявлять признаки заинтересованности в нежелательных действиях ребенка (“гашение”).

2. Поощрение альтернативного поведения – проявление эмоциональной похвалы наблюдателя, если девочка ест спокойно.

Таблица 1 – Применение стратегии игнорирования поведения (“гашение”)

А (антецедент)	В (поведение)	С (последствие)
Говорю Нине, что пора идти ужинать. Иду на кухню ставлю разогретую еду на стол, жду, пока девочка подойдет и сядет на стул.	Нина садится за стол, но вместо того, чтобы есть начинает “баловаться” с едой: набирает в рот и выплевывает в тарелку, смеется с открытым ртом – пища выпадает изо рта.	Нет признаков заинтересованности наблюдателя.

В этом случае девочка, не получив подкрепления от взрослого (внимания), съела ужин и после могла продолжить «мотивационную деятельность».

Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что метод “гашение” оказался результативен при коррекции нежелательного поведения “баловство” с едой.

Заключение

В процессе сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях семьи, с целью оптимизации качества жизни и его гармоничного развития, становятся актуальны к применению рекомендованные научно-доказательные методики, одним из которых является Прикладной анализ поведения. Использование принципов и стратегий ПАП является доступным и эффективным способом помощи особому ребенку и может применяться как основа абилитации или в качестве вспомогательного метода – по рекомендациям Минздрава РФ для устранения нежелательного поведения и обучения новым навыкам.

В результате практического опыта применения методов и приемов поведенческого анализа выяснилось, что они эффективны при коррекции наблюдаемого нежелательного поведения.

Однако появляются новые вопросы, касающиеся специфики взаимодействия детей с особенностями развития. Исходя из гипотезы о функции поведения “баловство” с едой, встает вопрос: почему ребенок мог привлечь к себе внимание именно таким способом? Предполагаемой причиной может служить дефицит инструментов и глубинные проблемы коммуникации со значимым взрослым (педагогом, родителем). Становится актуальным изучение, характерных для многих детей с нарушением развития, проблем коммуникации со взрослыми и сверстниками, что приводит ухудшению качества жизни самого ребенка и его семьи, а также нахождение путей решения этих проблем.

Библиографический список

1. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард. Прикладной анализ поведения: пер. с англ. – М.: Практика, 2016. – 864 с.
- Дохолян А.М. Технологии сопровождения детей с ОВЗ и их семей в условиях инклюзивного образования: учебно-метод. пособие. – Армавир, 2022 – 163 с.
2. Карпенкова, И.В., Самсонова, Е.В., Алехина, С.В., Кутепова, Е.Н. / под ред. Е.В. Самсоновой. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: метод. пособие. – М.: Изд-во МГППУ, 2017 – 173 с.
3. Пер. с англ. Лелюхина М. Поведенческие проблемы и детский церебральный паралич [Электронный ресурс] // Особые переводы. – URL: <https://specialtranslations.ru/challenging-behaviour-and-cerebral-palsy/> [Дата обращения: 26.03.2024].
4. Мелешкевич, О.В., Эрц, Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Издательский Дом “Бахрах-М”, 2021. – 208 с.
5. Расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] // Рубрикатор клинических рекомендаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594> [Дата обращения: 26.03.2024].
6. Смирнова, Ю. А. Кто такие дети с ОВЗ (Ограниченными возможностями здоровья)/ [Электронный ресурс] // Международный центр образования и

педагогики. – URL: <https://mcoip.ru/blog/2022/03/02/kto-takie-deti-s-ovz/> [Дата обращения: 26.03.2024].

7. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/ [Дата обращения: 26.03.2024].

Макаров А.В.

канд. филол. наук, доцент кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»
г. Таганрог,

Болезюк Е.С.

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»
г. Таганрог

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описываются особенности проектирования и реализации работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, безбарьерная среда, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогический команда.

Makarov A.V.

Ph.D., Associate Professor, Department of Psychology
TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU "RINH"
Taganrog,

Boledzyuk E.S.

TI named after A.P. Chekhov (branch) RGEU "RINH"
Taganrog

DESIGNING WORK ON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. The article describes the features of the design and implementation of work on psychological and pedagogical support for the education of students with disabilities.

Keywords: psychological and pedagogical support, inclusive education, barrier-free environment, students with disabilities, psychological and pedagogical team.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка – это комплексная технология поддержки и помощи ребенку. Технология направлена на создание оптимальных условий для обучения и воспитания и обеспечивает социально-личностное развитие ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение, направленно на оптимизацию развития каждого ученика, сохранение его психического здоровья. Технология сопровождения направлена на создание оптимальных условий для обучения и воспитания школьников и обеспечивает их социально-личностный развитие. Главной задачей психолого-педагогического сопровождения является обеспечение прав ребенка на развитие в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях ее существования.

Многие ученые И. Л. Матасова, М. А. Шаталина, Е. Н. Устюжанина, И. В. Плаксина, О. Р. Ворошникова, О. В. Прокументик, Е. В. Гаврилова рассматривали особенности психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с ОВЗ.

В процессе проектирования и реализации работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ важнейшим условием является создание и организация команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными возможностями. К команде сопровождения относятся следующие специалисты: администрация школы, учителя предметники или учитель начальных классов, ассистент учителя, практический психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, реабилитолог, родители ребенка с ООП; при необходимости - медицинский работник, врач, ассистент ребенка [2].

Для того, чтобы оценить особенности проектирования работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ мы изучили сайт МБОУ СОШ № 3 г. Донецка <http://donschool-sr3.ucoz.ru/>, а также провели беседы с педагогами и специалистами, которые работают с детьми с ОВЗ.

В МБОУ СОШ № 3 г. Донецка реализуется адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (далее – АООП ЗПР) – это образовательная программа, адаптированная для обучения данной категории обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ЗПР разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), предъявляемыми к структуре, условиям реализации и планируемым результатам освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР.

Данная программа разработана в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 3 имени Василия Цветкова муниципального образования «Город Донецк» (МБОУ СОШ № 3 г. Донецка), определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени основного общего образования и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, саморазвитие и самосовершенствование обучающихся, обеспечивающие их социальную успешность, развитие творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья.

Структура АООП ООО включает целевой, содержательный и организационный разделы. Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации АООП ООО МБОУ СОШ № 3 г. Донецка, а также способы определения достижений этих целей и результатов. В данной образовательной организации реализуются адаптированные рабочие программы по русскому языку, математике, курсу «Мир природы и человека», литературному чтению, алгебре, технологии, геометрии, окружающему миру, ИЗО, физкультуре и истории.

В МБОУ СОШ № 3 г. Донецка организуется работа с детьми с РАС. Для осуществления сопровождения детей с ОВЗ в МБОУ СОШ № 3 г. Донецка работает команда педагогов и других специалистов. К психолого-педагогической команде сопровождения относятся: постоянные участники: директор или заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель начальных классов (классный руководитель), учителя, ассистент учителя, практический психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог (с учетом образовательных потребностей ребенка с ООП), учитель-реабилитолог и родители ребенка с ООП; привлеченные специалисты: медицинский работник учебного заведения, врач, ассистент ребенка.

В образовательной среде команда сопровождения собирает и обрабатывает информацию об особом ребенке, мониторит его успехи, трудности в учебном процессе, определяет направления психолого-педагогических и коррекционно-развивающих услуг, разрабатывает ИПР для каждого ребенка с ООП, создает надлежащие условия для интеграции детей из ООП в образовательную среду [3].

Взаимодействие специалистов в ходе работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ (на примере МБОУ СОШ № 3 г. Донецка) основывается на принципах уважения к индивидуальным особенностям ребенка с ООП, соблюдения интересов ребенка с ООП, командного подхода, непрерывность сопровождения, системности работы, конфиденциальности и соблюдения этических принципов, активного сотрудничества с родителями особого ребенка, привлечения их к образовательному процессу и разработке ИПР [4].

Проведенный нами анализ показывает, что в МБОУ СОШ № 3 г. Донецка проектируется работа по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ. Для этого запланирована определенная комплексная система мероприятий, которая направлена на организацию образовательного процесса в школе и гармоничном развитии ребенка, что предусмотрено индивидуальной программой развития.

После проведенного анализа и оценки проектирования работы по психолого-педагогическому сопровождению образования обучающихся с ОВЗ мы

изучили и ее эффективность на примере МБОУ СОШ № 3 г. Донецка. Наше исследование показало, что в учебно-воспитательном пространстве школы, использующей программы инклюзивного образования, командная работа специалистов, работающих в междисциплинарном подходе, может стать залогом эффективных результатов детей с особенностями развития.

Библиографический список

1. Гурова, М.Д. Мой особый ребенок. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ / М.Д. Гурова, Е.А. Байер. – Азов: АзовПринт, 2020. – 107 с.
2. Иванушкина, Н.Е. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова. – Самара: Изд-во Самарс. ун-та, 2021. – 79 с.
3. Искра, Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение: психолого-педагогическое сопровождение: учебно-методическое пособие / Н.Н. Искра, Т. В. Дорофеева. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2019. – 153 с.
4. Испулова, С.Н. Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ОВЗ / С.Н. Испулова. – Магнитогорск: Изд-во ФГБОУ ВО "МГТУ им. Г.И. Носова", 2020. – 143 с.
5. Козодаева, Л. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение детей с эмоционально-волевыми нарушениями / Л.Ф. Козодаева, Н.Ю. Милованова, А.В. Можейко. – Тамбов: Державинский, 2022. – 97 с.
6. Лебеденко, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение детского развития: учеб. пос. / О.А. Лебеденко, Е.С. Лукьяненко. – Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, 2021. – 105 с.

Макаров А.В.

канд. филол. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), доц.,

Кравченко А.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

Таганрог

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема девиантного поведения подростков, описываются физиологические, психологические и социально-психологические причины трудностей детей этого возраста.

Ключевые слова: девиантное поведение подростков, профилактика девиантного поведения, аддиктивное поведение.

Makarov A.V.

Associate Professor

Chekhov Technical University (branch)

FGBOU VO RSEU ("RINH")

Taganrog, Russia,

Kravchenko A.A.

graduate student Chekhov Technical University (branch)

FGBO VO "RSEU (RINH)"

Taganrog, Russia

DEVIAANT BEHAVIOR OF TEENAGERS AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

Annotation. This article examines the problem of deviant behavior of adolescents. The physiological, psychological and socio-psychological causes of difficulties of children of this age are described.

Keywords: deviant behavior of adolescents, prevention of deviant behavior, addictive behavior.

На сегодняшний день проблема отклоняющегося поведения подростков вызывает особое внимание. В связи с этим одним из основных направлений деятельности психологической службы остается профилактика и коррекция девиантного поведения [1, 2, 4, 9].

Одним из тревожных симптомов является рост числа подростков с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных и аутодеструктивных действиях. На основе этого необходимо обратиться к возрастным особенностям, связанным с преодолением подросткового кризиса. Одним из наиболее важных отличительных признаков подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере самосознания. С процессом роста самосознания происходит процесс самоутверждения и самооценки. Целью самоутверждения в подростковом возрасте является стремление занять значимое место в обществе и добиться личного успеха и превосходства. В этот период у подростка происходит постепенная переориентация с внешних оценок на внутренние.

Таким образом, у подростков формируется так называемая «Я-концепция», которая представляет собой относительно устойчивое, в большей или меньшей степени осознанное или зафиксированное в словесной форме представление человека о самом себе. Важно понимать, что в подростковый период происходит снижение мотивации к обучению, что в свою очередь может отразиться на девиантном поведении подростков. Чем выше склонность к девиантному поведению, тем ниже мотивация долга и ответственности [3, 5, 6, 7].

Рассмотрим особенность пубертатного периода среди детей 11–16 лет: именно в этот период происходит рост организма максимально активно и неравномерно. Ребенок растет в длину и ширину, а также меняется артериальное давление и ритм сердца. В этот период нервной системе очень трудно подстроиться под такие кардинальные изменения в организме, что зачастую влияет на поведение подростка. Неравномерность физического развития подростка, с одной стороны, приводит к неприятным физическим ощущениям, с другой стороны, обуславливая дисгармоничное изменение параметров тела, способствует ухудшению его психического самочувствия. Своего рода клапаном для выхода неприятных ощущений и отрицательных эмоций, связанных с внешними и внутренними изменениями организма, становится повышение двигательной активности подростка. Однако, если подросток не находит позитивного применения этой активности, то она неизбежно реализуется в негативных поведенческих реакциях. Отклонения в поведении подростка, по мнению исследователей, могут выступать в качестве одного из способов скрыть свои внутренние переживания по поводу изменений, происходящих в его внешнем облике. Основная причина возникновения девиации в подростковом возрасте – это большой разрыв между физиологическим, социальным и эмоциональным созреванием личности. Подростковый возраст является одним из самых трудных и опасных периодов в развитии человека. В этот период с 11 до 16 лет происходит переходный этап между детством и взрослостью. Таким образом, в этот период одной из характерных черт является маргинальность, пребывание подростка на

границе между двумя социальными мирами: миром детства и миром взрослых. При этом ни одним из этих миров подростки не принимаются как полноправные участники: они уже слишком «большие», чтобы быть детьми, но еще слишком «малы», чтобы быть взрослыми. Пограничность и неопределенность социального положения подростков обуславливает наличие противоречий в их психике, которые получили название «подросткового комплекса». Так, к основным проявлениям подросткового комплекса относятся следующие характеристики: потребность в общении сменяется желанием уединиться, неустойчивость может смениться апатией, отсутствием стремлений и желаний что-либо делать, романтическое настроение нередко граничит с цинизмом, расчетливостью, усиливается стремление быть взрослым, но избегать ответственности, проявляется соревновательный мотив.

Выделим особенности развития личности в подростковом периоде, которые могут способствовать формированию склонности к девиантному поведению: пограничность социального положения, неустойчивость нервной системы, болезненная реакция на неравномерное физиологическое и половое созревание, стремление к аффилиации в обществе, стремление к социализации.

Девиантное поведение подростков представляет собой точную копию отношений в обществе. Возрастные особенности подростков не только выступают в качестве предпосылок отклоняющегося поведения, но и обуславливают специфику его проявления. Основными специфическими чертами девиаций являются аномия, высокая заряженность, деструкция, импульсивность.

Роль семьи в переходном возрасте занимает значимое место, так как фактор семейного неблагополучия растет и напрямую влияет на отклоняющееся поведение подростков в современном мире. Условно можно выделить пять групп семей, в которых имеются причины возникновения отклоняющегося поведения тинейджеров: семьи, в которых «трудные» родители, семьи, в которых господствует безнадзорность, семьи, в которых

приоритет отдается материальному, семьи, в которых родители предъявляют к детям завышенные требования, дисфункциональные семьи.

Еще одной из причин отклоняющегося поведения у тинейджеров является негативное социальное окружение, которое напрямую влияет на отрицательное формирование взглядов, ценностей и поведения ребёнка.

Для снижения статистики детей с девиантным поведением создан ряд профилактических мер, которые направлены на устранение внешних и внутренних причин, факторов и условий, вызывающих различные отклонения у детей. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних должна составлять комплекс общих и специальных мер на различных уровнях: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. На сегодняшний день в соответствии с ч. 1 ст. 4 Федерального закона от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» создана государственная система профилактики, в которую входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов федерации, органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел, органы по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, учреждения уголовно-исполнительной системы, а также органы профилактики в образовательных учреждениях [8].

Также немаловажную роль играет исследование первопричин возникновения девиантного поведения и пути их решения.

Таким образом, проблема профилактики девиантного поведения подростков – многофакторная проблема, для решения которой требуется кропотливая совместная работа властных, правоохранительных, общественных, учебно-воспитательных и других структур.

Библиографический список

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева – М.: Просвещение, 2009. – 241 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е. В. Змановская – СПб.: Питер, 2011. – 352 с.
3. Казанцева, Е. В. Психоаналитический подход к пониманию природы аддиктивного поведения / Е. В. Казанцева, А. В. Макаров, А. Е. Москаленко // Психолог. – 2022. – № 2. – С. 51–65.
4. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М., 2001. – 160 с.
5. Макаров, А. В. Профилактика никотиновой зависимости как одной из форм аддиктивного поведения подростков / А. В. Макаров, А. О. Доронина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 82–89.
6. Макаров, А. В. Психолого-педагогический аспект организации работы с трудными подростками в условиях Центра помощи детям: идеи и принципы школы В.Н. Сорока-Росинского / А. В. Макаров, Н. П. Киричек // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: мат. III-го Международ. форума ТИ им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 29–30 сентября 2022 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 272–277.
7. Макаров, А. В. Вандализм как социально-психологическая проблема / А. В. Макаров, А. А. Усатова // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: мат. VI Всерос. научно-практич. конф. ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 09 декабря 2022 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ «РИНХ», 2023. – С. 85–93.
8. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». – URL: base.garant.ru/12116087/ [Дата обращения: 08.09.2024].
9. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – М., 2012. – 336 с.

Макаров А.В.

канд. филол. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог,

Кравченко А.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В современном обществе вопрос изучения гендерных особенностей становится все более значимым, поскольку они играют важную роль в

формировании личности и социального поведения. Проблема девиантного поведения подростков представляет собой серьезную угрозу как для их будущего, так и для социума в целом. Понимание гендерных различий в проявлениях девиантного поведения может помочь в разработке эффективных профилактических программ и коррекционных стратегий. В данной работе исследуется взаимосвязь гендерных особенностей подростков с проявлениями девиантного поведения. Основное внимание уделяется анализу различных аспектов, в том числе влияния социальных норм и ролей, стереотипов, а также биологических и психологических факторов, определяющих поведение подростков в зависимости от их пола.

Ключевые слова: гендерные особенности, подростки, девиантное поведение, гендерные стереотипы, агрессия, семейная среда, школьная среда, профилактические программы.

Makarov A.V.

Associate Professor Chekhov Technical University (branch)
FGBOU VO RSEU ("RINH")
Taganrog, Russia,

Kravchenko A.A.

graduate student Chekhov Technical University (branch)
FGBO VO "RSEU (RINH)"
Taganrog, Russia

THE STUDY OF GENDER-SPECIFIC MANIFESTATIONS OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Annotation. In modern society, the issue of studying gender characteristics is becoming increasingly important, since they play an important role in shaping personality and social behavior. The problem of adolescent deviant behavior poses a serious threat both to their future and to society as a whole. Understanding gender differences in the manifestations of deviant behavior can help in the development of effective prevention programs and corrective strategies. This paper examines the relationship between the gender characteristics of adolescents and the manifestations of deviant behavior. The main focus is on analyzing various aspects, including the influence of social norms and roles, stereotypes, as well as biological and psychological factors that determine adolescent behavior depending on their gender.

Keywords: gender characteristics, adolescents, deviant behavior, gender stereotypes, aggression, family environment, school environment, preventive programs.

Подростковый возраст – самое сложное время в жизни каждого человека, потому что именно в этот период формируется система ценностей, складываются черты характера. Подростковый возраст характеризуется

значительными изменениями в психоэмоциональном состоянии и социальной адаптации, что делает его уязвимым периодом для возникновения девиантного поведения. В этом возрасте происходит осознание и понимание своих стремлений, возможностей, изменение ценностей и ведущих потребностей, понимания своего места в человеческом обществе, повышается жизнестойкость, стремление к эмоциональному разрешению жизненных трудностей. Подростки стремятся отстоять свою независимость, избавиться от родительской опеки, ощутить свою автономность. В силу возрастных особенностей подростки рассматриваются как «группа риска», наиболее подверженная девиантному поведению [3, 135].

Девиантное поведение подростков может проявляться в различных формах, включая агрессивность, правонарушения, злоупотребление психоактивными веществами, склонность к суицидальным мыслям и действиям. Такие поведенческие реакции могут быть связаны как с внутренними, так и с внешними факторами, среди которых гендер имеет одно из центральных мест.

Гендерные особенности играют ключевую роль в формировании социального опыта, что требует тщательного анализа их влияния на проявления девиантного поведения.

Изучение научных трудов различных авторов показывает, что причинами развития отклоняющегося поведения подростков могут быть различные факторы от психобиологических до социальных. Основные труды по изучению девиантного поведения были разработаны следующими учеными: Д. Гарландом, Дж. Янгом, Дж. Феррел, К. Хейвордом, Р. Куинни и В. Чемблиссом, М. Брустеном, Ф. Заком и др. Девиации в дореволюционной России исследовались врачами П.Г. Розановым, Ф.К. Тереховко, И.О. Зубовой, педагогами А.Н. Остроготским, юристами А.Ф. Кони, психологами Н.П. Бруханским, Я.Г. Лейбовичем. Анализ различных трудов психологов по проблематике девиантного поведения показывает, что у каждого автора имеется собственное определение девиантного поведения. При этом общим для

всех является то, что девиантное поведение определяется как отклонение от общепринятых социальных норм и включает в себя широкий спектр действий, таких, как агрессивное поведение, правонарушения, злоупотребление психоактивными веществами и другие формы антисоциального поведения [4, 92].

Как указывает Е.А. Калининкова, биологические аспекты включают гормональные изменения, характерные для пубертатного периода. Известно, что гормональные всплески могут увеличивать уровень агрессии и эмоциональной нестабильности, что, в свою очередь, может провоцировать девиантные формы поведения. Например, рост уровня тестостерона у юношей может быть связан с повышением агрессивности, проявляющейся в формах физического насилия или антисоциальных поступках. У девушек гормональные изменения также могут вызывать эмоциональные расстройства, склонность к рисковому поведению или проявление протестных реакций [6, 363].

Я. С. Дикусар считает, что одной из причин девиантного поведения подростка может явиться задержка его психического или физического развития в связи со сложностями, возникающими в процессе социализации [2, 28]. Психологические особенности играют ключевую роль в формировании личности подростка и его склонностях к девиациям. Мужчины и женщины по-разному воспринимают стресс и реагируют на внешние раздражители, что необходимо учитывать при изучении гендерных аспектов девиантного поведения. Я.С. Дикусар указывает, что важнейшим фактором, влияющим на взаимосвязь гендерных особенностей и девиантного поведения, являются социальные и культурные стереотипы. С самого детства мальчиков и девочек обучают разным моделям поведения, основанным на исторически сложившихся представлениях, гендерных представлениях о «мужском» и «женском». Исследования показывают, что девиантное поведение у мальчиков и девочек часто проявляется по-разному. Мальчики, как правило, склонны к более открытым формам агрессии и правонарушениям: дракам, кражам, проявлениям вандализма. Данный факт может быть частично объяснен биологическими факторами, включая уровень тестостерона, а также социальными установками,

которые поощряют мальчиков к демонстрации силы и независимости. Девочки, в свою очередь, чаще проявляют скрытые формы девиантного поведения: социальную изоляцию, манипулятивное поведение, употребление алкоголя или наркотиков на фоне эмоциональных проблем. В данной категории подростков наблюдается более высокая склонность к внутренним и саморазрушительным формам поведения: анорексии, булимии и депрессии [2, 29].

Существенную роль играют также социально-экономический статус, уровень образования, семейное окружение и культурный контекст, в котором растет подросток. Так, низкий уровень дохода в семье, насилие или недостаток внимания со стороны родителей могут стать триггерами для проявления девиантного поведения независимо от гендера. Отметим, что гендерные особенности могут усиливать или смягчать воздействие этих факторов. М.Н. Кузнецова указывает на тревожность как значимый фактор нарушения саморегуляции поведения подростков [5, 94]. Кроме этого, на изменения в эмоционально-волевой сфере указывает Л.Г. Гребенщикова, добавляя к тревожности искажение системы ценностных ориентаций, особенно в области смысла жизни [1, 40]. Л.С. Рычкова отмечает специфику агрессивных подростков: для них большую значимость приобретают внешние ограничения, а не внутренние; они менее доброжелательны по отношению к сверстникам и для них практически не характерно переживание чувства вины за свое асоциальное поведение [7, 52].

По мнению психологов, программа профилактики девиантного поведения должна быть адаптирована с учетом гендерных различий. Так, для мальчиков могут быть более эффективными программы, направленные на управление агрессией, развитие эмоциональной регуляции и навыков социального взаимодействия. Важно также учитывать, что мальчики чаще оказываются под негативным влиянием сверстников, поэтому групповая работа и взаимодействие в команде могут стать важными элементами профилактической программы.

Для девочек акцент может быть сделан на развитии навыков саморегуляции, повышения самооценки и укрепление здоровых механизмов преодоления стресса. Важно также создать поддерживающую и защищенную среду, способствующую раскрытию эмоций и поиску конструктивных путей их выражения. Психотерапевтические подходы (когнитивно-поведенческая терапия или арт-терапия) могут быть особенно полезны для девочек в преодолении внутренних конфликтов и эмоциональных трудностей [1, 40].

Важно помнить, что гендерные особенности подростков не ограничиваются только биологическими различиями. Культурные, социальные и семейные факторы также играют значительную роль в формировании поведения. В связи с этим эффективная профилактика девиантного поведения должна включать работу с родителями, обучение их навыкам мягкого и поддерживающего воспитания, а также формирование в семье атмосферы доверия и сотрудничества. Особое внимание следует уделять воспитанию эмоционального интеллекта, развитию навыков саморегуляции и коммуникации, а также обеспечению поддержки со стороны родителей и педагогов.

Таким образом, изучение гендерных особенностей у подростков с девиантным поведением необходимо проводить с учётом междисциплинарного подхода. Их учёт в работе психолога и общении с родителями и другими взрослыми позволит более эффективно разрабатывать профилактические меры и программы психологической помощи, направленные на снижение уровня девиантного поведения среди молодежи.

Библиографический список

1. Гребенщикова, Л. Г. К вопросу изучения деструктивного и предрасположенности к нему у несовершеннолетних / Л. Г. Гребенщикова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2011. – С. 40–43.
2. Дикусар, Я. С. Влияние семьи на формирование девиантного поведения несовершеннолетних / Я. С. Дикусар // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – №4. – С. 28–32.

3. Иванова, О. А. Факторы формирования девиантного поведения в подростковом возрасте / О. А. Иванова. // Научные исследования XXI века. – 2021. – № 4(12). – С. 135–138.
4. Кольчик, Е. Ю. Гендерные особенности отклоняющегося поведения подростков / Е. Ю. Кольчик, В. Р. Ушакова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т 8. – № 5.
5. Кузнецова, М. Н. К вопросу о тревожных расстройствах и деструктивном поведении у подростков / М. Н. Кузнецова // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2016.
6. Калининкова, Е. А. Исследование гендерных особенностей девиантного поведения у школьников подросткового возраста: сб. тр. конференции / Е.А. Калининкова, О. Н. Акиншина // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 365–367.
7. Рычкова, Л. С. Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие / Л.С. Рычкова. – Челябинск, издательский центр ЮУрГУ, 2013. – 134 с.

Макаров А. В.

канд. филол. наук, доц.

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

Педченко В.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

МУЗЫКАЛЬНАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В данной статье обсуждаются способы применения музыки в качестве средства психокоррекции в работе с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья и обладающими повышенным уровнем тревожности. Освещается положительное воздействие музыкальной арт-терапии на психоэмоциональное состояние детей.

Ключевые слова: арт-терапия, дети, музыка, ограниченные возможности здоровья, тревожность,

Makarov A.V.

K. philol. N., assoc.

A.P. Chekhov TI (branch)

of the Federal State Educational Institution of Higher Education «RSEU (RINH)»

Taganrog,

Pedchenko V.V.

Master's student of the

Chekhov Technical University (branch)

MUSICAL ART THERAPY AS A MEANS OF CORRECTING ANXIETY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. This article discusses ways to use music as a means of psychocorrection in working with preschoolers who have limited health opportunities and have an increased level of anxiety. The positive impact of musical art therapy on the psycho-emotional state of children is highlighted.

Keywords: art therapy, children, music, limited health opportunities, anxiety.

Детство – наиболее подходящее время, когда открываются широкие психологические и педагогические возможности для исправления определенных дефектов в развитии. Особенно податлива психика детей в дошкольном возрасте, что позволяет эффективно ее корректировать при помощи правильно подобранных видов деятельности, создавая тем самым необходимые условия для реабилитации и социальной адаптации в будущем. Учитывая это, как в научной, так и в практической областях акцентируется внимание на вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Помимо физических отклонений в развитии многие дети с ОВЗ склонны к повышенной нервной уязвимости и психоэмоциональным расстройствам, что проявляется в виде эмоциональной нестабильности, внутреннего беспокойства и напряженности, ожидании неприятностей от окружающих, повышенной раздражительности, заниженной самооценке, низкой устойчивости к стрессу. Все эти состояния эмоционального дискомфорта, страха и тревоги в психологии объединяются в понятие «тревожность». И хотя тревожность вполне может встречаться у здоровых дошкольников, у детей с ОВЗ она проявляется гораздо ярче и чаще, что связано с неустойчивостью их нервных процессов и, конечно же, осознанием своей непохожести на других детей, а также бытовыми сложностями и ограничениями, психологическими травмами и т.п. Вполне закономерно, что такое патологическое состояние негативно влияет на жизнь и формирование личности, усложняет адаптацию в обществе и

процесс обучения, поэтому крайне разработать методы снижения тревожности у детей с ОВЗ.

Одно из действенных подходов к коррекции эмоционального состояния детей с ОВЗ – это арт-терапия, использующая творчество как средство для преодоления психологических затруднений. Позволяя детям самовыражаться и выплескивать свои глубокие эмоции через такие формы искусства, как живопись, музыка или танец, она помогает разрешить внутренние конфликты, снизить эмоциональное напряжение, приносит успокоение и душевный комфорт. В ситуациях, когда связная речь либо отсутствует, либо неразвита должным образом, арт-терапия открывает детям возможность донести до других свои переживания или фантазии альтернативными способами, что позволяет использовать ее на любом уровне развития ребенка.

С нашей точки зрения, особенно эффективна для детей с ОВЗ музыка, поскольку ее положительное воздействие на человека известно с давних пор: еще античные тексты наполнены множеством описаний чудесных исцелений от различных болезней, депрессии и головной боли с ее помощью. На сегодняшний день эмпирически подтверждено благоприятное влияние музыки на различные функции и системы организма, а также на деятельность многочисленных участков мозга и, в частности, тех, которые вовлечены в запуск, создание, поддержание, остановку и изменение эмоциональных состояний. Через эмоции музыка воздействует на психику и поведение человека, что обосновывает ее использование в медицинской практике [5]. Занятия, которые включают в себя музыкальные компоненты и тщательно отобранные мелодии, содействуют уменьшению уровня стресса, снижению симптомов депрессии, успокаивают нервную систему и помогают бороться с ощущением отчужденности. Так, успокаивающим эффектом обладают звуки флейты, мелодии, исполняемые на скрипке и пианино, а расслабляющее воздействие на человека оказывают такие природные звуки, как шум океана или шорох леса. Атмосферу спокойствия и гармонии создают вальсы, выполненные в ритме три четверти [4].

Музыкальная терапия практически не имеет ограничений к применению, что дает возможность проводить ее даже людям без профессионального медицинского образования. Эта форма терапии обладает уникальной гибкостью – занятия могут проводиться как индивидуально, так и в группах. Музыкальная терапия может осуществляться как в пассивном режиме, так и в активном. Пассивный подход включает в себя прослушивание музыкальных произведений различных жанров и их анализ. При использовании активного режима дети сами создают музыку с помощью игры на инструментах, своих голосов, а также ритмичных хлопков и других движений для выражения музыкальных задумок. Несмотря на широкий выбор форм и методов, особенно важно, чтобы ребенок сам активно участвовал на музыкальных занятиях для достижения более глубокого терапевтического эффекта [3]. Более сильный психокоррекционный эффект дает синтез музыкального и наглядно-зрительного восприятия на занятиях. Этот метод включает не только слушание или воспроизведение музыки, но и просмотр видеоматериалов, изображающих различные природные пейзажи, такие как облака, звезды, снежинки или водопады. Известно, что созерцание природных образов также оказывает успокаивающее влияние на нервную систему. Подобный способ освоения музыкального контента делает его более доступным и «наглядным», что способствует более быстрому эмоциональному реагированию со стороны ребенка [6].

Таким образом, одним из основных аспектов современной коррекционной педагогики является необходимость вовлечения детей с ОВЗ в музыкальную деятельность. При правильном и последовательном применении музыкальной терапии можно достичь не только заметного улучшения эмоционального состояния и снизить уровень тревожности, но и развить коммуникативные навыки, что, в свою очередь, содействует успешной интеграции в общество и гармоничному развитию детей в целом. При этом эффективность психокоррекционного воздействия на развитие ребенка значительно возрастает, если знакомство с музыкой начинается на более раннем этапе жизни.

Библиографический список

1. Желнина, О. Н. Историко-культурологические аспекты коррекции эмоциональной депривации у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами музыкальной терапии / О. Н. Желнина, В. В. Глущенко // Вестник НовГУ. – 2015. – № 2 (85). – С. 35–38.
2. Керимова, М. В. Музыкотерапия как метод коррекции функциональных нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья / М. В. Керимова // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2 (149.2). – С. 87–89.
3. Лусточкина, А. П. Концепция музыкальной терапии / А. П. Лусточкина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Международной научно-практической конференции, 07–08 апреля 2020 г., Екатеринбург. – Т. 2 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2020. – С. 233–238.
4. Мещанова, Л. Н. Коррекционное развитие ребенка с ОВЗ средствами музыкального искусства: учебно-методическое пособие / Л. Н. Мещанова; Саратов. национ. исслед. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов: [б. и.], 2016. – 51 с.
5. Сабинаина, М. Е. Влияние музыкотерапии на эмоциональную сферу детей с ограниченными возможностями / М. Е. Сабинаина // Вестник магистратуры. – 2019. – № 8–2(95). – С. 37–39.
6. Синевич, О. Ю. Использование элементов музыкальной терапии в образовательно-реабилитационной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / О. Ю. Синевич, Т. Ю. Четверикова // Мать и Дитя в Кузбассе. – 2020. – № 1 (80). – С. 69–75.

Макарова Е. А.

Д-р. психол. наук, профессор
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
РГЭУ (РИНХ)

г. Ростов-на-Дону, Россия,

Абросимова Е. Б.

Глава Музыкального Департамента
Международной школы «Шэньчжэнь Оазис»
Китай

РОЛЬ САМООЦЕНКИ КРЕАТИВНОСТИ В МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья содержит необходимый критический обзор отечественной и зарубежной исследовательской литературы по оценке существующих методик измерения креативности и описывает распространенные ошибки, а также предлагает важные руководящие принципы и

стандарты для лучшей практики в исследовании креативности и направлений для этой области.

Ключевые слова: одаренные и талантливые, креативность, творческие проекты, когнитивные способности, базовые навыки, измерение креативности, самооценка, творческие убеждения, самоэффективность.

Makarova E. A.

Doctor of Psychology

Rostov State Economic University (RINH)

Rostov-on-Don, Russia,

Abrosimova E. B.

Head of the Music Department

Oasis International School (SOIS), Shenzhen, China

THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT OF CREATIVITY IN THE MODEL OF DEVELOPMENT OF MUSICAL GIFTS OF SCHOOLCHILDREN

Annotation. This article provides a necessary critical review of domestic and foreign research literature on the evaluation of existing methods for measuring creativity and describes common errors, as well as offers important guidelines and standards for best practice in creativity research and directions for this area.

Keywords: gifted and talented, creativity, creative projects, cognitive abilities, basic skills, measuring creativity, self-esteem, creative beliefs, self-efficacy.

Проблемы одаренных и талантливых детей привлекают все больше внимание психологов. Существует множество определений данного феномена, но все они, в итоге, сводятся к одному – это «дети с ускоренным развитием в одной или нескольких областях развития способностей. Значительное ускорение может наблюдаться практически во всех сферах проявления способностей – это математики, музыканты, поэты, шахматисты, программисты, инженеры, спортсмены. Есть даже юные и при этом весьма успешные бизнесмены» [Юркевич, 2021].

Но нельзя забывать, что одаренные и талантливые дети – это группа учащихся с особыми потребностями, также как дети с ограниченными возможностями, они требуют особых условий обучения для поддержания их таланта. Немногие психологи прошли подготовку по решению их проблем, и даже те, кто прошел подготовку, обычно должны уделять большую часть своего внимания учащимся с ограниченными возможностями и/или

проблемами психического здоровья. В результате одаренные дети часто подвергаются забвению в своей образовательной среде, что имеет многочисленные последствия для обучения и достижений, мотивации и личной адаптации. В первую очередь, талантливые дети нуждаются в том, чтобы их талант заметили, а затем в том, чтобы учителя создали особые условия для того, чтобы эта искра не угасла, и ребенок развивал дальше свои способности. Сколько одаренных детей не превратились в талантливых взрослых только из-за того, что их способности не были вовремя замечены, и они не получили должной поддержки со стороны взрослых, утратили интерес и мотивацию к развитию своего таланта! Талантливым детям в любых областях знаний необходима поддержка взрослых (родителей и учителей) для того, чтобы их мотивация достижений не снизилась из-за простоты и легкости заданий, на их способности не рассчитанных.

Мы придерживаемся следующего определение одаренности: «Одаренные личности – это те, кто демонстрирует выдающиеся уровни способностей (определяемые как исключительная способность рассуждать и учиться) или компетентности (документально подтвержденные результаты или достижения) в одной или нескольких областях. Области включают любую структурированную сферу деятельности со своей собственной системой символов (например, математика, музыка, иностранный язык, музыка) и/или набор сенсомоторных навыков (например, живопись, танцы, спорт)» [Дворникова, Печников, 2023]. Поведение одаренных детей отличается от поведения их сверстников следующим образом:

- Многие одаренные дети рано учатся читать, лучше понимая нюансы языка. Около половины одаренных и талантливых людей научились читать до поступления в школу и владеют этим навыком на высоком уровне.
- Одаренные дети часто читают много, быстро и интенсивно и имеют большой словарный запас.
- Одаренные дети обычно лучше, быстрее и с меньшими усилиями усваивают базовые навыки (когнитивные, двигательные и т. д.).

- Они лучше умеют конструировать и обрабатывать абстрактную информацию, лучше запоминают конкретные факты и умеют ими оперировать в целях решения творческих задач.
- Они лучше улавливают и интерпретируют невербальные сигналы и могут делать выводы, которые другим детям нужно объяснить.
- Они меньше принимают как должное, ищут «как» и «почему».
- Они могут работать самостоятельно в более раннем возрасте и могут концентрироваться в течение более длительных периодов времени.
- Их интересы одновременно эклектичны и интенсивно сосредоточены.
- Они часто обладают, казалось бы, безграничной энергией, что иногда приводит к неправильной диагностике гиперактивности.
- Они обычно хорошо реагируют и общаются с родителями, учителями и другими взрослыми. Они часто предпочитают компанию старших детей и взрослых общению со сверстниками, чьи интересы не разделяют.
- Им нравится узнавать новое, они готовы исследовать необычное и очень любознательны.
- Они решают задачи и проблемы хорошо организованным, целенаправленным и эффективным образом.
- Они демонстрируют внутреннюю мотивацию учиться, узнавать или исследовать и часто очень настойчивы в попытках сделать что-то самостоятельно.

По сравнению с другими диагностическими категориями, не существует четкого определения одаренности и таланта. Действительно, группа одаренных детей весьма разнообразна по областям и уровням своих способностей, а также по своим личностным характеристикам. Хотя нет твердого мнения по определению, а также по значениям, придаваемым талантам, наиболее широко принятое определение одаренности подчеркивает «потенциал деятельности, нацеленный на чрезвычайно высокий уровень достижений, что приводит к необходимости образовательных услуг, которые обычно не предоставляются в школах» [Макарова, Абросимова, 2023]. Как и все другие ученики, одаренные

учащиеся нуждаются в целях и задачах, соответствующих их темпу и уровню обучения. Дифференцированная учебная программа принесет пользу всем ученикам в классе; практика работы в классе, которая использует гибкую группировку, многоуровневые задания и поощрение самостоятельности; и, для более компетентных учеников, замену простых заданий более сложной работой, углубление понимания, установление связей и применение знаний в реальном мире, поможет одаренным учащимся не утратить интерес к обучению и творчески подходить к выполнению поставленных учителем задач [Фрумин и др., 2018].

Творчество и одаренность часто связаны, и школы могут использовать показатели креативности для выявления одаренных и талантливых учеников. Исследователи изучили три аспекта креативности учащихся школы: (а) связь между оценкой креативности учителем и образцами письменных работ учащихся, оцененными по рубрикам, (b) групповые различия в отношении креативности между выявленными одаренными и остальными учениками, и (с) потенциальные гендерные различия, очевидные в оценках креативности учителями, а также в творческих продуктах.

Креативность часто рассматривается как характеристика, связанная с одаренными и талантливыми учениками, и многие школьные учителя включают показатели креативности в свои протоколы идентификации одаренных и талантливых. Формы оценки поведения для учителей, позволяющие им оценивать креативность учеников, являются одним из методов измерения творческого потенциала. Однако учителя могут иметь неполное или даже неточное понимание креативности, и формы оценки учителей могут оказаться ненадежными методами оценки. Оценка никогда не оправдана, если она не будет иметь значения в жизни ребенка. При отсутствии какого-либо направляющего вопроса тестирование только для получения баллов всегда нецелесообразно [Шабалин, 2019]. Однако существует ряд ситуаций, в которых оценка способностей и навыков одаренного ребенка может иметь значение:

1. Планирование образования с помощью родителей (направление развития дома и в школе).
2. Определение соответствия требованиям программы (наиболее частая причина тестирования одаренных учеников, хотя часто тест проводится в группе) – когнитивное тестирование (способности и достижения); визуально-пространственное тестирование (обычно неэффективно как инструмент отбора); определение необходимых корректировок в школьной программе и размещении в школе (включая ускорение и усложнение программы); оценка «дважды исключительных» детей с трудностями в обучении – часто бывает трудно отличить «нормальную» асинхронность способностей от трудностей в обучении; нарушение письма, пожалуй, наиболее распространено у одаренных учеников; изучение поведенческих проблемы, включая высокомерных, труднообучаемых учеников; невнимательных, импульсивных и/или гиперактивных; тех, чья успеваемость снижается или хронически низкая; учеников, поддающихся давлению со стороны сверстников; учеников, страдающих депрессией; и учеников с дефицитом социального взаимодействия.
3. Описание достижений чрезвычайно ярких учеников, которые настолько продвинулись вперед, что их таланты маскируются в школьной среде.

Таким образом, имеет смысл исследовать, насколько точно учитель может оценивать креативность, подтвержденную фактической творческой работой учеников. Хотя оценки творческого поведения учеников могут быть последовательными, рейтинговые баллы могут иметь относительно слабые связи с демонстрацией учащимися креативности в творческих проектах.

С начала систематического изучения индивидуальных различий в уровне способностей, и особенно с 1950-х годов [Guilford, 1950], вопрос измерения одаренности часто был на переднем крае исследований креативности. Надежность тестов творческих способностей и творческих критериев была в целом низкой, однако существовали разные способы преодоления таких трудностей. Без надлежащих инструментов для измерения креативности или адекватных стандартов оценки обоснованность любого исследования

креативности серьезно ставится под сомнение. Однако за последние несколько лет исследовательские вопросы и потребности, достижения в методологии и технологии, а также усилия по решению повторяющихся проблем измерения в нашей области привели к важным разработкам относительно оценки креативности [Пинская, 2018].

Несколько исследований посвящены проблемам и новым разработкам, касающимся измерения дивергентного мышления [Acar & Runco, 2019], метода согласованной оценки и субъективных оценок [Cseh & Jeffries, 2019] и метода самоотчета [Kaufman, 2019]. Также представлены последние разработки и методологические рекомендации, имеющие отношение к оценке креативности по темам, включая нейронауку методов креативности [Benedek et al., 2019], выборку опыта [Cotter & Silvia, 2019], методы развития [Barbot, 2019], исследования убеждений [Karwowski et al., 2019] и кросс-культурные исследования креативности [Glăveanu, 2019], а также рекомендации по передовой практике оценки креативности [Barbot et al., 2019]. Хотя в этой области постоянно обсуждается оценка креативности, например, относительно того, актуальны ли тесты Торренса [Матюшкин, 1990] на креативное мышление в 21 веке – давно назрела необходимость изучению разных точек зрения в области креативности.

Самооценки креативности часто используются в эмпирических исследованиях, их часто выбирают из соображений целесообразности. Если их использовать в качестве переменных результата, возникают обоснованные опасения относительно их точности или обоснованности. Однако они наиболее ценны при выполнении других задач. Может показаться странным – исследовать самооценку креативности, полностью признавая, что она почти всегда является субъективной, должны сказать, что в нашем исследовании она будет использоваться в качестве дополнительной меры или по строго практическим причинам.

Неразборчивое использование самооценки связано с потенциальными проблемами. Если в ситуации тестирования есть хоть какое-то подобие

высоких ставок, нетрудно дать идеализированные или желаемые ответы. Даже если самооценка используется в исследовательских целях, учащиеся склонны лгать или преувеличивать, чтобы выглядеть лучше. Кроме того, они могут не знать о своих собственных творческих способностях или не до конца понимать, что подразумевает креативность. Однако, существует множество очевидных причин для включения самоотчета или какого-либо типа измерения самооценки креативности в оценку творческого потенциала одаренных и талантливых учащихся. Эти методы обычно бесплатны в использовании, быстры в применении и просты в оценке, влияют на связь с показателями креативности, основанными как на результатах тестирования или других диагностик, так и на базовых показателях креативности, которые измеряются. Мы можем категоризировать данные методы, каждая категория предоставляет отдельную причину для использования, и у каждой есть свои плюсы и минусы. Первая категория, «Действия», спрашивает учащихся об их участии или достижениях в творческой деятельности или поведении. Следующая, «Оценка», затрагивает то, как учащиеся сами оценивают свою собственную творческую работу, как в целом, так и в различных аспектах. Третья категория, «Процесс», измеряет аспект творческого процесса, от возникновения идеи через творческую деятельность или поведение до креативных способов мышления. Наконец, «Убеждения» проверяют, как и что учащиеся думают (как явно, так и неявно) о собственном творчестве или о самой творческой конструкции или проекте. Иногда действия используются в качестве заменителя оценок креативности, большинство из трех других типов не предназначены для того, чтобы быть переменными результата – они призваны пролить свет на создателя, творческий результат или само творческое действие.

Многие методы, возможно, используют наиболее объективный подход, который заключается в том, чтобы спрашивать об участии и достижениях учащегося в широком спектре творческой деятельности. Вероятно, наиболее используемым является Опросник творческих достижений [Carson, Peterson, & Higgs, 2005], который задает очень конкретные вопросы о достижениях в 10

различных областях (изобразительное искусство, музыка, танцы, архитектурный дизайн, творческое письмо, юмор, изобретения, научные открытия, театр и кино, кулинарное искусство). Каждая область представляет собой восьмибалльную шкалу, которая варьируется от «0» (нет «обучения или признанного таланта») до «7» (очень высокие достижения, которые часто подразумевают признание или награды). Лучшее соответствие найдено в трехфакторном решении: экспрессивность (изобразительное искусство, архитектура, творческое письмо и юмор), зрелищные представления – аудиовизуальное восприятие и коммуникация (танцы, театр и кино, музыка – исполнительские искусства) и научные исследования (изобретательство, научные открытия и эксперименты).

Можно также использовать двухфакторное решение, которое включает искусство (театр и кино, творческое письмо, юмор, музыку, архитектуру, изобразительное искусство и танцы) и науку (изобретение, научное открытие и эксперименты). Хотя трехфакторное решение подходит лучше (и альтернативные интерпретации предлагают дополнительные способы оценки), этот подход используется реже в пользу двухфакторной модели «искусства-наука». Еще хуже, очень часто просто усредняют или суммируют все ответы, чтобы использовать их в качестве единой общей оценки.

Конечно, есть много других способов, основанных на достижениях, хотя большинство из них скорее подчеркивают повседневную творческую деятельность, чем выдающиеся достижения. Можно анализировать частоту участия в 13 типах деятельности в трех широких областях: повседневное творчество/творческий образ жизни (ремесла, культурное совершенствование, самовыражение, межличностное творчество и сложное использование медиа для творчества), художественное творчество (изобразительное искусство, музыка, танцы, драма/театр и письмо) и интеллектуальные достижения/творчество (наука, инновационные технологии, академические достижения).

Учащихся можно попросить оценить свою креативность по одной конкретной задаче, в определенной области или дать общую целостную оценку. Часто такие самооценки проводятся, чтобы увидеть точность оценок участника по сравнению с оценками экспертов или учителей; иногда точность сравнивается с креативностью или другим конструктом. В целом учащиеся, как правило, более точны при оценке своей деятельности по отдельным задачам. Этот метод можно использовать как для общей, так и для предметно-ориентированной деятельности, также можно использовать его для формирования и развития креативности и для оценки творческой продуктивности.

Самая последняя шкала доменов креативности Кауфмана дала пять факторов (повседневный, научный, продуктивность, математика /наука и художественный). Фактор открытости личности опыту и коммуникации с другими людьми тесно связан с креативностью во многих областях до такой степени, что иногда его используют для измерения креативности. Существуют также другие показатели творческой личности: действия, эстетика, чувства, идеи, фантазия и смысло-ценностные ориентации, открытость и интеллект). Открытость больше связана с креативностью, с художественным творчеством, тогда как интеллект больше связан с когнитивными конструктами, с научным творчеством. Существует несколько показателей творческой самооэффективности, творческой личной самоидентификации, которые представлены убеждением человека в том, что он способен делать что-то творческое, будь то на рабочем месте или в школе.

Существуют и другие методы, которые задействуют неявные убеждения о креативности, но большинство из них были разработаны для исследовательских целей и не используются широко за пределами научных исследований. Существует множество опросов, разработанных для того, чтобы посмотреть, что учителя думают о творческих учениках, но лишь немногие из них используются многократно для валидности показателей. Другие методы оценивают убеждения человека о креативности по очень конкретной теме,

такой как творческие стили или какие психические и волевые состояния связаны с креативностью.

Как упоминалось выше, раздел «Оценка» может быть связан с тем, чтобы увидеть, как убеждения и восприятие учащихся отличаются от (или полностью соответствуют) реальности или суждениям других. Есть много вопросов, на которые можно ответить только с помощью самооценки: Какие типы людей точнее оценивают свои творческие способности или результаты? Как мы можем помочь учащимся улучшить понимание своих творческих сильных и слабых сторон? Приводит ли частое участие в различных творческих областях к более высоким показателям при диагностике?

Другой способ – использование самооценки для изучения того, как учащиеся относятся к своему творчеству. Одним из способов было бы использование методов, специально разработанных для этой цели, как например, «Убеждения». Творческая самоэффективность, образ мышления и личная идентичность – лишь некоторые из них, могут быть проверены таким образом. Кроме того, методы, которые просят учащихся сообщить о своей креативности или оценить ее, также можно считать показателем того, насколько они ценят или отдают предпочтение творческим действиям. Некоторые учащиеся могут посчитать прямые вопросы слишком общими, но могут также легко сообщить, сколько часов в неделю они тратят на изобретения или рисование. Третий способ – изучить убеждения неспециалистов относительно общей креативности учащихся. Часто, как упоминалось в разделе «Убеждения», исследователи разрабатывают собственные шкалы для этой цели. Но существующие диагностики также можно интерпретировать таким образом, чтобы они оценивали креативность. Например, самооценки или отчеты о деятельности в разных областях могут предоставить большой объем информации на индивидуальном уровне, но изучение закономерностей в больших группах учащихся также может пролить свет на то, какие виды деятельности обычно считаются менее креативными, а какие достаточно креативными. Интересно отметить, что общее во всех трех сценариях заключается в том, что самоотчет не используется изолированно от других

методов диагностики. Он рассматривается с другими способами измерения креативности или различными диагностиками. Есть некоторые исследования, которые могут специально использовать самоотчет как переменную результата; например, в школе, когда нужно узнать, помогает ли образовательное вмешательство учащимся чувствовать себя лучше в отношении своего творчества, улучшаются ли условия для творческой деятельности учащихся, развивают ли одаренные и талантливые учащиеся свои способности. Однако в большинстве случаев самооценка и самоотчет о креативности предлагают уникальное понимание, они используются в качестве предиктора других переменных. Однако многое зависит от их использования. Они могут быть переменной результата, когда цель состоит в том, чтобы увидеть, как что-то влияет на то, как учащиеся относятся к своему творчеству. Однако есть много ситуаций, когда оценка самооэффективности может представлять собой наилучший возможный метод, например, когда она используется для изучения вопросов о творческих убеждениях и инсайтах. Аналогично, такая оценка используется для прогнозирования других измерений креативности или в качестве индикаторов творческого потенциала, а не обязательно для представления и измерения самой креативности. Поэтому следует ее рассматривать именно так, как она есть: самоотчетные действия, оценки и убеждения относительно собственных творческих способностей людей, творческого процесса или креативных проектов

Библиографический список

1. Дворникова, О. Ф., Печников, А. Н. Модель интегральной оценки креативности на основе ее частных показателей // Эргодизайн. – 2023. – № 4. – С. 367–377. – DOI: <https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-4>
2. Макарова, Е.А., Абросимова, Е.Б. Модели одаренности и психологические особенности обучения музыке // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2023. – № 3 (39). – С. 89–94.
3. Матюшкин, А.М. (ред.) Фигурная форма А теста творческого мышления Э. Торранса, адаптированного сотрудниками Общесоюзного центра "Творческая одаренность" НИИ ОПП АПН СССР. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1990.

4. Пинская, М. А. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 282–304.
5. Юркевич, В.С. От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода» // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 33–43. – Doi:10.17759/jmfp.2021100403.
6. Фрумин, И.Д., Добрякова, М.С., Баранников, К.А., Реморенко, И.М. (2018). Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: Изд-во НИУ ВШЭ. – URL:<https://publications.hse.ru/books/228988538>
7. Шабалин, К.В. Сущность и генезис понятия "креативные способности" личности. В сборнике материалов международных научно-практических конференций. Москва, 28 июня – 12 июля 2019 года / ред. Я.А. Коротких. – 2019. – С. 51–56.
8. Acar, S., & Runco, M. A. (2019). Divergent thinking: New methods, recent research, and extended theory. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13, 153–158. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000231>
9. Barbot, B., Hass, R. W., & Reiter-Palmon, R. (2019). Creativity assessment in psychological research: (Re)setting the standards. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 233–240. – <https://doi.org/10.1037/aca0000233>
10. Benedek M., Fink A., Christensen A. P., & Beaty R. E. (2019). Creativity assessment in neuroscience research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 218–226. – <https://doi.org/10.1037/aca0000215>
11. Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37–50. – https://doi.org/10.1207/s15326934crj1701_4
12. Cotter, K. N., & Silvia, P. J. (2019). Ecological assessment in research on aesthetics, creativity, and the arts: Basic concepts, common questions, and gentle warnings. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 211–217. – <https://doi.org/10.1037/aca0000218>
13. Cseh, G. M., & Jeffries, K. K. (2019). A scattered CAT: A critical evaluation of the consensual assessment technique for creativity research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 159–166. <https://doi.org/10.1037/aca0000220>
14. Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity: A historical perspective. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 9–26). Cambridge University Press. – doi.org/10.1017/9781316979839.003
15. Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
16. Karwowski, M., Han, M.-H., & Beghetto, R. A. (2019). Toward dynamizing the measurement of creative confidence beliefs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 193–202. <https://doi.org/10.1037/aca0000229>

17. Kaufman, J. C. (2019). Self-assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13, 187–192. – <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000217>

Макарова Е. А.

д-р психол. наук, профессор
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
РГЭУ (РИНХ)

г. Ростов-на-Дону, Россия,

Гаркуша И. В.

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин
ТИУиЭ
г. Таганрог

РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В этой статье анализируется развитие медиаграмотности как компонента образования для личностного развития детей и подростков. Мы анализируем особенности, подходы и инновационные стратегии интеграции медиаобразования в учебную программу современного образования. Данные стратегии могут сыграть ключевую роль в оказании помощи учителям в выполнении их обязанностей по подготовке детей и подростков к использованию интернета, телевидения и других медиа, которые их окружают. Наш подход отражает необходимость обучения не только техническим аспектам информационно-коммуникационных технологий, но и их ответственному и осмысленному использованию. Одной из важных целей обучения может быть стимулирование критического и творческого мышления и поощрение цифрового гражданства и этических ценностей. Эта статья, демонстрирующая опыт, накопленный школами, дает представление об инновационных образовательных тенденциях в насыщенной медиа среде современного общества.

Ключевые слова: медиаобразование, стратегии медиаграмотности, школьное образование, этика, учебная программа.

Makarova E. A.

Doctor of Psychology
Rostov State Economic University (RINH)
Rostov-on-Don, Russia
E-mail: makarova.h@gmail.com;

Garkusha I.B.

postgraduate student
Taganrog Institute of Management and Economics
Taganrog

THE ROLE OF MEDIA LITERACY INTEGRATION INTO CHILDREN AND ADOLESCENTS' EDUCATION

Annotation. This article analyzes the development of media literacy as a component of education for the personal development of children and adolescents. We analyze the features, approaches and innovative strategies for integrating media education into the curriculum of modern education. These strategies can play a key role in helping teachers fulfill their responsibilities in preparing children and adolescents to use the Internet, television and other media that surround them. Our approach reflects the need to teach not only the technical aspects of information and communication technologies, but also their responsible and meaningful use. One of the important goals of education can be to stimulate critical and creative thinking and encourage digital citizenship and ethical values. This article, demonstrating the experience accumulated by schools, provides an insight into innovative educational trends in the media-saturated environment of modern society.

Keywords: media education, media literacy strategies, school education, ethics, curriculum

Специалисты рассматривают медиа как один из факторов, определяющих развитие личности и способствующих ее формированию. Медиа имеют потенциал для поддержки процесса социализации, влияния на ценностную ориентацию и пропагандируют культуру и традиции. Указанные положительные черты уравнивают отрицательные аспекты, которые часто отмечаются в исследованиях в отношении медиа. Медиа сферу можно обоснованно рассматривать как независимый сектор. Получатели медиаконтента находятся в положении клиентов, и СМИ, скорее всего, прекрасно понимают этот факт, они предлагают людям информацию, идеи, изображения, неизбежно формирующие сознание и видение реальности [Аникина, 2014].

В настоящее время СМИ имеют потенциал для формирования аудитории. Однако приоритетной целью СМИ является стремление привлечь зрителей и добиться успеха в жесткой конкурентной борьбе. Тот факт, что СМИ ведут себя так, как будто они не осознают своего возросшего влияния на действия и поведение человека, не следует игнорировать. Это особенно серьезно, если пользователем является ребенком, открытый для внешних импульсов, но все еще слишком незрелым, чтобы уметь различать полезное и вредное.

Необходимость окультуривания и образования аудитории можно рассматривать как довольно иллюзорное требование. Особенно в ситуации, когда массовая аудитория не ожидает такого образования [Дзялошинский, 2015].

Мы считаем, что призывы, связанные с окультуриванием аудитории, должны быть скорее направлены на активизацию формального образования. В современном информационном обществе определенно растет потребность в такой образовательной деятельности и формировании аудитории, результатом которой стал бы отказ от контента, направленного против морали, удовлетворяющего инстинкты, использующего эмоциональное действие для достижения требуемой реакции. «СМИ провоцируют у аудитории процессы некритического потребления информации, прилагая усилия устранить, в максимальной степени, необходимость их критической оценки. Существует также усилие автоматизировать и интериоризировать такие процессы со стороны аудитории в максимальной степени» [Жилавская, 2017].

Также, в связи с этим растет потребность в образовании человека, который мог бы выбирать медиаконтент, определять позитивные модели поведения и реализовывать их в своих проявлениях и действиях, критически подходить к публикуемой информации, отказываться от медиапродукции, представляющей нежелательные формы поведения. Сегодня это не только обязательная часть компетенций, приобретение которых ожидается в результате организованного образовательного процесса. Медиаобразование помогает учащимся развивать просветительское и критическое понимание окружающего мира, углублять понимание того, как медиа производят контент и придумывают вымышленную реальность, или увеличивать положительный эффект от получения информации посредством медиа [Гринева, 2018].

В статье основное внимание уделяется тому, как образование в школах отвечает социальным требованиям преподавания медиаобразования. Авторы уделяют внимание стратегиям интеграции медиаобразования в учебную программу и процедурам развития медиаграмотности, внедренным в образовательный процесс, который фокусируется на определении целей и тем

медиаобразования в учебной программе и пригодности контента в связи с тематической направленностью каждого конкретного урока. Мы ожидаем, что цели междисциплинарных тем будут в первую очередь сосредоточены на ценностях и формировании позитивных ценностей индивида. Это связано с предположением, что образование будет использовать потенциал медиаобразования в основном для укрепления своей собственной позиции в качестве образовательного субъекта в образовательном процессе, цель которого – повлиять на отношение учащегося к жизни, привести к собственному пониманию окружающих реалий, воспитать ответственность по отношению к себе, другим и обществу в целом [Фролова, Образцова, 2017]. Школьное образование и медиаобразование должны совместно приводить к развитию критического мышления, отказу от манипулятивных действий, приобретению морали и моральных критериев в оценке своих действий и поведения и в формировании своего отношения к чувствительным социальным темам, которые часто попадают под пристальный взгляд СМИ.

В исследовании анализируется, в какой степени проявляется взаимосвязь целей медиаобразования и школьного образования, какие темы медиаобразования присутствуют в учебной программе, какие методы и формы работы используются при преподавании для описания медиа и каковы возможности инноваций в этой области. Авторы сузили свой интерес до системы начальной и средней школы. Это период, когда с точки зрения специфики своего развития ребенок начинает отличать вымысел от реальности, а восприятие медиаконтента постепенно приближается к восприятию взрослого человека. Начальная школа оказывает существенное влияние на личность также в критический период полового созревания – индивид борется за признание в группе лиц того же возраста, частью чего является также ориентация в медиаконтенте, тогда как уважение часто завоевывается просмотром медиапрограмм, не соответствующих возрасту; ребенок переживает кризис Реального Я и Идеального Я, ищет образцы (часто вдохновляется именно людьми, которые по разным причинам являются интересным объектом для

медиа) и идентифицирует себя с ними, что может означать риск для построения и формирования собственной идентичности подростка.

Концептуальный подход к медиаобразованию в рамках школьного образования можно упомянуть только с начала 2000-х годов. Такой поздний интерес к медиаобразованию (который в западных странах можно наблюдать с 1970-х годов) не может быть убедительно оправдан социальными и политическими обстоятельствами. «Текущая ситуация в медиаобразовании довольно неясна и неоднозначна. Отсутствует соответствующая информация о его развитии и текущем состоянии. С одной стороны, мы не можем говорить об институционализации медиаобразования, поскольку до сих пор не было серьезных попыток интегрировать его в учебную программу. С другой стороны, нельзя утверждать, что ученики начальных и средних школ абсолютно ничего не узнают о медиа». Сегодня очевиден переход к социокультурной модели медиаобразования, его симбиоз с информационной грамотностью, усиливающееся влияние медиа на общество и все более усложняющиеся процессы медиакommunikации, а также необходимость обучать подрастающее поколение ориентироваться в информационном потоке и медиапроцессах [Лапин, 2020].

Школы внедряют в свои школьные образовательные программы тему медиаобразования, что означает, что в различных формах оно должно быть неотъемлемой частью учебных программ по различным предметам. Помимо прочего, подчеркивается необходимость осмысленного, критического и избирательного использования медиа, умения находить ценное содержание, оценивать медиаконтент, различать позитивное и негативное влияние медиа, устранять негативное влияние медиа, приобретать способность компетентно обращаться с различными типами медиа. Очевидно, что медиаобразование в сотрудничестве со школьным образованием имеет значительный потенциал для содействия формированию нравственно мыслящей личности, способной не только отличать добро от зла, но и способствовать распространению культурных и моральных ценностей в процессе социализации.

Многие учителя в школах неправильно понимают термин «преподавание медиаобразования» как «использование медиа в качестве средств обучения». Это случаи, когда на уроках используются интерактивная доска, проектор данных, ноутбук и т. п. Однако использование медиатехнологий в качестве средств обучения/инструментов не является медиаобразованием. Мы обнаружили, что диспропорция между заявленным намерением интегрировать медиаобразование в образовательный контент и реальным статусом интеграции в основном связана с недостаточным образованием учителей в области медиаобразования. В большинстве случаев учителя не получали никаких знаний в области медиаобразования не только с точки зрения теоретического, но и дидактического изучения темы. Лекции или семинары в рамках повышения квалификации учителей, которые не имеют тематической направленности на повышение медиаграмотности, скорее всего, не могут гарантировать соответствующую методическую и дидактическую поддержку преподавания медиаобразования, которая была бы направлена на эффективное выполнение целей образовательного процесса.

Одной из целей медиаобразования, несомненно, является «формирование таких качеств и навыков в контакте со СМИ, которые позволяют индивидуальное разностороннее развитие личности; примером такого формирования является правильный выбор медиаконтента, чтобы он служил развитию личности. Другая цель – указать на угрозы, которые исходят от СМИ по отношению к человеческой личности» [Makarova, Makarova, 2023]. «Сегодня цифровая среда стала неотъемлемой частью жизни, и дети ориентируются в онлайн-пространстве иногда даже лучше, чем взрослые. Но нашей общей задачей остаётся обеспечение безопасности ребенка, защита от негативного и опасного контента, а также помощь в поиске действительно интересной, познавательной информации, изучение которой способствовало бы его развитию как личности и гражданина», – министр просвещения России Сергей Кравцов.

Дети и подростки с определенным уровнем медиаграмотности осознают человеческое достоинство и ответственность перед собой и своим окружением, они будут критически относиться к медиаконтенту, нападающему на моральные и общечеловеческие ценности. В случае продуманной и концептуальной процедуры внедрения медиаобразования в учебную программу, оно может влиять на позитивное формирование личности. Существует несколько стандартов эффективности медиаобразования: учащийся выявляет методы распространения новостей на модельном примере, выявляет важность новостей как сообщения; выявляет произведения искусства; развивает чувствительность к предрассудкам и манипуляциям СМИ; умеет критически оценивать контент; способен к самостоятельной рефлексии о позитивном и негативном влиянии СМИ; учится критически относиться к информации; начинает понимать правила медиамира и, соответственно возрасту, хорошо в нем ориентируется; различает вымысел и реальность; узнает критерии оценки медиажанров. Некоторые из упомянутых стандартов в основном ориентированы на приобретение когнитивных компетенций и больше подходят для теоретически ориентированных предметов. Общий характер других стандартов делегирует ответственность учителю, который должен указать цель межпредметной темы, совместимую с целями предмета.

Например, можно использовать тему «Кто я?» (для младших школьников), в рамках которой детям следует объяснить, в частности, термины самооценка, самопринятие, комплексы, удовлетворенность /неудовлетворенность образом собственного тела. Эта тема, связанная с медиаобразованием, кажется подходящей для работы с молодежными журналами, представляющими идеальную внешность девочки и мальчика. Учитывая тот факт, что в период полового созревания происходит столкновение Реального и Идеального Я, взаимодействие этих двух тем может быть полезным для устранения уничижительного образа себя, для формирования боди-позитивного образа, для повышения самооценки и формирования уверенности в себе. Ученики начальной школы проходят сложный этап развития, для которого характерны

изменения в идентичности личности. Типичным является повышенный интерес к своей внешности. По мере снижения авторитета родителей и учителей, дети ищут новый образец для подражания, с которым они могли бы себя идентифицировать. Значительную ценность для них приобретает признание со стороны лиц того же возраста, особенно в отношении их внешнего вида и поведения. Очевидно, что в этот период ребенок более чувствителен к влиянию средств массовой информации, которые представляют различные модели и образцы поведения и действий в заданных ситуациях [Макарова, Тищенко, Куренкова, 2024]. Поэтому в сотрудничестве с медиаобразованием школа должна формировать критическое мышление личности, отказ от манипуляций и подчинения нежелательному социальному (а также медиа-) давлению.

Задача учителей состоит в том, чтобы привести детей к ответственному и осмысленному использованию медиа, подчеркивая необходимость развития их позитивного ценностного потенциала, и вытекающий из этого интерес учителей к освоению дидактических процедур, стимулирующих критическое мышление и безошибочную ориентацию в медиасодержании.

Библиографический список

1. Аникина, М.Е. Медиапотребление в структуре досуга современных подростков в российских регионах // Журналистика в 2013 году: Регионы в российском медиапространстве: сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. – М.: МедиаМир, 2014. – С. 3–4.
2. Дзялошинский, И.М. Современное медиапространство России. – М.: Аспект Пресс, 2015.
3. Жилавская, И.В. Медиа-информационная грамотность: новый концепт // Актуальные вопросы теории и практики медиаобразования в педагогической сфере: сб. тр. Международ. форума / под общ. ред. И. Жилавской, И. Фатеевой. – М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2017. – С. 58–66.
4. Лапин, Д. А. Медиаобразование школьников в России: от проформаторов к консенсуальному подходу // Меди@льманах. – 2020. – № 6 (101). – С. 22–31. – DOI: 10.30547/mediaalmanah.6.2020.2231
5. Макарова, Е.А., Тищенко, И.А., Куренкова, В.Ю. Анализ психологической взаимосвязи социальных идеалов внешности и неудовлетворенности собственным телом: гендерный аспект // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 3 (141). – С. 1–9. – DOI: <https://doi.org/10.23670/-IRJ.2024.141.56>

6. Фролова, Т.И., Образцова, А.Ю. Медиаграмотность школьников в оценке учителей и родителей: результаты исследования // Вестник Московского университета. *Серия 10. Журналистика*. – 2017. – № 4.

7. Makarova E.A., Makarova E.L. Digitalization of education: analysis of engagement and socio-demographic features of online learning participants/ *Media Education*. – 2023. – № 3. – С. 443–452.

Макарова Е.А.

д-р психол. наук, проф.

ТИ имени А.П.Чехова (филиал)

РГЭУ «РИНХ»

г. Таганрог, Россия,

Турский В.А.

аспирант ТИУиЭ

г. Таганрог, Россия

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА И РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Одно из самых больших изменений, которые современность привнесла в жизнь человека, – это, несомненно, социальные медиа, а также изменения и трансформации, которые они приносят. Этот новый процесс, который облегчает общение людей и сообществ друг с другом в письменной и визуальной форме, сблизил всех, в то же время заставив их задавать вопросы и открывать для себя различия и близость друг к другу. Эта среда, где могут участвовать все, преуспела в привлечении людей из всех слоев общества, независимо от возраста, гендера, вероисповедания. Хотя восприятие религии людьми зависит как положительно, так и отрицательно от этого изменения, доступ к религиозным знаниям стал намного проще, не будучи ограниченным во времени и пространстве. Медиа повлекли за собой доступ к правильной религиозной информации, способствуют пониманию религиозных практик или управлению восприятием.

Ключевые слова: социальные медиа, религиозное образование, восприятие религии, социальное поведение, религиозные знания, религиозные группы и сообщества.

Makarova E.A.

Doctor of Psychology

Professor,

TI named after A.P. Chekhov RGEU "RINH"

Taganrog, Russia,

Turskiy V.A.

Postgraduate Student, TIUE, Taganrog, Russia

SOCIAL MEDIA AND RELIGIOUS EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Annotation. One of the biggest changes that modernity has brought to human life is undoubtedly social media, as well as the changes and transformations that they bring. This new process, which facilitates communication between people and societies in written and visual form, has brought everyone closer, while at the same time forcing them to ask questions and discover differences and similarities to each other. This environment, where all people can participate, has succeeded in attracting people from all walks of life, regardless of age, gender, religion. Although people's perception of religion is affected both positively and negatively by this change, access to religious knowledge has become much easier without being limited in time and place. Media has brought access to correct religious information, facilitates people's understanding and practice of religion or manages perception.

Keywords: social media, religious education, perception of religion, social behavior, religious knowledge, religious groups and communities.

Долгое время религия и медиа развивались обособленно. Теперь, когда меняющиеся времена направляют восприятие религии людьми, социальные сети стали инструментом во многих сферах: от религиозных праздников до ссылки на важность и святость религии [Гришаева, Шумкова, 2020]. Кроме того, религиозные общины и группы считают своим долгом направлять людей через социальные сети, особенно важно религиозное образование для детей и подростков. Медиа могут помочь в решении различных проблем: управление религиозным восприятием, надежный религиозный контент, теоретическое и практическое восприятие религии.

Хотя основная цель нашей статьи – рассмотреть, в какой степени виртуальная атмосфера восприятия религии отражается в цитатах, созданных социальными сетями, мы также попытаемся затронуть ее влияние на образование в целом и религиозное образование детей и подростков в частности. Религия всегда была одним из важнейших явлений, которые формировали общества с момента появления первого человека на земле. Плутарх, один из древнегреческих писателей и философов римской эпохи, сказал: «Побродите по миру, вы найдете города без стен, литературы, закона и богатства. Но вы не найдете города без храма, без бога, без молитвы, без жертвоприношений» [Beck, 2014]. История показала и продолжает показывать

нам, что общество, которое не испытывает чувства принадлежности ни к одной религии, не может существовать. Исторически религия служила связующим звеном для обществ, обеспечивая единство веры, культуры и ценностей на протяжении веков. Кроме этих обязанностей, она изменяет и трансформирует общество. По мере истечения времени, изменения места и условий существования восприятие и практика религии также различаются. Процесс сектантства, возникший с течением времени, и различия в практике также объясняют эту эволюцию. Эволюция иногда может быть положительной от худшей к более высокой структуре, а иногда она может быть отрицательной, как в средневековом христианском мире. Поэтому каждое общество может перекодировать соответствующее религиозное, культурное, моральное, социальное поведение, практику и восприятие в соответствии с духом времени.

Помимо социологических функций религии, важнейшим фактором, формирующим людей и общества в последние два столетия, было религиозное образование, которое включает в себя социальные, политические и культурные трансформации внутреннего мира людей. В то время как религия, которая участвует в большинстве сфер жизни, была отодвинута на задний план, эти трансформации стали почти неизбежными даже для тех, кто утверждает, что они религиозны. Подобные процессы начали происходить благодаря новым факторам, которые ускоряют и направляют социальные изменения. Особенно важно в этом контексте развитие средств массовой информации, потому что эта область составляет социальный аспект коммуникации.

Сейчас существуют два типа средств массовой информации: традиционные средства массовой информации, то есть письменные и визуальные средства массовой информации, и другой тип – социальные сети, то есть, новая медиаплатформа. Социальные сети, которые становятся все более доступными и все более простыми в использовании, таким образом, занимая важное место в повседневной жизни и культуре, также стали областью, где люди делятся своими религиозными убеждениями и мыслями. Например, они отправляют друг другу электронные письма в святые праздники, посещают

страницы с религиозным контентом, слушают онлайн-проповеди, участвуют в религиозных беседах и форумах, таким образом, происходит обмен информацией не только о теоретических вопросах религии, но и о практиках, связанных с религиозной жизнью. В частности, быстрая и легкая адаптация феномена религии к виртуальной среде, обогащение виртуальных обрядов привели к тому, что религия и религиозное образование обрели смысл и содержание за пределами традиционных моделей. В отличие от односторонней позиции традиционных медиа, люди могут быть как активными, так и пассивными участниками социальных медиа. Каждый человек легко получает доступ к социальным медиа, передает свои комментарии и мысли по всему миру, что является новым социальным феноменом. Нет никакой разницы между коммуникативным, информационным и религиозным аспектами социальных сетей. Теперь социальные сети стали проповедническими платформами новой эпохи. Обычный священнослужитель, который имеет достаточно влияния, может охватить больше людей, чем он мог себе представить, через социальные сети. Это, несомненно, увеличивает силу влияния.

Очевидно, что медиа с такими функциями, и социальные медиа в частности, оказывают влияние на то, как дети и подростки воспринимают мир. Таким образом, социальные медиа гораздо более полезны в формировании и отражении существующего религиозного восприятия в обществе, сейчас они вышли на первый план как важная современная реальность. В этой статье, чтобы оценить социальные медиа с точки зрения религиозного образования, мы рассматриваем религию, общество и социальные медиа и взаимосвязь между ними. Нет сомнений, что успешные результаты будут достигнуты, если социальные медиа будут рассматриваться как инструмент образования, а не как цель. Хотя восприятие религии на некоторое время ухудшилось с развитием промышленной революции и сопутствующим ей рационализмом, оно вышло на первый план как растущая ценность мира сегодня. Более того, на этот раз

религия еще больше увеличила свое влияние, используя такую эффективную силу, как социальные медиа, в качестве инструмента.

В прошлом традиционные медиа, а именно телевидение и пресса, которые приходят на ум при упоминании средств массовой информации, все чаще заменялись социальными сетями, которые и стали СМИ новой эпохи за последние десять лет. Каковы же важные аспекты социальных сетей, которые отличают их от традиционных СМИ и даже делают их настолько популярными, что они внезапно стали концепцией, которая влияет почти на все сферы от образования до культуры, от культуры до религии, от религии до общественной жизни? Прежде всего, социальные сети очень просты с точки зрения доступности. В социальных сетях люди активны, а не пассивны. Пользователи могут не только быть читателями новостей, но и вносить свой вклад симпатиями или антипатиями, или они могут оставаться нейтральными. Социальные медиа, которые предлагают многонаправленные возможности общения, можно отслеживать информацию мгновенно, а показатели обмена и лайков могут обеспечить быстрое получение данных в виде рейтингов. Кроме того, предоставляя уникальную интерактивную возможность, социальные медиа предлагают альтернативу односторонней, статической и неизменной функции традиционных медиа, предоставляя людям возможность открывать новые комментарии и форумы или удалять их.

В то время, как образование – это название, данное процессу создания желаемых поведенческих изменений у детей и подростков посредством обучения, религиозное образование выражается как образовательная деятельность знаний, эмоций и мыслей, принадлежащих религии или религиозным убеждениям. Роль образования в целом и религиозного образования в частности нельзя игнорировать в индивидуальном и социальном развитии личности. Несомненно, образование подвержено влиянию времени и социальных изменений. В частности, социальные сети превзошли все предыдущие медиа, и профили, созданные как идентичность, стали возможностями современной эпохи проявить и выразить себя. Теперь, когда

образование перемещается из классной комнаты в Интернет, это изменение затронуло все аспекты жизни и образования молодежи [Krüger, 2018].

Итак, как нам выстроить связь между социальными сетями и религиозным образованием? Мы попытаемся рассмотреть положительные и отрицательные аспекты социальных сетей в образовании в целом и в религиозном образовании в частности. Благодаря социальным сетям подростки теперь имеют доступ к официальной или неофициальной информации из первых рук самым простым способом без ограничения по времени и месту. Теперь все можно сделать легко и быстро с помощью переписки и мгновенной обратной связи через социальные сети или созданные группы. В то время как социальные сети упрощают и упорядочивают доступ к информации, они также предотвращают монополизацию информации определенной группой. Чтобы получить доступ к информации, теперь достаточно создать профиль и подписаться на страничку, в которой есть информация или задавать вопросы на онлайн-страницах. Интернет устранил барьеры времени и пространства, обеспечив доступ к информационным услугам 24 часа в сутки, 7 дней в неделю. В то время как социальные сети укрепляют межличностные отношения, они также облегчают контакт с людьми, с которыми не всегда можно связаться, делаясь опытом и информацией. Они облегчают обучение и делают его интересным, поскольку позволяют передавать знания через обучение, не осознавая этого.

Помимо положительных аспектов, социальные сети могут иметь некоторые негативные аспекты с точки зрения религиозного образования. Тот факт, что доступ к информации прост, подталкивает людей, особенно детей и подростков, к лени и избирательности, а также притупляет развитие мыслительных навыков и креативности. Еще одним негативным последствием использования социальных сетей является зависимость. Хотя ее обычно называют интернет-зависимостью, использование социальных сетей составляет большую часть использования Интернета. Хотя сети и называются социальными, зависимость, которая возникает через определенный промежуток времени, изолирует человека, отдаляет его от реального мира и оставляет его в

одиночестве. Другим отрицательным фактором является то, что средством, в котором используются социальные сети, является мобильный телефон, что затрудняет контроль со стороны учителей и родителей. Тот факт, что дети и подростки, которым необходимо образование, постоянно имеют дело с телефоном и чувствуют потребность быть в сети, также вызывает различные проблемы в образовании. В то же время кибербуллинг нарушает личное пространство личности и конфиденциальность личной информации, трата времени на социальные сети вместо посещения занятий также вредит образованию [Тихонова, 2018].

Социальные сети, которые стали доступны и используются все больше с каждым днем, занимают важное место в повседневной жизни, также стали областью, где люди делятся религиозными убеждениями и мыслями. В частности, быстрая и легкая адаптация феномена религии к виртуальной среде, обогащение виртуального богослужения, обрядов привели к тому, что религия и религиозное образование обрели смысл и содержание за пределами традиционных моделей. Теперь онлайн-проповеди, которые просматривают сотни тысяч людей, являются новыми явлениями социальных сетей, и они стали новыми религиозными платформами новой эпохи в средах, где эти сообщения распространяются. Это, несомненно, пропорционально увеличивает силу воздействия [Хруль, 2012].

Но есть и здесь отрицательные аспекты, это влияние на детей и подростков со стороны разного рода сект и нетрадиционных религиозных организаций. В периоды, когда секты и нелегальные религиозные общины жили своего рода подпольной жизнью, записи их религиозных проповедей циркулировали в религиозных кругах последователей этих сект, теперь они также вышли за пределы ограниченных кругов благодаря быстрому развитию интернет-технологий. Инструментом для воздействия сект были кассеты в 80-х, видеокассеты в 90-х и интернет в 2000-х. Когда был открыт сайт обмена видео YouTube, открылась возможность благодаря видеороликам, загруженным для религиозного образования, и она почти достигла вершины благодаря Facebook [Lundby, 2013].

Технологии и то, что они с собой несут, являются насущной необходимостью. В то время как преобразующее воздействие социальных сетей окружает каждого, наиболее затронутыми сегментами населения являются дети и подростки. Тот факт, что большинство пользователей социальных сетей – дети, напомнил об использовании этих сред в образовательных целях. Наряду с тем, что социальные сети обеспечивают широкое, легкое и мгновенное общение, то, как эту сферу деятельности можно использовать в образовании, также стало предметом обсуждения. В то время как школьная доска в классе заменяется интерактивными панелями, подключенными к Интернету, потребность в приобретении навыков в этой области возникла не только у учащихся, но и у учителей. Социальные сети поощряют совместное обучение, они превратили образование в деятельность, которой можно наслаждаться. Неявные знания воспринимаются и изучаются через социальные сети. Таким образом, неявное знание обогащается визуальными и аудио элементами и возвращается к ученику [Шелуха, 2012].

Очевидно, что положительный эффект использования инструментов социальных сетей в религиозном образовании перевешивает отрицательное воздействие. Было замечено, что оно обогащает образование, обеспечивает поддержку, а не альтернативу традиционным методам, обеспечивает быструю обратную связь, способствует социализации, одновременно увеличивая взаимодействие вне класса, и повышает роль учителя, обеспечивая эффективное общение с учениками, педагоги должны руководить этим процессом, чтобы учащиеся не попадали в каналы социальных медиа, которые будут представлять для них опасность, если информация подается контролируемым и безопасным образом. В частности, учителя религиозной культуры и моральных знаний, а также учреждения и организации, которые предоставляют неформальное религиозное образование, не должны избегать адаптации к социальным сетям, напротив, они должны стремиться быть в первых рядах образовательных инноваций. Таким образом, если отрицательные аспекты социальных сетей устраняются педагогами, вред может быть сведен к минимуму. В дополнение ко всему этому, исследования, прогрессивные и

ориентированные на изучение быстро развивающихся инновационных образовательных технологий, роли социальных сетей в религиозном образовании следует поощрять и поддерживать.

Библиографический список

1. Гришаева, Е., Шумкова, В. Теории среднего уровня в исследовании религии и медиа: медиатизация, медиация и RSST // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2020. – № 2.
2. Тихонова, А.Д. Социальные медиа и молодежь: риск радикализации. Психология и право. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 55–64. – Doi: 10.17759/psylaw.2018080406
3. Шелуха, М. В. Влияние социальных медиа на сферу образования / Педагогическое мастерство: мат. II Международ. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 26–32.
4. Хруль, В.М. СМИ и религия: в поисках интегрального подхода // Вестник Московского университета. – Серия 10. Журналистика. – 2012. – № 5. – С. 60–76.
5. Beck M. Introduction: Plutarch in Greece//Companion to Plutarch / ed. by M. Beck. – Malden; Oxford: Wiley-Blackwell, 2014.
6. Krüger, O. (2018) “The ‘Logic’ of Mediatization Theory in Religion: A Critical Consideration of a New Paradigm”, Marburg Journal of Religion 20(1): 1–31
7. Lundby, K. (2013) “Theoretical Frameworks for Approaching Religion and New Media”, in H. Campbell (ed.) Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds, pp. 225–237. London: Routledge; Campbell, H. (2017) “Surveying Theoretical Approaches within Digital Religion Studies”, New Media & Society 19(1): 15–24

Макарова Е.А.

д-р психол. наук, профессор
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
РГЭУ (РИНХ)
г. Ростов-на-Дону, Россия,

Чичкала М.Б.

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ
г. Таганрог

ЗАВИСИМОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ ОТ КАЧЕСТВА ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В этой статье рассматривается связь между семейными отношениями и благополучием детей, уделяется особое внимание качеству отношений. Анализ, представленный в этой статье, направлен не только на достижение баланса между отрицательными и положительными аспектами

отношений, но и на понимание отношений «самих по себе», где «развитие отношений» представляет собой основную конструкцию. Согласно этой модели, психологическое благополучие можно рассматривать как особую форму, создаваемую семейными отношениями.

Ключевые слова: качество семейных отношений, демографические изменения, психологическое благополучие

Makarova E.A.

Doctor of Psychology, Professor

TI named after A.P. Chekhov

Russian State University of Economics "RINH"

Taganrog,

Chichkala M.B.

Postgraduate Student

Department of Humanities, TMEI, Taganrog

CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE FAMILY DEPENDENCE ON THE QUALITY OF PARENTAL RELATIONSHIPS

Annotation. This article examines the relationship between family relationships and children's well-being, paying special attention to the quality of relationships. The analysis presented in this article is aimed not only at achieving a balance between the negative and positive aspects of relationships, but also at understanding the relationship "in itself", where "relationship development" is the main construct. According to this model, psychological well-being can be considered as a special form created by family relationships.

Keywords: quality of family relationships, demographic changes, psychological well-being

В XXI в. социальная среда претерпевает многочисленные изменения, и современному человеку приходится решать различные проблемы, выстраивая собственные алгоритмы и траектории в социуме. Меняется социум, соответственно меняется и семья как малая социальная группа, меняются отношения людей в семье. Проблема семьи и детско-родительских отношений представляет интерес для различных направлений социогуманитарных наук в нашей стране и за рубежом. В настоящее время семья является предметом многочисленных исследований, что, скорее всего, связано с быстрыми социально-демографическими изменениями, происходящими во всем мире [Логинава, 2017]. В западных странах, особенно в Европе, началось снижение рождаемости и склонности к браку, в то время как гражданские союзы и другие

типы партнерства увеличились, вместе с уровнем разводов. Кроме того, увеличивается число детей, рожденных вне брака, в неполных семьях с одним родителем, в семьях с приемными родителями и в однополых браках. Однако, как свидетельствуют зарубежные исследования семейных ценностей, семья по-прежнему рассматривается как чрезвычайно важная для людей и пар с разными жизненными траекториями [Baumeister& MacKenzie, 2014]. Кроме того, снижение рождаемости, которое больше не гарантирует смену поколений, наряду со старением населения, оказали общее влияние на динамику семьи и на демографические изменения. Это привело к формированию семей, характеризующихся меньшим числом совместно проживающих членов и наличием живых родственников (хотя и не совместно проживающих) из трех или более разных поколений. Такие семьи – названные «семьями-жердочками» – характеризуются относительно небольшим количеством внутрисемейных связей и многочисленными многопоколенческими связями.

Таким образом, семейные отношения парадоксальны. С одной стороны, они более фрагментированы – из-за небольшого числа сожителей членов и наличия разведенных семей – в то время как с другой стороны, они представляют больше межпоколенческих связей, чем в прошлом. Поэтому основной вопрос заключается в следующем: каковы факторы риска, которые могут повлиять на благополучие семей? Каковы защитные ресурсы семьи, чтобы наилучшим образом выполнять свою основную роль? Что мы знаем о связи между отношениями в паре, отношениями родитель-ребенок и психологическим благополучием? Большое количество исследований показывает, что женатые или сожители взрослые показывают лучшие результаты по физическому здоровью и психическому здоровью, чем их никогда не состоявшие в браке или разведенные партнеры [Albert,&Ferring, 2013]. Кроме того, брак был связан с более низким уровнем депрессии и более высоким уровнем самоуважения, чувства привязанности, субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью и цели в жизни.

Разведенные мужчины и женщины демонстрируют большее количество симптомов депрессии и тревожности, проблем со здоровьем и употребления алкоголя и психоактивных веществ, а также в целом более высокий риск смертности. Развод оказывает благотворное влияние только тогда, когда отношения в супружеской паре характеризуются высокой степенью насилия, особенно для женщин и детей [Crocetti & Meeus, 2014]. Расторжение брака является стрессовым опытом для большинства людей, а стресс может оказывать неблагоприятное воздействие на психическое здоровье, отчасти из-за его негативного воздействия на функции иммунной системы. Что касается защитных факторов, то брак дает много преимуществ, включая эмоциональную поддержку, товарищество, экономическую безопасность и поощрение к принятию более здорового образа жизни.

Раздельное проживание и развод также оказывают влияние на психологическое благополучие детей. Дети разведенных родителей показывают более низкие результаты в плане физического здоровья по сравнению с детьми родителей, состоящих в постоянном браке. Удовлетворенность жизнью у детей младшего возраста обусловлена общением с родителями, что помогает ребенку лучше понимать себя и окружающий мир. Подобное общение способствует снижению тревожности, конфликтности и восприятию жизни как благоприятной. Психологическое неблагополучие возникает вследствие нарушения семейной ситуации, возникновения психологической дистанции со стороны одного из родителей. Некоторые аспекты дезадаптации (например, касающиеся образования) имеют тенденцию частично исчезать через один или два года, в то время как другие (например, касающиеся интернализации рискованного поведения) проявляются позже. Другими словами, существует «эффект спящего развода», благодаря которому при формировании собственных семейных отношений, страхи и неуверенность возникают снова, что может привести к вовлечению в многочисленные кратковременные отношения или трудностям в принятии серьезных отношений. Однако, благополучие детей и

родителей также зависит от того, как отношения перестраиваются после развода.

Неполные семьи, особенно те, где с детьми остается одна мать, в литературе называют «хрупкими семьями». Дети в таких семьях часто имеют худшие социальные, когнитивные, эмоциональные навыки. Однако риск уменьшается, если структура семьи (неполная или приемная семья) стабильна, а качество отношений высокое. В психологической литературе часто подчеркивается идея о том, что не только структура семьи влияет на благополучие, но и качество отношений между партнерами, а также между родителями и детьми [Егорова, Матвеева, 2018]. Более того, исследования обнаружили, что благополучие ребенка предсказывается качеством родительского воспитания, что также относится к разделенным или разведенным семьям [Newland, 2015]. Литература приводит многочисленные термины, такие как удовлетворенность, адаптация, счастье, которые, как правило, используются взаимозаменяемо.

Хотя качество отношений изучается в различных дисциплинах (психология, социология, педагогика), ему не хватает концептуальной и эмпирической ясности. Все большее признание получают два основных подхода к качеству отношений, которые сосредоточены на внутриличностных и межличностных отношениях. Внутриличностный подход фокусируется на субъективной оценке семейных отношений членами семьи. Этот подход, как правило, использует такие термины, как удовлетворение, счастье и психическое здоровье. Напротив, межличностный подход рассматривает такие модели взаимодействия, как конфликт, общение и поддержка, и склоняется к использованию таких терминов, как адаптация и дезадаптация. Этот подход использует различные конструкции для определения важнейших аспектов качества отношений. Однако, если мы посмотрим на статьи о семейных отношениях, опубликованные за последнее десятилетие, мы заметим, что негативные конструкции использовались чаще, чем их позитивные аналоги [Токарская, 2019]. Например, подробно исследовалась роль конфликта в

определении супружеского неблагополучия или детской дезадаптации, но только недавно была исследована роль прощения в определении индивидуального и психологического благополучия [Дмитриева, Васягина, 2021].

Что подразумевается под качеством отношений в семье? Внимание к позитивным аспектам, безусловно, представляет интерес для исследования семьи, поскольку оно ведет к более адекватному пониманию того, что составляет качество отношений с точки зрения здоровья отношений. Фактически, здоровье отношений – это не просто отсутствие дисфункции отношений. Необходимы различные подходы, чтобы сфокусировать внимание на качестве отношений с точки зрения их здоровья.

Один из подходов, используемых для решения этой проблемы, заключается в том, чтобы рассматривать качество отношений не как одномерную конструкцию – от крайней неудовлетворенности до крайней удовлетворенности – а как двумерную конструкцию, состоящую из положительных и отрицательных измерений. Оценка положительного качества отношений (наличие доброжелательности) и отрицательного качества отношений (отстраненность), как независимых конструкций дает дополнительную информацию о текущем функционировании отношений, которую нельзя получить из одномерных измерений.

Другой подход к концептуализации качества отношений заключался в рассмотрении конструкторов не как позитивных или негативных, а в определении процессов, которые делают эти конструкторы позитивными или негативными. Следовательно, можно обсудить, например, конструктивный и деструктивный конфликт и определить позитивные процессы в конфликте, такие как переговоры, компромисс, решение проблем, аффилиативные стили и негативные процессы, такие как вербальная или физическая агрессия, принудительные стили и уход. Более того, в литературе также были выявлены некоторые конструкции, такие как совладающее, которые описывают позитивные или негативные стили, с помощью которых члены семьи справляются с ежедневным стрессом [Иванова, Бусарова, 2021].

Некоторые из этих конструкций использовались для анализа как функционирования семьи в целом, так и детско-родительских отношений. В этом отношении интересным примером является конструкция самооффективности, которая влияет на качество функционирования семьи, удовлетворенность семейной жизнью и благополучие детей. Это лишь некоторые из конструкций, которые можно было бы привести. Они свидетельствуют, с одной стороны, о сложности концепции качества отношений, но также о ее общей природе, содержащей множество конструкторов [Сафонова М.В., Наприенко, 2023].

В этой статье были рассмотрены основные выводы относительно связи между семьей (между родителями и детско-родительскими отношениями) и благополучием детей в семье (физическим и психическим благополучием). Результаты анализа литературы показывают, что удовлетворенность детей жизнью связана с общением родителя и ребенка на темы познания и внутреннего мира ребенка, что помогает ребенку лучше понимать себя и окружающий мир, находя баланс во взаимодействии с собой, другими людьми.

В частности, мы сосредоточились на качестве отношений, а также на конструкциях, разработанных для его описания. Недавние исследования некоторых ученых уделяли внимания позитивным конструктам, таким как прощение и приверженность, а не негативным, таким как конфликт, обеспечивая тем самым понимание компонентов отношений с точки зрения здоровья отношений и благополучия. Таким образом, внимание было сосредоточено на достижении баланса между негативными и позитивными аспектами отношений и на понимании отношений как таковых и их содействие благополучию детей в семье.

Поскольку семья является одним из самых значимых социальных институтов в жизни ребенка, задающих социальную ситуацию его развития, важно, чтобы в семейной системе складывались такие отношения, общение и взаимодействие, которые будут обеспечивать психологическое благополучие всех членов семьи и особенно детей.

Библиографический список

1. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста / под ред. Л.В. Токарской: коллективная монография. – Екатеринбург, 2019. – 206 с.
2. Дмитриева, М.И., Васягина, Н.Н. Влияние семейных взаимоотношений на психологическое благополучие ребенка // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. // под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. – Екатеринбург, 2021. – Выпуск 18. – С. 130–134.
3. Егорова, В. Н., Матвеева, Н. В. Детско-родительские отношения в материнской семье // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 10.
4. Иванова, О. И., Бусарова, О.Р. Взаимосвязь детско-родительских отношений и совладающего поведения старших подростков из разных типов семей // Вестник Государственного университета просвещения. – Серия «Психологические науки». – 2021. – № 2.
5. Логинова, С.В. Обзор исследований психологического благополучия детей // МНКО. – 2017. – № 3 (64).
6. Сафонова, М.В., Наприенко, Д.А. Взаимосвязи родительского отношения, воспитания и психологического благополучия младшего школьника в семье. – Т. 64. – № 2 (2023) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева». – 2023. – № 2 (64).
7. Albert, I., & Ferring, D. (2013). Intergenerational relations. European perspectives on family and society. Bristol, UK: Policy Press.
8. Baumeister, R.F., & MacKenzie, M.J. (2014). The value of marriage in the era of the glorified self. Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 25(1), 53–55.
9. Crocetti, E., & Meeus, W. (2014). “Family comes first!”, Relationships with family and friends in Italian emerging adults. Journal of Adolescence, 37(8), 1463–1473.
10. Newland, L.A. (2015). Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. Clinical Psychologist, 19(1), 3–14.

Манченко О.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В настоящее время наблюдается рост интереса к феномену спортивной зависимости, что подчеркивает необходимость более глубокого понимания этого явления. Спортивная зависимость характеризуется чрезмерной увлеченностью физической активностью, что может привести к

негативным последствиям психологического и физического характера. Исследование этой темы имеет важное практическое значение для профилактики и разработки стратегий вмешательства, направленных на предотвращение негативных последствий спортивной зависимости.

Ключевые слова: спортивная зависимость, физическая активность, психическое здоровье, выгорание, давление достижений, профилактика зависимости, молодежный спорт, социальные нормы, психологическое воздействие

Manchenko O.V.
Taganrog, Russia

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF CHILDREN'S SPORTS ADDICTION

Annotation. Currently, there is a growing interest in the phenomenon of sports addiction, which underscores the need for a deeper understanding of this phenomenon. Sports addiction is characterized by excessive absorption in physical activity, which can lead to negative consequences of both a psychological and physical nature. Research on this topic is of great practical importance for the prevention and development of intervention strategies aimed at preventing the negative effects of sports addiction.

Keywords: sports addiction, physical activity, mental health, burnout, achievement pressure, addiction prevention, youth sports, social norms, psychological impact

Спорт играет важную роль в формировании личности и физического развития детей. Однако, как и при любой деятельности, избыточное увлечение может привести к формированию зависимости, оказывая положительное и отрицательное влияние на психику ребенка. Настоящее исследование направлено на изучение психологических детерминант, которые способствуют развитию зависимости от занятий спортом у детей. Спортивная зависимость – это привлекающее все больше внимания явление, которое требует глубокого понимания и изучения. В современном обществе, где физическая активность считается полезной и необходимой для поддержания здорового образа жизни, проблема чрезмерного увлечения спортом приобретает всё большую актуальность.

В современном обществе с раннего возраста дети подвержены влиянию культуры успеха и достижений, в которой спорт часто играет центральную

роль. Родители и тренеры могут способствовать развитию зависимости, требуя побед и все большего времени, проводимого на тренировках. Это обусловлено высоким уровнем соревнований и ожиданием достижений, особенно в таких видах спорта, как гимнастика, плавание, футбол, лёгкая атлетика [5].

Увлечение спортом считается одобряемым видом деятельности, что затрудняет своевременное обнаружение признаков зависимости. Отдельная оценка риска возникновения и развития спортивной зависимости у детей важна в контексте сохранения их психического здоровья. Многие исследования показывают, что чрезмерные физические нагрузки могут привести к стрессу, выгоранию и депрессии. Дети со спортивной зависимостью часто сталкиваются с тревожностью и снижением самооценки, поскольку их личность и чувство собственного достоинства начинают зависеть от спортивных достижений. Понимание процессов формирования зависимости поможет разработать стратегии для поддержания баланса между тренировками и отдыхом [3].

Спортивная зависимость – это навязчивая потребность в интенсивных физических тренировках, несмотря на потенциальный вред и социальные ограничения. Она может проявляться в чрезмерной физической активности, которая становится ключевым элементом идентичности ребенка [4].

Влияние чрезмерного увлечения спортом оказывает воздействие на социальную жизнь детей, их интеграцию в коллектив и способность к формированию межличностных отношений. Если спорт становится основным компонентом их идентичности, они могут начать изолироваться от сверстников, терять интерес к другим видам деятельности и учебе, что приводит к нарушению социокультурной адаптации. Чрезмерные физические нагрузки без надлежащего контроля и поддержки также ведут к физическим проблемам: травмам, износу организма и хроническим заболеваниям. Изучение спортивной зависимости важно для создания программ профилактики и раннего вмешательства, позволяющих избежать долгосрочных негативных последствий для здоровья [1].

Исследования в области спортивной зависимости имеют важное значение для формирования более здорового и устойчивого подхода к физическим нагрузкам среди детей и подростков. Разработка образовательных программ для тренеров и родителей, внедрение в школьные курсы элементов психологии спорта и осознание потенциала негативных последствий может способствовать гармоничному развитию молодого поколения [2].

Психологические факторы, которые могут определять возникновение спортивной зависимости, следующие:

1. Перфекционизм. Дети, стремящиеся быть лучшими, часто посвящают много времени тренировкам, что может перерасти в навязчивую потребность постоянно совершенствовать свои спортивные навыки.

2. Самооценка и самопринятие способностей в спорте может укреплять отношение к себе детей. Однако низкая самооценка может побудить детей использовать спорт как средство компенсации недостатков в других областях жизни, что часто приводит к зависимости.

3. Социальное признание и давление. Спорт – среда, в которой дети могут завоевать признание сверстников и взрослых. Давление со стороны родителей, тренеров часто толкает детей к усиленным тренировкам. Стремление к признанию в социуме – сильный мотивирующий фактор, способствующий формированию зависимости.

4. Стремление к эмоциональной разрядке. Физическая активность способствует выработке эндорфинов, которые помогают справляться с негативными эмоциями. Это может превращаться в необходимость «снять стресс» исключительно через спорт.

5. Влияние родителей и окружающей среды. Родители играют ключевую роль в формировании отношения ребенка к спорту. Ожидания и модель поведения, демонстрируемая взрослыми, напрямую влияют на восприятие спортом детьми. Родители, поощряющие чрезмерные тренировки ради достижения высоких результатов, могут ненамеренно способствовать развитию зависимости.

6. Характер и организация спортивных тренировок. Отличительной чертой тренировки, способной вызвать зависимость, является её интенсивность и регулярность. Тренеры и спортивные программы также должны обращать внимание на признаки возможной зависимости, обеспечивая здоровый баланс между тренировками и отдыхом [4].

Для предотвращения негативных последствий зависимости от спорта у детей важна своевременная психологическая поддержка. Врачи, психологи и педагоги должны тесно работать с молодыми спортсменами, уделяя внимание не только их физическому, но и эмоциональному благополучию. Навыки устойчивости, такие как управление стрессом и развитием эмоциональной устойчивости, могут помочь детям справляться с давлением окружающей среды и поддерживать здоровые отношения со спортивной деятельностью [1].

Исследования в области зависимости от занятий спортом у детей подчеркивают важность многогранного подхода к развитию спортивных навыков и личности. Понимание психологических детерминант этой зависимости позволяет разрабатывать эффективные стратегии профилактики и поддержки, обеспечивая гармоничное развитие молодого поколения спортсменов. Таким образом, это не только вопрос физического, но и ментального благополучия детей. Поддержание правильного баланса между тренировками и отдыхом, развитие программы профилактики и контроля спортивной активности способны помочь в создании среды, где спорт способствует здоровому развитию, а не становится ловушкой эмоциональных и психологических нагрузок.

Библиографический список

1. Васютенкова, И.В. Психолого-педагогические аспекты первичной профилактики аддиктивного поведения детей и подростков. – СПб.: ЛОИРО, 2022. – 421 с.
2. Ворошилин, С.И. Поведенческие нехимические аддикции: пороки, грехи, соблазны или болезни. – Екатеринбург: Изд-во УГМУ, 2024. – 459 с.
3. Егоров, А.Ю. Социально-приемлемые поведенческие зависимости. – Saarbrücken: Lambert, 2022. – 113 с.

4. Захарова, Л.Е. Спортивный и музыкальный фанатизм в подростково-юношеском возрасте как показатель аддиктивного поведения // Международный журнал медицины и психологии 2020. – Т. 3. – № 3. – С. 71–76.
5. Терешкина, Т.В., Свердел, А.А., Тав Кибар Берфин З.М. Обоснование изучения аддикции физических упражнений у обучающихся спортивных школ // FORCIPE. 2020. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/-obosnovanie-izucheniya-addiktsii-fizicheskikh-uprazhneniy-u-obuchayuschihsya-sportivnyh-shkol> [Дата обращения: 11.12.2024].

Манченко О.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог, Россия

ПРОФИЛАКТИКА СПОРТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению стратегий предотвращения спортивной зависимости у подростков, с акцентом на роль педагогов и родителей. Подчеркивается важность развития здоровых ценностей, обеспечения баланса между спортом и другими жизненными аспектами, а также создания благоприятной и поддерживающей среды. Описаны практические рекомендации по мониторингу состояния подростков, предоставлению конструктивной обратной связи и поддержке их эмоционального и физического здоровья.

Ключевые слова: спортивная зависимость, подростки, профилактика, здоровые ценности, эмоциональное благополучие, баланс, мониторинг, конструктивная обратная связь.

Manchenko O.V.

Taganrog, Russia

PREVENTION OF SPORTS ADDICTION IN ADOLESCENTS

Annotation. This article discusses strategies to prevent sports addiction in adolescents, with an emphasis on the role of educators and parents. The importance of developing healthy values, ensuring a balance between sports and other aspects of life, as well as creating a supportive and supportive environment is emphasized. Practical recommendations on monitoring the condition of adolescents, providing constructive feedback and supporting their emotional and physical health are described.

Keywords: sports addiction, adolescents, prevention, healthy values, emotional well-being, balance, monitoring, constructive feedback.

Спортивная активность играет важную роль в физическом и психическом развитии подростков. Регулярные занятия спортом способствуют укреплению здоровья, развитию дисциплины и уверенности в себе. Однако существует риск возникновения спортивной зависимости, которая может отрицательно сказаться на жизни подростка. В данной статье мы рассмотрим факторы, способствующие возникновению этой зависимости, признаки, на которые стоит обратить внимание, и стратегии профилактики.

Спортивная зависимость – это состояние, при котором человек испытывает непреодолимую потребность в физической активности, несмотря на возможные негативные последствия для здоровья, социального и академического благополучия. В подростковом возрасте, когда индивидуальная личность только формируется, чрезмерное увлечение спортом может нарушить баланс между различными аспектами жизни [3].

Факторы риска возникновения спортивной зависимости у подростков:

- личностные особенности: перфекционизм, низкая самооценка или склонность к стрессу могут сделать подростков более уязвимыми к развитию зависимости;
- социальное давление: давление со стороны тренеров, родителей или сверстников ради достижения более высоких результатов может подталкивать подростков к экстремальным тренировкам;
- психологические проблемы: спорт может служить механизмом ухода от реальных проблем, таких как семейные конфликты или депрессия.

Проанализировав ряд исследований, нами были выявлены признаки спортивной зависимости подростков: чрезмерная вовлеченность в тренировки с отказом от других активностей; игнорирование боли и травм ради продолжения занятий; снижение академической успеваемости и социальной активности; эмоциональные или физические симптомы отмены, такие как раздражительность или усталость, в случае невозможности тренироваться [2].

Для профилактики спортивной зависимости подростков можно использовать следующие направления деятельности:

- разнообразие деятельности: важно поощрять подростков участвовать в нескольких видах спорта или иных деятельности, чтобы избежать монотонности и чрезмерной фокусировки на одном направлении;

- обеспечение поддержки: родители и тренеры должны активно поддерживать подростка, выстраивая доверительные отношения и демонстрируя заботу о его благополучии и здоровье;

- обучение саморегуляции: подростков можно обучить стратегиям управления временем и стрессом, чтобы они могли балансировать спорт с учёбой и отдыхом;

- акцент на удовольствии: спорт должен оставаться радостью и удовольствием, а не только средством достижения результатов. Ориентирование на процесс и личностный рост, а не только на победы и достижения, поможет сохранить здоровье и интерес к спорту;

- консультация специалистов: психологи и психотерапевты могут оказать поддержку подросткам, испытывающим трудности с разграничением спорта и других аспектов жизни [4].

Спортивная зависимость у подростков может иметь серьезные последствия, включая негативное воздействие на их физическое и психоэмоциональное здоровье. Для эффективной профилактики этой проблемы решающую роль играют как педагоги, так и родители. Они должны способствовать формированию у подростков сбалансированного подхода к спорту, обеспечивая поддержку в достижении гармоничного сочетания тренировок с другими аспектами жизни, такими как образование, социальные связи и личные интересы. Постоянное наблюдение за состоянием подростков, открытый диалог, конструктивная обратная связь и воспитание здоровых ценностей помогут предотвратить развитие зависимости и поддерживать общее благополучие подростков. Эти меры создают условия для того, чтобы спорт оставался позитивной и развивающей частью их жизни [1].

В рамках основных рекомендаций для педагогов можно выделить:

1) развитие здоровых ценностей: поощрять ценность командной работы, честной игры и участия, а не только победы. Объяснять важность баланса между спортом и другими аспектами жизни, такими как учеба и социальные отношения;

2) мониторинг и обратная связь: обращать внимание на признаки эмоционального или физического переутомления у учеников (изменения в поведении, усталость, снижение успеваемости). Предоставлять регулярную обратную связь о прогрессе без излишней критики, поощрять саморефлексию и постановку реальных личных целей;

3) создание благоприятного микроклимата: содействовать формированию дружественной и поддерживающей атмосферы на спортивных тренировках, организовывать мероприятия, где ученик может проявить себя в разных ролях, укрепляя уверенность и самооценку;

4) образовательные программы: внедрять программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости у подростков. Проводите лекции и тренировки по основам здорового спорта, профилактике травматизма и важности разумного подхода к тренировкам [5].

В рамках основных рекомендаций для родителей можно выделить:

1. Обращение внимания на состояние ребенка: регулярно обсуждать с ребенком его впечатления и ощущения от спортивных занятий. Узнавать, нравятся ли ему тренировки и как он себя чувствует, следить за признаками переутомления, тревожности или жертвования другими важными задачами ради спорта;

2. Стимулирование разнообразия интересов: поощрять участие ребенка в разных видах деятельности, поскольку расширение интересов поможет поддерживать баланс между спортом, учебой и личной жизнью. Поддерживать интерес к хобби, не связанных со спортом, например, в искусствах, музыке или науках;

3. Установление разумных ожиданий: реалистично оценивать возможности и цели ребенка, избегать переноса своих амбиций на спорт ребенка. Признавать усилия и достижения в различных сферах, а не только в спортивных успехах;

4. Положительный пример: показывать здоровое отношение к физической активности на собственном примере. Подчеркивать важность баланса, отдыха и разностороннего развития;

5. Эмоциональная поддержка: быть доступным для обсуждения любой ситуации, связанной со спортом или других, волнующих ребенка моментов, также показать готовность услышать и поддержать;

6. Поддерживать ребенка в трудностях, помогая конструктивно решать проблемы и работать над ошибками [2].

В целом, создание комплексного подхода к профилактике спортивной зависимости подразумевает сотрудничество педагогов и родителей. Совместные усилия помогут подросткам развиваться всесторонне, извлекая пользу из спорта без ущерба для других аспектов их жизни.

Спортивная зависимость – это проблема, которую можно предотвратить при правильном подходе и внимательном отношении к подросткам. Создание среды, где спорт – часть гармоничной и здоровой жизни, поможет молодежи извлечь максимальную пользу от физической активности, избегая негативных последствий зависимости. Баланс и поддержка – ключ к успешной и счастливой жизни подростка.

Спортивная зависимость может возникнуть у подростков, когда занятия спортом начинают доминировать над всеми другими аспектами жизни, влияя на их физическое и эмоциональное благополучие. Важно, чтобы педагоги и родители имели инструменты для предотвращения этого явления.

Библиографический список

1. Дубатова, И.В. Роль импульсивности и расстройств импульсного контроля в формировании аддиктивных расстройств / И.В. Дубатова, А.В. Анцыборов // Интерактивная наука. – 2019. – Т. 6. – № 40. – С. 68–84.

2. Егоров, А.Ю. Модели спортивной аддикции / А.Ю. Егоров, А. Сабо, О.В. Фельсендорфф // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 96–109.
3. Егоров, А.Ю. Спортивная аддикция (обзор литературы) / А.Ю. Егоров, О.В. Фельсендорфф // Дневник психиатра. – 2013. – №4. – С. 7–9. – <https://phsreda.com>
4. Кривощёков, С.Г. Психофизиология спортивных аддикций (аддикция упражнений) / С.Г. Кривощёков, О.Н. Лушников // Физиология человека. – 2011. – Т. 37. – № 4. – С. 135–140.
5. Фельсендорфф, О.В. Риски развития аддикции упражнений и расстройств пищевого поведения среди женщин, посещающих фитнес-клубы / О.В. Фельсендорфф, А.Ю. Егоров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 96–101.

Меньшикова Т.И.

канд. пед. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ («РИНХ»)

Таганрог,

Духопельникова Д.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, способствующие росту агрессивности младших школьников. Дано понятие агрессивного поведения. Приведены результаты диагностики агрессивного поведения младших школьников, выявлены уровни агрессивности.

Ключевые слова: агрессивное поведение, дети младшего школьного возраста, диагностика, уровень агрессивности.

Menshikova T.I.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor Chekhov Technical University (branch)

FGBOU VO RSEU ("RINH"),

Taganrog, Russia,

Dukhopelnikova D.A.

graduate student Chekhov Technical University (branch)

FGBO VO "RSEU (RINH)"

Taganrog, Russia

DIAGNOSIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article examines the factors contributing to the growth of aggressiveness of younger schoolchildren. The concept of aggressive behavior is given. The results of the diagnosis of aggressive behavior of younger schoolchildren are presented, the levels of aggressiveness are revealed.

Keywords: aggressive behavior, primary school children, diagnosis, level of aggressiveness.

Проявление агрессивности в детском возрасте является проблемой, которая все больше волнует учителей и родителей. Уже в дошкольном и младшем школьном возрасте складываются определенные предпосылки, способствующие проявлению агрессивности. Именно в этом возрасте агрессивность находится на стадии своего становления и еще можно предпринять своевременные меры, способствующие снижению агрессивности детей младшего школьного возраста.

До сих пор в научной литературе существует некоторая терминологическая неопределенность понятия агрессии. Наиболее распространенным является следующее определение: «Агрессия – есть физическое или вербальное поведение, направленное на причинение вреда кому-либо» [2, 23]. Однако, не любое такое поведение возможно расценивать как агрессивное. Кроме того, вопрос о том, является ли агрессия действительно моделью поведения или ее можно также рассматривать как эмоцию, мотив или установку, остается открытым.

Классифицировать проявления детской агрессивности можно по-разному – можно применить общие схемы, но удобнее использовать специальные классификации, отражающие возрастные особенности проявлений агрессии.

Далее приведены две такие схемы. В основе первой лежат проявления агрессии, второй – механизмы агрессивного поведения.

И. А. Фурманов, основываясь на проявлениях агрессии, выделяет четыре категории детей:

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии;
2. Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии;
3. Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии;

4. Дети, склонные к проявлению негативизма [8].

Если брать за основу движущие силы, мотивацию агрессии, то в одном случае таковой будет демонстрация себя, в другом – достижение своих практических целей, в третьем – подавление и унижение другого. Классификация, строящаяся на этом основании, выглядит следующим образом:

1. Импульсивно-демонстративный тип;
2. Нормативно-инструментальный тип;
3. Целенаправленно-враждебный тип [1].

В нашем исследовании агрессия рассматривается именно с точки зрения поведенческих реакций. Мы также уделяем внимание социальным детерминантам агрессии, поскольку считаем, что социальные факторы являются определяющими для агрессивного поведения школьников. Конечно, это не значит, что природные особенности темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя, не влияют на развитие агрессивности младшего школьника. Естественно, что в состоянии фрустрации ребенок с подобной психической организацией может внутреннее напряжение выплеснуть, в том числе и в агрессивной форме. Кроме того, агрессия может быть вызвана необходимостью самозащиты [3].

В нашем исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста (18 мальчиков и 22 девочки). Экспериментальная часть данного исследования проводилась на базе МАОУ СОШ № 10 г. Таганрога.

В ходе исследования были поставлены и решались следующие задачи: выявить проявления агрессивности в младшем школьном возрасте; рассмотреть различия в проявлении агрессивности мальчиками и девочками; определить те особенности эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сфер личности ребенка, которые в критических обстоятельствах могут способствовать возникновению у него агрессивных форм поведения.

Выбор конкретных методик для проведения комплексного психологического изучения личности школьника производился нами с

расчетом на получение с помощью этих средств личностно-психологических характеристик, влияющих на появление и проявление агрессии в поведении детей.

Специальные методики для изучения агрессии в нашем исследовании сочетались с методиками рассмотрения иных сторон психической деятельности испытуемых.

Полученные результаты сопоставлялись с данными изучения биографий исследуемых младших школьников. Такой подход позволил вскрыть устойчивые закономерности в поведении детей.

Для изучения проявления агрессивности в младшем школьном возрасте нами использовались следующие методики:

1. «Картинки» – детям предлагалось найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа;
2. Методика Рене Жиля. Данная методика выявляет избирательные предпочтения детей, а также преобладающую позицию ребенка среди других, наличие внутрисемейных конфликтов, стиль поведения ребенка в конфликтных ситуациях;
3. Незаконченные истории. Эта проективная методика позволяет выявить отношение ребенка к окружающим, тенденции к агрессивному поведению. Она состоит из ряда незавершенных предложений, предъявляемых ребенку для их завершения;
4. Графические методы. Для диагностики детской агрессивности мы использовали методики «Автопортрет» и «Несуществующее животное», предложенные М.З. Друзкевич. Графические методы относятся к классу проективных, поскольку дают ребенку возможность самому проецировать аспекты своей внутренней жизни на рисунок и по-своему интерпретировать реальность. Очевидно, что полученные результаты детской деятельности в

значительной мере несут на себе отпечаток личности ребенка, его настроения, чувства, особенности отношения к окружающим;

5. Детский апперцептивный тест (САТ) дает возможность провести комплексную диагностику личности ребенка 4–10 лет. С его помощью можно исследовать не какое-то одно качество, а структуру личности ребенка.

Нами также использовался метод наблюдений, который весьма широко применяется в исследовании детского агрессивного поведения. Наблюдение велось в специально выбранных ситуациях и по специально разработанной программе. Эта программа имела целью выявить особенности проявления положительных и отрицательных факторов в процессе взаимоотношений школьника со сверстниками и педагогами в различных видах деятельности. Данные наблюдения фиксировались как экспериментатором, так и родителями, педагогами (по просьбе исследователя).

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, позволяют сделать следующие выводы. 62% детей характеризует значительная выраженность агрессивного поведения. При этом наиболее развитыми формами являются прямая (32 %) и косвенная (30%) вербальная агрессия – от жалоб и агрессивных фантазий («Позвоню в полицию и они заберут тебя», «Позову бандитов, они тебя побьют») до прямых оскорблений («Толстуха», «Дурак»).

Детей, склонных к проявлению вербальной агрессии отличают постоянные тревожность, сомнения и неуверенность в себе. Для них характерен постоянный внутриличностный конфликт, который влечет за собой состояния напряжения и возбуждения, даже слабые раздражители легко вызывают у них вспышки раздражения, гнева и страха. При этом они не умеют или не считают нужным скрывать свои чувства и отношение к окружающим и выражают их в агрессивных вербальных формах.

Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии, характеризуются импульсивностью, слабым самоконтролем и низкой осознанностью своих действий. Они редко задумываются о причинах своих поступков и не предвидят их последствий. Косвенный характер агрессии является следствием

двойственности их натуры: с одной стороны, им свойственны смелость, решительность, склонность к риску и общественному признанию, с другой – мягкость, уступчивость, зависимость. Такие ребята очень плохо переносят критику и замечания в свой адрес, поэтому люди, критикующие их, вызывают у них чувства раздражения, обиды и подозрительности.

У 35% детей были зафиксированы случаи физической агрессии – как косвенной (разрушение продуктов деятельности другого, поломка чужих игрушек и пр.), так и прямой (дети били сверстников кулаком, палкой, кусались и т. п.). Это активные, деятельные и целеустремленные ребята, отличающиеся решительностью и склонностью к риску. Их общительность, раскованность, уверенность в себе сочетаются с честолюбием и стремлением к общественному признанию. Обычно это подкрепляется хорошими лидерскими качествами, умением сплотить сверстников, правильно распределить между ними групповые роли, увлечь за собой. В то же время они любят демонстрировать свою силу и власть, доминировать над другими людьми и проявлять садистские тенденции.

Кроме того, эти дети отличаются малой рассудительностью и сдержанностью, плохим самоконтролем. Они постоянно стремятся испытывать острые ощущения, а при отсутствии таковых начинают скучать, так как нуждаются в постоянной стимуляции. Такие дети действуют импульсивно и непродуманно, часто не извлекают уроков из своего негативного опыта, поэтому и совершают одни и те же ошибки. Они не придерживаются никаких этических норм, моральных ограничений, обычно просто игнорируют их.

Наиболее существенные различия между агрессивными и неагрессивными детьми выявились по способу выхода из конфликтной ситуации и по отношению ребенка к сверстникам. При решении конфликтных ситуаций, изображенных на картинках (например, кто-то берет чужую игрушку, или рушит постройку других, или ломает игрушку), на вопрос, что бы ты сделал на месте обиженного ребенка, практически все агрессивные дети дают ответы типа: «Дам ботинком в живот», «Схвачу и посажу в клетку», «Убью», «Изобью» и пр. В отличие от этого, остальные дети в большинстве

случаев придумывают более конструктивные и миролюбивые ответы: «Починю», «Сделаю новую», «Пойду играть в другую игру», «Заплачу», «Пожалуюсь маме».

Еще более существенные различия выявляются в процессе реального взаимодействия детей. В ситуациях совместной деятельности агрессивные дети проявляют меньший интерес к работе партнера, Они демонстрируют ярко отрицательное, а иногда и агрессивное отношение к успехам сверстника (разрывают его рисунок, пытаются стукнуть), чрезвычайно редко уступают свои предметы (карандаши, детали мозаики или кукольной одежды). В отличие от них дети, не склонные к агрессии, достаточно часто помогают партнеру и уступают свои предметы.

Полученные данные дают основание полагать, что главной отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое нужно устранить. Такое отношение нельзя свести к недостатку коммуникативных навыков (многие агрессивные дети в ряде случаев демонстрируют вполне адекватные способы общения и при этом проявляют незаурядную изобретательность, придумывая разнообразные формы нанесения ущерба сверстникам). Можно полагать, что это отношение отражает особый склад личности, ее направленность, которая порождает специфическое восприятие другого как врага.

В ходе исследования были выявлены значительные различия в проявлении агрессивности мальчиками и девочками. Во-первых, значительная разница в уровне проявления физической агрессии (67,8% у мальчиков и 46% у девочек). Косвенная агрессия демонстрирует еще более значительные различия (63,5% у мальчиков и 33,2% у девочек). В целом по всем характеристикам показатели мальчиков превышают показатели девочек.

Каждый агрессивный акт имеет определенный повод и осуществляется в конкретной ситуации. Рассмотрение тех ситуаций, в которых наиболее часто проявляется агрессивное поведение, позволило определить основные мотивы

такого поведения. Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, были выявлены следующие: привлечение к себе внимания сверстников; ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство, защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии); стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять место в игре мальчик отталкивает опередившего его друга, пытается ударить); стремление получить желанный предмет.

Как можно видеть, большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определенной цели. Соответственно максимальное удовлетворение дети получают при достижении желанной цели – будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, – после чего агрессивные действия прекращаются.

Таким образом, в большинстве случаев (53,5%) агрессивные действия детей имеют инструментальный (или реактивный характер). В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому (21,3%). Физическая боль или унижение сверстника вызывают у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

Проблема детской агрессивности – это комплексная проблема общества в целом, которая требует решения на разных уровнях: конкретного ребенка, семьи, образовательной организации, на уровне страны и мира.

Библиографический список

1. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь. – 97 с.
2. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 268 с.
3. Крейхи, Б. Социальная психология агрессии / Б Крейхи. – СПб.: Питер, 2003 – 336 с.

4. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло). – М., 1994. – 312 с.
5. Реан, А. Агрессия и агрессивность личности. – СПб., 1996. – 275 с.
6. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2004. – 285 с.
7. Смирнова, Е.О., Хузеева, Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 17–26.
8. Фурманов, И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996. – 211 с.

Меньшикова Т.И.

канд. пед. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ («РИНХ»)

Таганрог,

Духопельникова Д.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

К ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивности и агрессивного поведения в жизни людей, в частности выявлены особенности проявления детской агрессивности. Подчеркивается рост агрессивных проявлений в различных сферах: в семье, школе, в виртуальной жизни (в интернете). Особое внимание уделяется раскрытию понятий «агрессия», «агрессивность», «жестокость» и «детская агрессия» с позиции классиков и современных психологов. Проблема рассматривается системно на основе двух подходов: когнитивно-бихевиорального и психоаналитического; обозначены основные причины социальных, психологических и нравственных деформаций личности.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, жестокость, детская агрессия, девиантное поведение, причины агрессии.

Menshikova T.I.

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor Chekhov Technical University (branch)

FGBOU VO RSEU ("RINH")

Taganrog, Russia,

Dukhopelnikova D.A.

graduate student Chekhov Technical University (branch)

FGBO VO "RSEU (RINH)"

Taganrog, Russia

TO THE PROBLEM OF CHILD AGGRESSION

Annotation. The article examines the problem of aggressiveness and aggressive behavior in people's lives, in particular, the peculiarities of the manifestation of child aggression are revealed. The growth of aggressive manifestations in various spheres is emphasized: in the family, at school, in virtual life (on the Internet). Special attention is paid to the disclosure of the concepts of "aggression", "aggressiveness", "cruelty" and "child aggression" from the perspective of classics and modern psychologists. The problem is considered systematically on the basis of two approaches: cognitive-behavioral and psychoanalytic; the main causes of social, psychological and moral deformations of personality are identified.

Keywords: aggression, aggressiveness, cruelty, child aggression, deviant behavior, causes of aggression.

В истории науки детская и подростковая агрессивность исследовалась в русле практически всех теоретических подходов. Например, в трудах А. Фрейд в опоре на положения психоаналитической теории непосредственно изучалась природа и динамика развития детской агрессивности. Интерес представляют описанные ею проявления агрессии, характерные для разных стадий развития. Так на оральной стадии она реализуется через кусание, плевание, цепляние, царапание, щипки; на стадии анального садизма – через разрушение и жестокость; на фаллической – через властолюбие, хвастовство, зазнайство; на предпубертатной и пубертатной – через диссоциальные проявления. А. Фрейд связывает проявления патологической агрессивности с потребностью ребенка в любви, которая не находят полноценной реализации в аномальных условиях развития (например, при сиротстве), в частности, когда отсутствуют или часто сменяются объекты любви. Она пришла к выводу, что там, «где любовные стремления ребенка не находят в анально-садистической фазе подходящего объекта, или где объект ненадежен, там появляются нарушения в процессе смещения либидо и агрессивности или даже в их слиянии, что ведет к агрессивно-деструктивным последствиям, которые остаются неподдающимися никакому воспитательному воздействию» [7, 59].

Однако наиболее популярными во второй половине XX в. стала теория социального научения. Ее представители справедливо полагали, что отличительными признаками детской и подростковой агрессивности являются:

а) подозрительность в отношении к внешнему миру, когда он воспринимается как явно или имплицитно враждебный, угрожающий, высокий уровень тревожности на фоне низкого уровня социальной адаптации; б) интерпретация любых проявлений окружающих как негативных, опасных, что стимулирует ответное агрессивное поведение; в) неадекватная самооценка и убеждение, что окружающие заведомо ожидают от подростка агрессивных действий и негативно оценивают его личность (синдром отверженности); г) убеждение, что агрессивные акты являются, если и не единственным, то наиболее эффективным способом самовыражения, отстаивания и защиты своих интересов; д) проекция причин собственного агрессивного поведения на окружение, убеждение, что именно оно несет бремя ответственности за деструктивное поведение; е) ограниченный репертуар реакций на возникающие проблемные ситуации, при этом доминирующее значение имеют: избегание, отрицание, преувеличение или, наоборот, преуменьшение значимости проблемы, подмена «причин и следствий», а также «застывание»; ё) общий низкий уровень эмпатии; ж) слабый самоконтроль за эмоциональными состояниями, обедненная эмоциональная палитра; з) наличие невротизма; и) слабо развитая прогностическая способность; к) высокий уровень конформности по отношению к референтной группе и др. [1; 4].

Проблема детской и подростковой агрессивности находится в центре внимания психологов, педагогов, социологов, а также общественных организаций (включая и международные). В частности, в документах ВОЗ характеризуются основные формы поведенческих расстройств, являющихся стимуляторами детской и подростковой агрессивности: а) в семейном окружении; б) в группах сверстников, связанные с отвержением и изоляцией; в) в группах сверстников, связанные с социализацией в агрессивных группах; г) оппозиционно-вызывающее поведение, не имеющее внешне наблюдаемых причин. Материалы ВОЗ характеризуют также и симптоматику: подросток испытывает частые, яркие и внезапные вспышки гнева, относится к социальному окружению как к враждебной среде, постоянно вступает в

противоречия со взрослыми, отказывается следовать их требованиям и правилам, обидчив, мстителен, легко идет на обман окружающих ради получения выгоды или уклонения от обязательств, склонен к использованию физических действий в отношении оппонентов (причем, в некоторых случаях для усиления последствий травмирующего воздействия охотно использует «подручные средства» или оружие), проявляет нечувствительность к чужому физическому и психическому страданию, фиксирован на себе самом, жесток и изобретателен в способах нанесения вреда жертве, преднамеренно разрушает чужую собственность, расценивает преступления, совершенные публично, как удаль и др. [6].

А. А. Бандура, И. В. Дубровина, М. П. Квадрициус, М. П. Коренева, Р. Уотерс, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик и др. доказали, что главными причинами социальных, психологических и нравственных деформаций личности прежде всего являются недостатки семейного и школьного воспитания. Нездоровая психологическая атмосфера в семье – мощный стимулятор агрессивности детей и подростков. Чаще всего склонность ребенка к агрессии связана с явной или скрытой конфликтностью в семье. Конфликтная семья порождает конфликтного ребенка. По данным И. А. Горьковой, в 39% семей подростков-правонарушителей отмечались постоянные ссоры и скандалы, в 24% – физические столкновения между родителями, в 12% – открытая и постоянная вражда между супругами [58]. В свою очередь, и конфликтный ребенок играет самостоятельную роль во внутрисемейных отношениях.

В классификациях, так называемого, домашнего насилия, провоцирующего агрессию со стороны детей и подростков, выделяются: физическое насилие – нанесение телесных повреждений различной степени тяжести, вплоть до убийства; вербальное насилие – ругань, проклятия, оскорбления и угрозы; психическое насилие – игнорирование чувств и переживаний других людей, унижение личности, отрицание идей и убеждений, демонстративные наказания, поводом для которых является не связанные

с конкретными проступками причины (например, недовольство супругов друг другом); сексуальное насилие, т. е. принуждение подростка к отношениям, носящим сексуальный смысл; экономическое насилие, т. е. ограничение в экономической независимости, превышающее пределы разумного.

В этом контексте проблема детской и подростковой агрессии – это, прежде всего, проблема гармонизации среды воспитания. Этот вывод находится в русле отечественной педагогической традиции. А. С. Макаренко, как известно, утверждал, что «природные» трудные характеры – вымысел, что педагогически запущенные подростки способны адаптироваться к обществу. Черты и качества агрессивности возникают под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей социальной среде. Гармонизация воспитательных взаимодействий способна корректировать поведение.

Лонгитюдные наблюдения за семьями, в которых имелись проявляющие агрессивность дети, дают основания утверждать, что все они имеют некоторые общие особенности: а) разрушенные эмоциональные привязанности родителей и детей, в результате чего ценности отдельных членов семьи не становятся общими ценностями, определяющими эмоциональную атмосферу семьи в целом, б) взрослые члены семьи (особенно, отцы) часто используют различные виды агрессии и поощряют аналогичные формы активности собственных детей, в) взрослые члены семьи (особенно, матери) проявляют безразличие к социальной успешности детей, не организуют жизнь семьи через распределение обязанностей, компетентностей и ответственности, г) противоречивость (а иногда и взаимоисключающий характер) требований как в педагогической позиции отдельно взятых старших членов семьи, так и в соотношении педагогических позиций (например, отец ведет жесткую воспитательную линию, а мать – попустительствует), д) использование насилия как основного средства воспитательного воздействия (физические наказания, угрозы, лишение привилегий, изоляция, отказ в любви и заботе и др.), е) реагирование только на нежелательный проступок детей и невнимание к

причинам, его породившим, ё) попустительские реакции взрослых на агрессивные проявления детей [23].

В становлении и развитии агрессивности существенную роль играют и сверстники, задающие социализирующейся личности позитивные и отрицательные социальные ориентиры. Заметим, что агрессивность по отношению к сверстникам проявляется более открыто, чем к взрослым. При этом социальные группы детей и подростков, возможно, гораздо чаще консолидируются на ценностях противостояния («против кого дружим?»).

Идентификационная ориентация на агрессивные образы, референтные личности и социальные группы стимулирует пусковые механизмы «заражения» агрессивностью, научения агрессивным способам самопроявлений. Когда одни члены группы имеют возможность наблюдать за агрессивными действиями других членов, то «маховик насилия» может «раскрутиться»: под влиянием группы агрессивность ее членов усиливается. Заметим, что в части подростковых и юношеских групп агрессивность, жестокость, тревожность нередко становятся устойчивыми, доминирующими чертами, определяющими характер группового общения. Кроме того, следует учитывать, что агрессивные проявления в подростковых и молодежных группах могут не только являться устоявшейся, общепринятой поведенческой нормой, но служить способом самоутверждения, способом захвата, удержания (отстаивания) высоких статусных позиций в группе и связанных с ними привилегий, распределения и осуществления адекватных статусам властных полномочий [4].

Другим стимулирующим агрессивное поведение детей и подростков фактором являются продукты современной медиакультуры. Она, безусловно, является порождением социальной жизни и ее «зеркалом».

Образы, связанные с разнообразными проявлениями насилия, безнравственности, настолько обильно насыщают медиакультуру, являются ее обязательным атрибутом, что становятся мощным фактором социальной и психологической дестабилизации, так как разрушающе влияют на ментальность общества в целом, отдельных стратификационных, социально-демографи-

ческих групп и личности. Нам представляются вполне обоснованными мнения ряда ученых, что медиакультура формирует виртуальные пространства, недружественные, неблагоприятные, а порою и психотравмирующие по отношению к подрастающему поколению [74; 193; 194].

Понятно, что отмечаемые изъяны в духовном становлении подрастающего поколения порождаются комплексом разнообразных причин: пробелами в школьном и семейном воспитании, социальными условиями жизни, влиянием массовой культуры. И здесь мы приходим к важному выводу: психологу необходимо не только знать причины, порождающие деформации характера детей и подростков, но и правильно диагностировать суть этих деформаций, прогнозировать их развитие, отбирать из арсенала имеющихся психолого-педагогических средств те, которые адекватны ситуации.

Таким образом, проблема детской агрессивности – это комплексная проблема общества в целом, которая требует решения на разных уровнях: конкретного ребенка, семьи, ДООУ, на уровне страны и мира.

Библиографический список

1. Басс, А.Г. Психология агрессии // Вопросы психологии. – № 3. – 1967. – С. 60–67.
2. Берковитц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – М.: ПРАЙМ. – ЕВРОЗНАК, 2001. – 334 с.
3. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 268 с.
4. Жмуров Д.В. Сценарная агрессия. Влияние СМИ на криминализацию молодежи. http://www.zhmurov.by.ru/scen/scen_index.html.
5. Федоров, А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
6. Формы и методы профилактики детской и подростковой агрессии: Научно-методические рекомендации / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб., 2003. – 320 с.
7. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы. Я и Оно в период полового созревания. – http://www.psycgol-ok.ru/lib/freud_a/paizm/paizm_11.html.

Меньшикова Т.И.
канд. пед. наук, доц.
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ («РИНХ»)
Таганрог,
Москачева О.И.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы изучения страхов у детей с проблемами речевого развития; выявлены особенности проявления страха у младших школьников. Определен комплекс мер по коррекции детских страхов.

Ключевые слова: страх, детский страх, младший школьный возраст, речевые нарушения, эмоциональное развитие, психолого–педагогическая коррекция, комплекс мер.

Menshikova T.I.
Candidate of Pedagogical Sciences, assoc.
Chekhov Technical University (branch)
FGBOU VO «RSEU (RINH)»
Taganrog,
Moskacheva O.I.
graduate student
Chekhov Technical University (branch)
FGBO VO «RSEU (RINH)»
Taganrog

OVERCOMING FEARS IN YOUNGER STUDENTS WITH SPEECH DEVELOPMENT PROBLEMS

Annotation. This article examines the issues of studying fears in children with speech development problems; the peculiarities of fear manifestation in younger schoolchildren are revealed. A set of measures to correct children's fears has been defined.

Keywords: fear, children's fear, primary school age, speech disorders, emotional development, psychological and pedagogical correction, a set of measures.

В настоящее время младшие школьники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу среди детей с нарушениями развития. Исследования в области взаимосвязи детских страхов и

речевых нарушений подтверждают, что именно в младшем школьном возрасте максимально возможно психологически воздействовать на такую эмоцию, как страх, так как он во многом носит возрастной переходящий характер, кратковременен и обратим. Такие страхи возникают у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития и с возрастом могут самопроизвольно исчезать.

В младшем школьном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому коррекционному воздействию, так как они в большей степени обусловлены эмоциями, чем характером.

Детские страхи, если к ним правильно относиться и понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о физической и нервной ослабленности ребёнка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье.

Ранняя диагностика страхов детей младшего школьного возраста с нарушением речевого развития, своевременный и правильно подобранный комплекс психологической, педагогической, логопедической, медицинской и родительской помощи позволит эффективно корректировать речевые нарушения, снизив тем самым уровень страхов детей.

Исследователи отмечают, что страхи могут выступать одним из главных показателей нарушения эмоционального развития младших школьников с речевыми нарушениями. Низкий уровень речевого развития, в частности, непонимание многих слов, употребляемых педагогами или сверстниками, невозможность выразить словами свою мысль часто могут быть достаточным поводом для возникновения тревожности детей. Взрослые, акцентируя внимание ребенка на речевом дефекте, также могут усиливать его переживания, что, в свою очередь, влияет на возникновение страхов. Таким образом, связь между страхами и нарушением речевого развития у детей заключается в том, что дети с общим недоразвитием речи в большей степени подвержены невротическим расстройствам и появлению страхов.

Основываясь на результатах исследования многих специалистов по выявлению и изучению психологических особенностей страхов у младших школьников с нарушением речевого развития (общее недоразвитие речи), можно сделать вывод о том, что для большинства детей характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, а также они испытывают как возрастные, так и специфические страхи [1; 3; 5].

Дети с ОНР испытывают такие доминирующие группы страхов, как: 1) страхи, связанные с причинением ребенку физического ущерба, в основе которых лежит интенсивный страх за свое здоровье и жизнь; 2) социально опосредованные страхи; 3) медицинские страхи (врачей, уколов и т. д.) [7].

Страхи детей, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также эмоциональной фиксацией специфических страхов (фрустрированность на речевом дефекте). Фрустрированность на речевом дефекте у большинства детей проявляется в переживании и неуверенности в себе, на их взаимоотношениях с окружающими людьми [2].

Таким образом, личностное развитие детей с ОНР характеризуется такими особенностями, как пониженная самооценка, трудности вербального общения, тревожность, агрессивность, страхи.

Проведенный анализ имеющихся литературных источников и исследований по проблеме детских страхов у младших школьников с нарушением речевого развития позволяет говорить о том, что данная проблема весьма актуальна для современной детской психологии и логопедии. Отсутствие или недостаточно грамотное сопровождение коррекционного психолого-педагогического воздействия на детей младшего школьного возраста с ОНР может привести не только к увеличению детских страхов, но и к появлению нежелательных черт характера, нарушению адаптации и другим неблагоприятным последствиям развития личности ребёнка.

Под психолого-педагогической коррекцией понимают особую форму совместной профессиональной деятельности педагога, психолога, дефектолога

и родителей, основанную на комплексе мер воздействия с целью исправления нарушений психического развития ребенка с опорой на знание возрастной, социокультурной и индивидуальной норм развития [4; 6].

Поиск путей разрешения данного противоречия определил проблему нашего дальнейшего исследования, которая состоит в необходимости разработки коррекционно-развивающей программы эмоциональной реабилитации и речевого развития детей младшего школьного возраста «Скажем страху – нет!».

Программа базируется на следующих основополагающих принципах:

- принцип соблюдения интересов ребенка;
- принцип индивидуализации, учет возрастных и индивидуальных особенностей личности;
- принцип единства диагностики и коррекции;
- гуманистический принцип психолого-педагогической коррекционной работы с детьми;
- принцип индивидуального подхода в процессе коррекции.

Цель программы: диагностика, выявление, коррекция и профилактика страхов у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Основными задачами программы «Скажем страху – нет!» являются:

- первичная общая диагностика страхов детей с речевыми нарушениями: рассмотрение и выделение различного рода страхов среди группы школьников с ОНР;
- разработка и реализация комплекса занятий по преодолению страхов у младших школьников (коррекционно-развивающие упражнения, которые помогут ребенку отрегулировать отрицательные эмоции и открыть способы преодоления страха);
- вторичная итоговую диагностику среди этой же группы испытуемых для определения эффективности реализации комплекса занятий по преодолению страхов у младших школьников;

- оказание консультативной помощи участникам образовательно-воспитательной деятельности (учителям, родителям, детям).

Реализация данной программы будет способствовать коррекции и профилактики детских страхов, а, следовательно, и коррекции речевых нарушений у детей с проблемами речевого развития.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы по преодолению страхов у детей младшего школьного возраста с проблемами речевого развития являются:

- снятие страхов, снижение высокого уровня тревожности;
- повышение уверенности в себе (самооценки);
- развитие коммуникативных навыков.

Основными технологиями и приёмами решения поставленных задач являются: игротерапия, арттерапия, сказкотерапия, логоритмика, психогимнастика.

Предполагаемые результаты. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Главные усилия должны быть направлены на восстановление чувства безопасности детей их доверия к окружающему миру. После проведения занятий и игр, предусмотренных разработанной нами программой у детей повышается самооценка, уверенность в себе, доверие к миру, взрослым. Ребенок владеет умениями регуляции своего эмоционального состояния, адекватно реагирует на эмоциональные проявления других людей. При систематической работе с учетом индивидуальных проявлений страхи младших школьников с нарушением речевого развития преодолеваются, вырабатывается эмоциональная устойчивость детей.

Библиографический список

1. Захаров, А.И. Как преодолеть страхи у детей. Педагогика, 2000. – 112 с.
2. Калягин, В.А., Овчинникова, Т.С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 320 с.

3. Кулинцова, И.Е. Коррекция детских страхов с помощью сказок. – СПб.: ТЦ. «Сфера», 2008. – 167 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2016. – 367 с.
5. Овчарова, Р.В. Психология детских страхов. – М., 2011. – 163 с.
6. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Особенности речевого развития дошкольников. – М., 2004. – № 1. – С. 12–26.
7. Психологическое изучение страхов у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями // Специальная психология. – 2017. – № 5 (12). – С. 16–18.

Минасов К.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог,

Трубников А.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятия правосознания личности, рассмотрены теоретические представления о правосознании, связь правосознания с другими структурами личности.

Ключевые слова: правосознание, правовое поведение, моральное сознание, правовые установки.

Minasov K.V.

undergraduate student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog,

Trubnikov A.A.

undergraduate student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog

FEATURES OF INDIVIDUALS' LEGAL CONSCIOUSNESS

Annotation. This article presents an analysis of the concept of legal consciousness of an individual, discusses theoretical ideas about legal consciousness, and the connection between legal consciousness and other personality structures.

Keywords: egal consciousness, legal behavior, moral consciousness, legal attitudes.

Правовое сознание – это сфера «общественного, группового и индивидуального сознания в области функционирования права» [1, 45]. Это «отражение правовой действительности, обуславливающее понимание содержания права, предполагающее способность идеального воспроизведения правовой действительности в правовых представлениях, анализ, оценку и регуляцию правомерного поведения. Правовое сознание – особый вид интеллектуально-познавательной деятельности индивидов, как процесс постижения права» [6, 5–7].

Правосознание выступает как сложное, многоаспектное психосоциальное явление, объективно складывающееся в процессе становления и развития личности.

Большой вклад в развитие теоретических представлений о правосознании и исследование его формирования внес Лоуренс Кольберг – создатель когнитивной теории развития морального сознания. Эта теория легла в основу трехуровневой концепции правового развития, основным постулатом которой является представление о том, что в своем развитии правовые представления проходят три последовательных этапа – уровни правопослушания, правоподдержания и правотворчества.

Исследователь Г.В. Назаренко включает в состав правовой установки несколько структурных элементов:

- когнитивный элемент, характеризующий уровень знания правовой нормы;
- оценочный элемент, который определяет степень одобрения требований правовой нормы;
- коммуникативный элемент, проявляющийся в отношении к правам других лиц;
- сензитивный – включающий эмоции индивида;
- практический – определяет готовность к действию [5, 99].

Нужно отметить, что единого, общего для всех критерия оценки сформированности правосознания не существует. При его оценке должны быть учтены возрастные этапы развития, социальное положение, сфера деятельности.

На процесс формирования правового сознания оказывают воздействие некоторые психологические факторы: развитый интеллект, общая практическая направленность, сформированные деловые качества, независимость, самостоятельность, широта взаимодействий в социуме. Противоположные качества нарушают процесс развития правосознания [9]. Развитие интеллекта влияет на развитие морального сознания, которое в свою очередь оказывает большое воздействие на развитие правосознания. Важное значение для полноценного морального развития имеет способность личности к самостоятельности (и суждений, и в деятельности) и эмоциональное благополучие личности [3].

М.И. Воловикова отмечает связь сформированности правосознания с высокими нравственными принципами личности. Здоровое развитие личности возможно только при ее нравственном росте. Процесс формирования правосознания может принять негативную окраску, если нравственно-правовые представления, свойственные человеку, сталкиваются с потерей представлений о себе как о субъекте, а не объекте правового поля и связанными с этим психотравмирующими переживаниями. К сожалению, для многих наших сограждан, обращение к органам правопорядка становится такой психотравмирующей ситуацией, омрачено негативным опытом, что вызывает недоверие к представителям закона, недоверие к правовым структурам и в целом отчуждением россиян от сферы права [2].

Таким образом, правосознание представляет собой элемент сознания в целом, поэтому его естественное развитие и целенаправленное формирование происходит также. Проявляется правосознание во всех сферах функционирования человека.

Библиографический список

1. Васильев, В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
2. Воловикова, М.И. О системном подходе к психологическому исследованию личности / М.И. Воловикова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: сб. науч. тр. – М.: Ин-т психологии РАН, 2012. – С. 194–195.
3. Гулевич, О.А. Основные стадии моральной социализации // Психология нравственности / О.А. Гулевич. – М.: Ин-т психологии РАН, 2020. – С. 52–66.
4. Казанцева, Е.В. Осознанность (mindfulness) как практика познания чувствен-

- ного «я» / Е.В. Казанцева, О. А. Холина // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности: мат. VI Международ. науч. конф., Кострома, 22–24 сент. 2022 года. – Кострома: Изд-во Костром. гос ун-та, 2022. – С. 103–107.
5. Назаренко, Г.В. Теория государства и права / Г.В. Назаренко. – М.: Познавательная книга плюс, 2018. – 176 с.
6. Наследов, А.Д., Есикова, Т.В. Структурная модель влияния моральной нормативности и правового сознания на производственную интернальность молодых специалистов / А.Д. Наследов, Т.В. Есикова // Вестник СПбГУ. – 2014. № 1. – С. 5–19.
7. Петрова, Е. Г. Проблема формирования профессионального самосознания современной молодежи / Е. Г. Петрова, О. А. Холина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: мат. Всерос. научно-практич. конф. – 2017. – № 5. – С. 177–179.
8. Яровенко, И. Ю. Типы поведения в конфликтных ситуациях подростков с девиантным поведением / И. Ю. Яровенко, О. А. Холина, К. В. Анохина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. II-й Регион. научно-практич. конф. ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 20 окт. 2018 г., Таганрог / отв. ред. О.А. Холина. – Таганрог: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 305–309.
9. Ясюкова, Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития / Л.А. Ясюкова // Прикладная психология. – 2000. – № 4. – С. 1–13.

Михайлова С. Н.

педагог-психолог,

Хрипякова Н. Ю.

социальный педагог,

Газина Л. С.

социальный педагог «Социальный приют для детей и подростков ГБУСОН РО»
г. Таганрог

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы оказания помощи социально неблагополучным семьям через наставничество. Реализация программы психосоциальной работы с родителями в социально-неблагополучных семьях и семьях группа риска «Экология души».

Ключевые слова: семьи группы риска, наставничество, взаимодействие, психологическое здоровье, профилактика.

Mikhailova S. N.

educational psychologist,

Khripyakova N. Yu.

social teacher,

PROFESSIONAL MENTORING AS A TOOL FOR SOLVING PRIORITY TASKS IN THE SPACE OF A MODERN CHILDHOOD AND FAMILY

Annotation. This article discusses providing assistance to socially disadvantaged families through mentoring. Implementation of the program of psychosocial work with parents in socially disadvantaged families and families at risk "Ecology of the Soul".

Keywords: families at risk, mentoring, interaction, psychological health, prevention.

Отрицательные последствия нестабильности в современном обществе накладывает отпечаток на семью. По результату страдает каждый член семьи в той или иной степени. Общество нуждается в существенных методах работы с семьями находящихся в социально опасном положении. Наставничество, является новым и эффективным направлением в работе.[10]

Задачами наставничества являются:

- проведение индивидуальной, группой профилактической работы с семьей;
- социально-психологическое сопровождения семей;
- создание позитивных жизненных установок направленных на преодоление негативного отношения к окружающему сообществу и на осознанный отказ от собственных асоциальных проявлений [11].

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что социальная дезадаптация коснулась многих семей и характеризуется такими проблемами как, алкоголизм, наркомания, отсутствие работы, малообеспеченность, нарушения норм и морали, применение разного вида насилия над членами семьи, совершения противоправных нарушений.

Не мало важная роль отводится нарушениям взаимодействия дестко-родительских отношениях «родители-ребенок», влекущим взаимное отчуждение детей и родителей.

Неблагополучная семья является основным источником дезадаптивного поведения.

На сегодняшний день с семьями ТЖС и СОП работают и социальные педагоги, и педагоги-психологи, и специалисты по социальной работе.

В 2016 году в ГБУСОН РО « СП г. Таганрога» совместно с АНО Семейный центр « Лад» была разработана и внедрена программа психосоциальной работы с родителями в социально-неблагополучных семьях и семьях группы риска «Экология души»

Задачи клуба:

1. Диагностика социально-педагогических и психологических проблем, оказывающих негативное воздействие на становление личности ребенка в семье;
2. Организация просветительской работы по овладению родителями психолого-педагогическими знаниями в области семейного воспитания;
3. Проведение семинаров с участием педагогов, специалистов, родителей для решения вопросов о методах оздоровления детско-родительских отношений.

В деятельности клуба принимают участие следующие специалисты:

- психологи;
- медицинские работники;
- социальные педагоги;
- воспитатели;
- юристы;
- специалисты по социальной работе.

Встречи с родителями проводятся согласно расписанию, и представляют собой консультации и лекции – беседы относительно заявленной проблематики, а также совместные с детьми мастер-классам по трудотерапии, арт-терапии.

В процессе оказания консультативной психологической помощи родителям неблагополучных семей и семей группы риска, были выявлены следующие личностные особенности клиентов, которые в существенной мере препятствуют эффективной социализации и преодолению трудной жизненной ситуации:

- полярность миропонимания: расщепление на плохие и хорошие объекты;
- эмоциональная неустойчивость;
- склонность к идеализации, а затем, обесцениванию объектов;
- избегание ответственности;
- проявления косвенной агрессии.

В свете вышеизложенного, стал актуальным вопрос о создании программы психологической помощи родителям, направленной на содействие развитию психологического здоровья родителей, формирование зрелой родительской позиции. С 2016 года клуб «Школа родительства» реализует программу психологической помощи родителям «Экологии души».

Общая характеристика программы «Экология души»

Настоящая программа направлена на развитие и укрепление психологического здоровья родителей социально неблагополучных семей и семей группы риска. Психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, является предпосылкой" ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи.

Программа носит интегративный характер. Осуществляется различными специалистами: психологом, педагогом-психологом, социальными педагогами. Форма реализации – групповая. Индивидуальные консультации осуществляются по запросу.

На занятиях, проводимых различными специалистами Приюта, создаются условия, которые способствуют укреплению позитивного образа Я, снижению личной тревожности и агрессивности, овладению навыками установления и развития социальных контактов, повышения уровня конструктивного взаимодействия с детьми.

Цель программы: развитие и укрепления психологического здоровья родителей в семьях группы риска.

Задачи:

- повышение уровня социальной адаптивности;
- повышение уровня саморегуляции и самоконтроля;
- снижение личной тревожности и агрессивности;
- повышение уровня конструктивного взаимодействия с детьми;
- осознание родительской позиции в семье;
- формирование умения оказывать эмоциональную поддержку ребенку.

Методы работы: символдрама, арт-терапия, сказкотерапия, трудотерапия, беседа.

Формы работы: групповая (тематические тренинги), индивидуальное консультирование (по запросу).

Программа «Экологии души» состоит из трех модулей (продолжительность всей программы – 5 месяцев):

Модуль 1 направлен на формирование доверительных отношений в группе, создание атмосферы толерантности и принятия. Дает возможность участникам осознать свои характерные особенности и предпочтения. Ощутить себя в атмосфере принятия, доверия и толерантности. Участники группы обучаются методам саморегуляции и самоконтроля.

Модуль 2 Направлен на формирование чувства удовлетворенности родительской позицией в семье, на формирование умений оказывать эмоциональную поддержку в развитии ребенка

Модуль 3 завершающий. Его задача — подведение итогов, закрепление полученного опыта, восстановление баланса оптимизма.

Планируемые результаты:

- понимание изменений, происходящих с ребенком в процессе взросления;
- формирование чётких представлений о стратегии воспитательной деятельности;
- понимание сущности конфликтов между взрослыми и детьми, освоение способов их разрешения и правил бесконфликтного поведения;
- формирование благоприятного социально-психологического климата семьи [8].

Библиографический список

1. Понятие и типы неблагополучных семей // Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книги для педагогов и родителей. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003.
2. Сатир, В. Вы и ваша семья. – СПб., 2001.
3. Халанская, А.Д. Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы. – СПб.: Питер, 2011.
4. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. – М., 2003.
5. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. – М., 2000.
6. Винникотт, Д.В. Разговор с родителями. – М., 1995.
7. Дети в трудной жизненной ситуации: Новые подходы к решению проблем / Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – М., 2010. – 232 с.
8. Пивнева, Н.С. Программа психосоциальной работы с родителями в социально-неблагополучных семьях и семьях группы риска. – Таганрог: ГБУСОН РО «СП г. Таганрога». – Таганрог: Из-во А.Н. Ступин, 2016. – 33с.
9. Несовершеннолетние и семьи, находящиеся в социально опасном положении: [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2016/04/12/nesovershennoletnie-i-semi-nahodyashchiesya-v>
10. Карпов, И.С. Семьи, находящиеся в социально опасном положении [Электронный ресурс]. – URL: <https://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/thesis/s-020/s020-002.pdf>.
11. Организация наставничества в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/iz-opita-raboti-organizaciya-nastavnichestva-v-rabote-s-detmi-okazavshimisya-v-trudnoy-zhiznennoy-situacii-716916.html>

Мищенко В. И.

канд. психол. наук

доцент кафедры психологии,

заведующая лабораторией практической

и экспериментальной психологии,

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Аннотация. В статье предпринимается попытка анализа психологических проблем, которые могут возникнуть в современной семье. Автором сделан вывод о кризисе принятия семьи как ценности в общественном сознании, что и является основой возникновения разноплановых проблем в семейной системе.

Ключевые слова: семейная система, семейные кризисы, внутрисемейная коммуникация, семейные ценности, семейные роли, детско-родительские отношения.

Mishchenko V. I.

Ph. D. in Psychology

Associate Professor of the Department of Psychology

Head of the Laboratory of Practical
and Experimental Psychology

Taganrog Institute

named after A.P. Chekhov (branch)

of the Federal State Budgetary

Educational Institution «RSEU (RINH)»

Taganrog, Russia

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE MODERN FAMILY

Annotation. The article attempts to analyze the psychological problems that may arise in a modern family. The author concluded that the crisis of family acceptance as a value in the public consciousness, which is the basis for the emergence of diverse problems in the family system.

Keywords: family system, family crises, intra-family communication, family values, family roles, parenthood, child-parent relation.

Наше время – это время переживания кризисов. Такое состояние отмечается как у отдельных людей, так и характеризует общество в целом. Бесспорно, каждый культурно-исторический период несет свои вызовы и трансформации, свидетели каждой эпохи сталкивались с проблемами. Но именно сейчас возникающие проблемы воспринимаются и переживаются именно как кризисные явления, а также анализируются и интерпретируются с этих же позиций.

И тот факт, что современная семья, как микромодель общества, в котором она существует, как сложная социально-психологическая система также переживает кризисный период, признается исследователями в рамках разных наук: психологии, социологии, культурологи, педагогики. Об этом свидетельствует большое количество публикаций, в которых авторы предпринимают попытки найти причины и обсудить возможные пути решения проблем современной семьи. Наиболее часто описываются проблемы,

связанные с изменениями структурно-ролевых характеристик семьи [2], с детско-родительскими взаимоотношениями [3], [5], [6], с особенностями отношения к браку и семье в целом [4], [7], [9]. Год Семьи в России, на наш взгляд, стал переломным в осознании важности научно-практического изучения института семьи, в систематическом и всестороннем обсуждении вопросов, касающихся выявления трудностей, возникающих в семьях и поиска путей их разрешения. Только за последние два года в научной электронной библиотеке e-library.ru поисковый запрос выдает порядка двадцати тысяч публикаций, по проблематике современной семьи. И заглавие большинства из них начинается со слова «проблемы».

Нашу статью мы также посвятили размышлениям на эту тему. Однако в процессе анализа многочисленных работ предшественников мы пришли к выводу, что описываемые в них явления (рост количества разводов, семейные конфликты, увеличение количества малодетных и бездетных семей, увеличение возраста вступления в брак и т. п.) логичней называть следствием каких-то других причин (проблем). Что же это за причины? Начнем с того, что кризис возникает тогда, когда появляется «актуальное противоречие между достигнутым уровнем развития, подготовившим изменение потребностей человека, и отсутствием внешних возможностей для удовлетворения этих потребностей» [8]. Сейчас многие говорят, что именно экономические трудности и общее ощущение неопределенности является «спусковым механизмом» описываемых проблем. Хочется вступить в заочную дискуссию с теми, кто придерживается данной точки зрения и поинтересоваться: знают ли они, что в отечественной истории были гораздо более трудные времена, но они только сплачивали людей, и именно поддержка семьи помогала выжить. Очевидно, что вопрос здесь не во внешних причинах, а во внутреннем, субъективном отношении к ним. Во многом те проблемы, с которыми семья столкнулась сейчас, возникли из-за кризиса принятия ценности семьи. Да, практически все на вопрос о том, что в жизни значимо, одной из первых ценностей называют семью. Но одно дело назвать, а другое – принять в систему

своих личных ценностей и присвоить эту ценность. А ведь именно «ценности представляют собой более высокий уровень человеческих потребностей. Личные, индивидуальные потребности, соотносясь с общественной значимостью и осваиваясь личностью, становятся ценностями и регулируют поведение человека» [1]. Так есть ли эта самая личная потребность в создании и сохранении семьи у наших современников, если даже в отдельных научных работах молодых исследователей утверждается, что семью надо заводить только тогда, когда человек реализовался во всех остальных сферах?

Как быть, если уже в момент заключения брака многие молодожены спокойно рассуждают о том, что «если у нас ничего не получится – ничего страшного, разведемся»? А это уже вопрос ответственности за личностный выбор, точнее отсутствие всякой ответственности и понимания создания «ячейки общества» не только в качестве повода для красивой фотосессии, а как возможности личностного роста всех ее членов, и в том числе, через прохождение семейных кризисов, понимания ценности семьи не только в радости, но и в горе. Во многом такое отношение у подрастающего поколения идет из собственных семей, в которых от различного рода трудностей их всячески отгораживали сверхзаботливые родители, из семей, в которых не принято открыто обсуждать семейные дела, проводить совместный досуг, подменяя ценность человеческого общения другими, материальными ценностями. «Мы с утра до ночи на работе, чтобы дать детям всё самое лучшее, то, чего не было у нас», – говорят современные родители. И понимание «самого лучшего» идет в товарно-денежном аспекте, хотя детям гораздо важнее то количество времени, которое родители проводят вместе с ними, искренне интересуясь, что происходит в душе маленького человека, когда они могут отодвинуть «важные дела», отложить в сторону мобильный телефон и сказать самим себе: этот день я проведу вместе со своими близкими. И тогда принятие семьи как ценности произойдет естественно и само по себе, а не будет транслироваться извне умными рассуждениями в научных статьях. Но сейчас такая трансляция всё-таки необходима, чтобы вместо насаждаемого культа

индивидуализма вернулись истинные ценности, которые в конечном итоге и позволяют человечеству жить и развиваться.

Библиографический список

1. Абатаева, П. Н. Понятие ценностей в психологических исследованиях / П.Н. Абатаева // Проблемы современного педагогического образования. 2019. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennostey-v-psihologicheskikh-issledovaniyah> [Дата обращения: 20.09.2024].
2. Гуляева, Е. С. Психологические проблемы современной семьи / Е.С. Гуляева, Е. В. Евдокимова // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: семейные традиции и инновации: сб. мат. III Всерос. научно-практич. конф. с междунаро. участием. – Чебоксары, 2024. – С. 29–32.
3. Давидович, А. А. Проблемы современной семьи: психический инфантилизм / А. А. Давидович // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: мат. V Международ. научно-практич. конф.. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2019. – С. 33–34.
4. Загородняя, Т. Н. Социально-психологические проблемы кризиса современной модели семьи / Т. Н. Загородняя // Педагогика и психология семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Саратов, 2023. – С. 14–17.
5. Мищенко, В. И. Влияние родительских установок на формирование виктимных качеств личности / В. И. Мищенко // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 7. – С. 80–86.
6. Мищенко, В. И. Детско-родительские конфликты глазами подростков / В.И. Мищенко // Семья и личность: проблемы взаимодействия: сб. науч. тр. – 2020. – № 19. – С. 44–50.
7. Невеличко, Л. Г. Проблемы трансформации института семьи и брака на современном этапе / Л. Г. Невеличко, И. М. Воротилкина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2023. – Т. 14. – № 2.
8. Политова, С. П. Кризисная ситуация как источник развития личности / С. П. Политова // Ученые записки Казанского государственного университета Т. 150. – Кн. 3 «Гуманитарные науки». – 2008. – <https://cyberleninka.ru/article/n/krizisnaya-situatsiya-kak-istochnik-razvitiya-lichnosti> [Дата обращения: 20.09.2024].
9. Реан, А. А. Семья в структуре ценностей молодежи / А. А. Реан // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – DOI:10.21702/rpj.2017.1.4. – С. 62–76.

Музыка О.А.
д-р филос. наук, профессор
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ («РИНХ»)
Таганрог, Россия,
Слезова Н. А.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова(филиал) РГЭУ («РИНХ»)
Таганрог, Россия

СПЕЦИФИКА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС

Аннотация. В данной работе рассматриваются понятия и специфика психокоррекционной работы с детьми РАС. Показаны эффективные арт-терапевтические практики в психокоррекционной работе с детьми РАС.

Ключевые слова: аутизм, психокоррекционная работа, методы психокоррекции.

Muzyka O.A.
Doctor of Philosophy, Professor
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)
Taganrog, Russia,
Slezova N.A.
Master's student
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH)
Taganrog

THE SPECIFICS OF PSYCHOCORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH ASD

Annotation. This paper examines the concepts and specifics of psychocorrective work with children of ASD. Effective art therapy practices in psychocorrective work with children of different races are shown.

Keywords: autism, psychocorrection work, methods of psychocorrection.

На сегодняшний день наблюдается большое количество детей, обращающихся за помощью в амбулаторную службу (детскую поликлинику) с проблемами развития, а именно с расстройствами аутистического спектра.

Данные нарушения представлены у детей трудностями в эмоциональной коммуникации, задержке психического развития или диспропорциональностью психического развития. Этим детям нужна социальная психологическая поддержка в течение всей жизни, которая включает в себя психологическую коррекцию или психокоррекционную работу.

Проведение психокоррекционных и развивающих занятий с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, требует знаний и умений педагога-психолога, а главное – желания развиваться в данном направлении и осваивать разные подходы. Главная задача психокоррекционной работы с ребенком с РАС – создать поддерживающую среду, в которой ребенок сможет раскрыть свой потенциал. Для этого выделяют три направления психокоррекционной работы, которые выполняются последовательно: диагностика детей, составление коррекционно-развивающей программы и непосредственная коррекционная работа с ребенком.

Под психокоррекционной работой в научной литературе понимают как одно из основных направлений деятельности педагога-психолога, направленное на коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии воспитанников и обучающихся [3].

Основная цель психокоррекционной работы – это содействие созданию условий, способствующих психическому и личностному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, их психолого-педагогической реабилитации с учётом особенностей развития, индивидуальных возможностей, коррекции нарушений развития и социальной адаптации [6, 59].

Психокоррекционно-развивающая работа с детьми с РАС – это совокупность различных методов, направленных на коррекцию и компенсацию нарушений в их развитии. Поскольку клиническая картина достаточно разнородна, универсального средства или психокоррекционной технологии для таких детей не существует. И хотя в настоящее время нет каких-либо практик, свидетельствующих о том, что аутизм излечим, своевременное медико-психолого-педагогическое вмешательство, вовремя проведенные коррекцион-

ные мероприятия, а также комфортная психологическая обстановка в семье в значительной степени способствуют положительной динамике в развитии психики ребёнка, повышают его качество жизни и помогают реализовывать личностный потенциал [2, 89].

Диагностика в психокоррекционной работе психолога с детьми с аутизмом даёт возможность, прежде всего определить степень выраженности расстройства и его особенности, составить коррекционно-развивающую программу, разработать индивидуальный образовательный маршрут.

Так как целью психологической коррекции детей с РАС является не лечение, а содействие адаптации к окружающему миру на основе развития имеющихся психических ресурсов, то поэтому коррекционная работа с такими детьми проводится по следующим направлениям:

- развитие эмоциональной сферы;
- коррекция нарушений общения;
- коррекция нарушений поведения.

Программа коррекционной работы с детьми с РАС предусматривает создание специальных образовательных условий с учетом их особых образовательных потребностей и предоставления дифференцированной многопрофильной поддержки высококачественной общего образования [7, 59].

Основными механизмами реализации программы коррекционной работы с детьми с РАС являются: оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательной организации, обеспечивающее всестороннюю, систематическую поддержку учебного процесса, а также социальное партнерство, включающее профессиональную взаимодействие образовательной организации с внешними ресурсами (организации различных ведомств, другие социальные учреждения). Дети с РАС должны получать всестороннюю психологическую и образовательную поддержку от профессиональной группы специалистов (учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель-психолог, воспитатель) [10, 221].

Коррекционная-развивающая работа с ребенком с РАС предполагает такие занятия с ребёнком, которые способствуют развитию отклоняющихся от возрастной нормы психических процессов.

Целью педагога-психолога в работе с ребёнком с РАС является коррекция имеющихся дефицитных состояний, а также поддержание и повышение психического здоровья [9].

Далее следует рассмотреть методы психокоррекции. Условно их можно разделить на «специализированные» и «общепринятые».

1. Специализированные методы, которые включают в себя ряд подходов:

- 1) поведенческий подход – методики, основанные на прикладном анализе поведения (Applied Behavior Analysis (ABA));
- 2) развивающий подход – методики, направленные на развитие эмоциональной сферы и социального взаимодействия (Флортайм);
- 3) сенсерно-перцептивный подход – в специально организованной среде уделяется внимание сенсорике и перцепции. Примером методики является Томатис терапия [8];
- 4) эклектический подход – смешанные подходы. Например, метод Миллера, который предполагает трансформацию отклоняющегося поведения и систематические развивающие занятия [9].

Перечисленные подходы включают в себя методики и программы, которые предполагают раннюю психокоррекцию и развитие детей с аутизмом.

2. Общепринятые методы:

- 1) сказкотерапия,
- 2) изотерапия,
- 3) пескотерапия,
- 4) игровая терапия,
- 5) и другие методы психокоррекционной работы с детьми с РАС.

Детям с аутизмом не доступны общепринятые терапевтические методики в том формате, который используется для типично развивающихся сверстников или некоторых групп детей с иными ОВЗ. Однако, это не значит, что ребёнок с

РАС не испытывает психоэмоционального напряжения, чувства тревоги или страха [11, 37].

Добавим, что возможна интеграция разных методов, когда психотерапевтическая работа носит больше развивающий характер, чем терапевтический. Но как считают специалисты для оказания квалифицированной помощи ребёнку с аутизмом и для достижения стойкого, продолжительного результата, в первую очередь, необходимо применение «специализированных» подходов в сочетании с общепринятыми [9].

Рассмотрим как зарубежные и отечественные авторы использовали и апробировали методики, приемы и средства арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми с аутизмом.

К примеру, было проведено исследование в Гонконге в 2016 году, которое представляет собой анализ эффективности арт-терапевтического инструментария в работе с детьми, имеющими РАС. Авторами были использованы различные материалы, воздействие проводилось в групповом формате и длилось 12 недель. Результаты исследования показали, что применение средств арт-терапии эффективно с точки зрения улучшения эмоциональной регуляции детей, снижения частоты случаев нежелательного поведения, что было подтверждено и специалистами, и родителями. Известно, что аффективные вспышки и демонстративное деструктивное поведение являются факторами, существенно снижающими социальную адаптацию детей с аутизмом. Следовательно, нивелирование их способно обеспечить улучшение ситуации с аутизмом [4, 97].

В 2018–2019 учебном году на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида детский сад № 6 «Незабудка» городского округа Пущино РФ был проведен психолого-педагогический эксперимент, направленный на изучение сформированности коммуникативных навыков и сенсорных предпочтений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра посредством методов арт-терапии (Е.Э. Артемовой, Д.Е. Белосветовой). В начале эксперимента была проведена

диагностика детей с РАС, которая показала, что дети не проявляли стойкого интереса к предметам, отмечалось хаотичное поведение и затруднения при включении даже в простейшую совместную деятельность; для них также были характерны отдельные вокализации и эхолалии; наблюдались ограниченные представления о цвете, форме и величин; практически недоступным было понимание причинно-следственных связей. В дальнейшем при построении программы психокоррекционной работы авторы Е.Э. Артемова и Д.Е. Белосветова в основу выбора коррекционного подхода положили арт-терапевтические средства, которые полиморфны по своей природе, что позволяет затрагивать различные каналы восприятия, принимать во внимание специфику сенсорной сферы, стереотипии, вне зависимости от интеллектуального развития ребенка. Были выбраны три вида занятий: для «кинестетиков» предложена песочная терапия; для детей с более активным аудиальным каналом восприятия – музыкальная и танцевальная терапия; для «визуалов» – изотерапия [1, 41].

Проведение повторной диагностики детей с РАС показало, что у всех детей наблюдалась положительная динамика во взаимодействии – как в условиях дошкольной организации, так и дома. Родители отмечали улучшение поведения детей, появление новых навыков общения. Следовательно, работа с применением арт-терапевтических средств позволяет детям с расстройствами аутистического спектра осознать собственный, в том числе и эмоциональный, опыт, без чего невозможно обеспечить эффективную коммуникацию; в результате индивидуально подобранных арт-терапевтических занятий наблюдается формирование новых навыков коммуникации у детей, достигается возможность участия в совместной деятельности со взрослым, улучшается понимание обращенной речи и речевых инструкций, расширяется пассивный словарь.

Рассмотрим еще одну положительную практику психокоррекционной работы с детьми РАС методами арт-терапии.

Педагоги-психологи Г.В. Литвинова и Н.В. Зазуленко-Бакланова в поиске эффективных форм психолого-педагогической помощи аутичному ребенку остановились на арт-терапии и иных видах терапии искусством. При этом они учли положительный опыт использования арт-терапии таких ученых, как Е.Р. Баенская, Evans, 1995; Evans and Dubowski, 2001; в работе с детьми, подростками и взрослыми с РАС.

Исследование проходило на базе КГБОУ «Центр психологопедагогической реабилитации и коррекции» г. Петропавловска-Камчатского и КГОКУ «Петропавловск-Камчатская школа № 1 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Участниками-испытуемыми были шесть детей в возрасте от 4,5 до 11 лет [5, 13].

Результаты первичного наблюдения и анализ анамнестических сведений у всех испытуемых показали нарушения коммуникативного поведения. Поэтому было решено использовать в психокоррекционной работе такие нетрадиционные изобразительные техники, как: рисование на мокрой бумаге, кляксография, техника марания (разбрызгивания красок), рисование сыпучими материалами (песок, сухие листья, крупы и др.), рисование пластилином. В качестве средств рисования использовались: кисточки, губки, пробки, ладошки. Большое значение придавалось музыке, используемой в качестве звукового сопровождения изобразительной деятельности детей. Рисование сыпучими материалами (например, листьями). Педагог-психолог самостоятельно или рукой ребенка наносит клеем на лист бумаги рисунок. Затем сухие листья растираются в ладошках на мелкие частички и рассыпаются над клеевым рисунком, остатки стряхиваются. Подобным образом использовались песок, крупы и другие сыпучие материалы [5, 15].

После курса арт-терапии по прошествии 6 месяцев с каждым участников программы была проведена повторная диагностика уровня сформированности коммуникативного поведения. Диагностика была преимущественно основана на наблюдении за поведением и реакциями детей. Было установлено, что у каждого ребенка имеется та или иная, порой незначительная, но положительная

динамика, связанная с развитием способности устанавливать контакт с другими людьми (в данном случае педагогом-психологом). Следовательно, применение арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми с РАС дало положительные результаты. У всех участников программы в большей или меньшей степени была отмечена динамика в развитии навыков коммуникативного поведения.

Таким образом, анализ рассмотренных нами примеров апробированных практик ученых, психологов и педагогов по эффективности психокоррекции детей с аутизмом посредством арт-терапии, позволяет нам признать полезность занятий с арт-технологиями с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. С помощью рисунка на изотерапии дети сообщают специалисту, что их тревожит, дают ему возможность своевременно отреагировать на их «просьбы о помощи».

Дадим некоторые рекомендации – как эффективно проводить арт-терапию у детей при аутизме.

В среднем, каждое занятие должно длиться от 10 до 30 минут. Этот промежуток оптимален для качества занятия, чтобы не заставить малыша чувствовать себя уставшим, а концентрация внимания не была принудительной. Важно не вынуждать пациента работать в конкретной технике – он сам проявит интерес, и на это стоит ориентироваться в первую очередь. Можно дать ребенку возможность выбрать методику и материалы.

Следует давать четкие инструкции. Важно, чтобы был налажен контакт с ребенком, тогда он будет проще воспринимать указания. Для того, чтобы установить доверие, как к специалисту, так и к материалу, можно показывать пример, сначала пробуя все самостоятельно.

Начать можно с заданий, не требующих следования каким-то нормам. Свободные техники, вроде акварель по мокрой бумаге, помогут ребенку выразить себя, и не будут его ограничивать.

Метод арт-терапии основан на повторении, поэтому каждое новое занятие начинается с повторения тех упражнений, которые связаны у ребенка с положительным опытом и эмоциями.

И наконец – регулярность – правило, которого хорошо придерживаться во всех сферах жизни людей, страдающих аутизмом – это способствует эмоциональному спокойствию и уверенности. Повторение в обучении стимулирует к закреплению навыка.

О возможностях арт-терапии можно рассказывать долго, но хочется отметить главное: творчество – это всегда красота и индивидуальность. Ошо говорил: «Творчество – это своего рода аромат настоящего здоровья». А арт-терапия неразрывно связана с созданием творческого продукта, значит, она наполняет здоровьем.

Библиографический список

1. Артемова, Е.Э. Применение арт-терапевтических методов в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Э. Артемова, Д.Е. Белосветова // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 4 (65). – С. 35–42.
2. Горина, Е.Н. Арт-терапевтические технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Горина, Н.И. Стецюра // Auditorium. – 2019. – № 1. – С. 89–97.
3. Как эффективно проводить арт-терапию при аутизме // Дефектология. – 2021. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/kak_effektiv-no_provodit_art_terapiyu_pri_autizme/// [Дата обращения: 18.10.2024].
4. Кондратьева, С.Ю. Арт-терапия как инструмент развития социальных навыков у детей с аутизмом / С.Ю. Кондратьева, А.П. Веретенникова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2. – С. 93–97.
5. Литвинова, Г.В. Арт-терапевтические технологии в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра / Г.В. Литвинова, Н.В. Зазуленко-Бакланова // Психология (на базе высшего образования)» КамГУ им. Витуса Беринга. – 2022. – 16 с.
6. Мальцева, Н.А. Обзор современных исследований методов визуальной поддержки / Н.А. Мальцева, Д.А. Мельникова // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – № 1. – С. 59–67.
7. Мохонько, Д.А. Специфика психокоррекции у детей с расстройством аутистического спектра / Д.А. Мохонько, С.И. Ткаченко // Евразийский Союз Ученых. – 2021. – № 13. – С. 59–72.
8. Подходы к коррекции и обучению детей с РАС // Образование. – 2022. – URL: [http:// https://autism-frc.ru/education/interventions/535](http://https://autism-frc.ru/education/interventions/535) [Дата обращения: 29.09.2024].
9. Разумова, В.В. Виды коррекционно-развивающих методов работы педагога – психолога детского сада с детьми с расстройствами аутистического спектра / В.В. Разумова, А.О. Горшенкова, Л.К. Широкова, С.М. Сущева, Е.А. Рыбина //

Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 7.– URL: <https://human.snauka.ru/2022/07/50637> [Дата обращения: 10.10.2024].

10. Селиванова, Ю.В. Применение арт-терапевтических технологий в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра во внешкольной деятельности / Ю.В. Селиванова, Н.М. Лифанова // Образование в современном мире: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2017. – С. 220–225.
11. Цыганова, Т.В. Проблемы диагностики расстройств аутистического спектра в детском возрасте / Т.В. Цыганова, А. Н. Мелишева // Кронос. – 2022. – № 13. – С. 36–42.

Назарова А. Е.,

канд., психол. наук

доцент кафедры психологии

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог, Россия,

Чередниченко Е. Г.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог, Россия

КРАТКИЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ОБЗОР МИРА АУТИЗМА

Аннотация. В статье приводятся историческая справка описания аутизма, разными исследователями, рассматриваются причины возникновения, описывается личный опыт работы автора.

Ключевые слова: аутизм, факторы, адаптация, причины, генетика, симптом.

Nazarova A. E.

phd. of Psychological Sciences

Associate Professor of the Department of Psychology,

Cherednichenko E. G.

master's student

Taganrog Institute named

A.P. Chekhov (branch)

"RSEU (RINH)"

Taganrog, Russia

A BRIEF OVERVIEW OF THE WORLD OF AUTISM

Annotation. The article provides a historical background of the description of autism by various researchers, examines the causes of its occurrence, describes the personal experience of the author.

Keywords: autism, factors, adaptation, causes, genetics, symptom.

Высокие показатели частоты развития аутистических нарушений и определенные трудности ранней диагностики стали серьезной и актуальной проблемой в настоящее время. По данным мировой статистики в последние годы наблюдается увеличение количества детей данной категории. Согласно данным Росстата РФ за 2023 год, численность детского населения составляет около 31 миллионов, это означает, что прогнозируемое количество диагнозов «Рас» в России составляет более 300 тысяч.

Аутизм (от греч. auto – сам) – термин ввел швейцарский психиатр и психолог Э. Блейлер (1857–1939) для обозначения крайних форм нарушения контактов, ухода от реальности в мир собственных переживаний, где аутистическое мышление подчинено аффективным потребностям, его произвольная организация нарушена. Аутизм традиционно связывается с психическими нарушениями при шизофрении [1].

Термин «Аутизм» употребляется также в неклиническом смысле: для обозначения индивидуальных особенностей человека, состоящих в повышенной ориентации на внутренние переживания и в большей зависимости мысли от аффективных тенденций (по сравнению со среднестатистической нормой) – при сохранности произвольности все это находится в границах нормы [2].

Впервые аутизм, как синдром был описан одним из самых влиятельных американских психиатров XX века в США Лео Каннером, «Отец» детской психиатрии. В 1943 году в своей работе описал случаи 11 детей с сохранным интеллектом, но серьезными нарушениями в социальном взаимодействии. Такое проявление, психиатр назвал «синдромом раннего детского аутизма». Впоследствии данный термин получил название «синдром Каннера». Лео Каннер писал об избегании социальной стимуляции, о желании ребенка находиться в изоляции, быть наедине с самим собой, не общаться с другими людьми. Его описание синдрома на долгие годы определило вектор развития исследований расстройств аутистического спектра [3].

Австрийский педиатр Ганс Аспергер описал состояние, названное им аутистической психопатией. Врач отмечал необычайно раннее речевое развитие у детей, когда, речь появляется прежде, чем ребенок начинает ходить. Такие дети своеобразно использовали язык, необычное словотворчество, интонации, испытывали трудности в создании полноценного зрительного контакта. Бедность мимики и жестов, моторная неловкость, дисгармоничные, угловатые движения проявлялись как в естественных жизненных ситуациях, так и в играх. Увлечения характерны тенденциями к стереотипности и привычным действиям.

Аспергер подчеркивал существенную роль генетических факторов в возникновении данного расстройства. Между тем в прогностическом плане синдром Аспергера, названный в честь описавшего его исследователя, рассматривается как более благополучный: у детей и подростков с синдромом Аспергера хотя и имеются нарушения коммуникативной речи, они не выражены так сильно, как у детей с синдромом Каннера [4].

Первое описание аутизма в детском возрасте было представлено в России в 1947 году советским психиатром Самуилом Семеновичем Мнухиным. Он занимался изучением детского аутизма наряду с другими авторами А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаевым, О.П. Юрьевой, М.Ш. Вроно, В.М. Башиной, В.Е. Каган и К.С. Лебединской.

Значимой задачей для специалистов, является изучение причин развития аутизма. Зная возможные причины, можно грамотно, профилактическим путем с корректировать адаптацию к окружающей среде и предотвратить нарушения в развитии.

По мнению С.С. Мнухиной, А.Е. Зеленецкой и Д.Н. Исаева причиной детского аутизма является особая органическая недостаточность центральной нервной системы. Доктор медицинских наук Каган В.Е. считал, что причиной является возможности сложного взаимодействия различных патологических факторов и выявления нейропсихологических механизмов формирования

синдрома детского аутизма. К середине 80-х годов становится распространенным понимание возможной полиэтиологии детского аутизма.

На протяжении многих лет считалось, что симптомы, характерные для аутизма, вызываются некой общей причиной действующая на генетическом, когнитивном и нейрональном уровнях.

Современные исследования в области генетических причин возникновения аутизма показали следующие результаты. На 2018 год в геноме человека известны аллели, которые связаны с проявлениями аутизма, также известны аллели, препятствующие его развитию.

Ученые сходятся во мнениях, что в большой степени развитие аутизма связано с генами, однако генетика аутизма сложна, и неясно, что оказывает преобладающее влияние на появление расстройств аутистического спектра – взаимодействие множества генов либо редкие мутации, имеющие сильный эффект. Сложность обусловлена многосторонними взаимодействиями большого количества генов, внешней среды и эпигенетических факторов, которые сами по себе не меняют код ДНК, однако могут наследоваться и модифицировать экспрессию генов [5].

Опираясь на экспериментальные опыты с заменой генов у мышей, можно предположить, что симптомы аутизма тесно связаны с поздними этапами развития, на которых важную роль играет синаптическая активность и зависящие от неё изменения, а также то, что замена генов либо модулирование их активности после рождения может смягчить симптомы или обратить нарушения вспять. Вещества, вызывающие врождённые дефекты, связанные с риском аутизма, по имеющимся данным, оказывают своё воздействие в течение первых восьми недель после зачатия. Хотя эти данные не исключают возможности более позднего запуска механизмов аутизма [6].

Если говорить о внешних факторах которые косвенно влияют на развития патологии или отягощения расстройства, то можно выделить следующие – определённые продукты питания, инфекционные заболевания, тяжёлые металлы, растворители, выхлопы дизельных двигателей, фталаты и фенолы, используемые

в производстве пластиков, пестициды, огнезащитные материалы, алкоголь, курение, наркотики и пренатальный стресс. В настоящее время ведутся исследования в этой области и однозначно подтвержденных данных нет.

Пока наука занимается накопительной базой исследований, перед нами стоит задача профессиональной помощи в сопровождении детей ОВЗ и их родителей в адаптации к окружающему миру. Многолетний накапливающийся теоретический опыт, даёт толчок к практическим исследованиям в разработке качественных и эффективных коррекционных программ в работе психолога с такими особенными детьми и взрослыми.

Личный опыт работы педагогом-психологом в школе в психокоррекционных классах показывает, что большое значение в эффективных результатах коррекции аутистических симптомах проявления, является не только комплексная работа с ребенком, которая включает совместную регулярную работу всех специалистов: психиатра, психолога, логопеда, дефектолога и педагога, но и отдельная психолого-сопроводительная работа с родителями. Эксперимент регулярной консультационной психологической работы с родителями показал, что проявления интенсивности аутистических симптомов оказались ниже у тех детей, чьи родители посещали индивидуальные и групповые психологические консультации. После такой работы, они обнаружили состояние внутреннего ресурса и жизненного интереса, стали замечать, как их ребенок проявляет небольшую самостоятельность.

На мой взгляд, одной из главных проблем в наши дни являются: отсутствие специальной и качественной подготовки психолога, в школьном образовании, а именно знать и уметь проводить глубокое психологическое консультирование родителей по вопросам эмоциональной поддержке, принятию сложившейся ситуации, обучению новых конструктивных взаимодействиях со своим ребенком и тому подобное. Так как длительное и интенсивное внутреннее напряжение в семье, негативно влияет на ребенка и проявляется как симптом, в различном проявлении или усилении уже имеющегося [7].

Библиографический список

1. Блэйлер, Е. Аутистическое мышление. Вопросы теории и практики психоанализа / пер. с нем. и предисловие д-ра Я. М. Когана. Одесса, 1927. – 81 с.
2. Васина, В.В., Минуллина, А.Ф. Аутизм: что делать?: Учебно-методическое пособие. – Казань: Формула успеха, 2022. – 49 с.
3. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact (неопр.) // Acta Paedopsychiatrica. – 1968. – Т. 35. – № 4. – С. 100–136. – PMID 4880460
4. Asperger H; tr. and annot. Frith U. 'Autistic psychopathy' in childhood // Autism and Asperger syndrome / Frith U. – Cambridge University Press, 1991. – С. 37–92.
5. Australian scientists develop genetic test to predict autism: [англ.]: [арх. 2 октября 2012] / Reporting By Maggie Lu Yueyang; editing by Elaine Lies and Robert Birsel // Reuters. – 2012. – 12 September.
6. Arndt T.L., Stodgell C.J., Rodier P.M. The teratology of autism (англ.) // International Journal of Developmental Neuroscience (англ.)рус. – 2005. – Vol. 23, no. 2–3. – P. 189–199. – PMID 15749245
7. [https://en.wikipedia.org/wiki/Field_theory_\(psychology\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Field_theory_(psychology))

Несвитайло Н.Л.

ГБПОУ «Макеевский техникум сервиса и торговли»
г. Макеевка, Донецкая
Народная Республика, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ЮНОШЕСТВА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема качества формирования ценностей семьи и семейных отношений у старшеклассников и обучающихся СПО исходя из квалификации педагога и его компетентности.

Ключевые слова: семья; семейные ценности; обучающиеся; педагог; квалификация; компетентность.

Nesvitailo N.L.

Makeyevsky college of service and trade, Makeyevka
Donetsk People's Republic
Russia

PEDAGOGICAL PROBLEMS OF MORAL PREPARATION OF MODERN YOUTH FOR FAMILY LIFE

Annotation. The article deals with the problem of the quality of the formation of family values and family relations among high school students and students of secondary vocational education based on the qualifications of the teacher and his competence.

Keywords: family; family values; students; teacher; qualification; competence.

В последнее время наш мир стремительно меняется, одновременно трансформируются нормы, потребности, условия и ценности общества.

Философы, социологи, психологи, экономисты, политологи, культурологи, правоведы постоянно изучают запросы и проблемы общественных отношений, вместе с тем мы не всегда успеваем адаптироваться ко многим метаморфозам человечества.

Неизменно актуальными остаются вопросы подготовки молодёжи к созданию крепких и гармоничных семейных отношений, что в целом играет важную роль в формировании здорового общества.

Опыт лучших систем образования показывает, что залогом правильных знаний всегда является качество преподавания дисциплины, которое напрямую зависит от квалификации педагога и его компетентности.

Семья является одним из наиболее древних социальных институтов, который возник ещё в условиях первобытного общества и приобретал определённые формы на разных этапах исторического развития. От общества к обществу, от эпохи к эпохе менялись социальные нормы семейных отношений.

В России расцвет педагогической теории семейного воспитания пришёлся на середину XIX века.

В развитие отечественной семейной педагогики как науки ценный вклад внесли такие ученые-педагоги, как П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.В. Розанов, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

Впоследствии, понимая важность вопроса подготовки молодёжи к семейной жизни, комплексно и систематично в рамках своих компетенций проблему изучали П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие деятели науки.

В XX веке важнейшей социальной повесткой в обществе стала эмансипация женщин. Мужчины постепенно освобождали место для маскулинизированных желаний противоположного пола, в том числе на монополию публичной власти, что привело к колоссальным изменениям в

структуре семьи и семейных отношений. Безусловно, такие перемены трансформировали социальные представления мужчин и женщин друг о друге и каждого о самом себе.

Такое психологическое реверсирование коснулось многих граней института брака: ценностные ориентации, мотивы вступления в брак, образ партнера, функционально-ролевые установки и т. д.

Следственно, многие молодые люди стали не готовыми к созданию семьи и воспитанию детей.

В социологических справках конца 80-х – начала 90-х годов XX века фиксировалось, что на то время в Советском Союзе распадался каждый третий брак, увеличился процент неполных семей, невероятно упала рождаемость детей, более 50 % семей оставались одноподетными, каждая вторая беременность оканчивалась абортom, молодёжь вступала в половые отношения до 16 лет, что влекло немало негативных последствий, вплоть до детской смертности.

Причины таких негативных социальных явлений в обществе, на наш взгляд, кроются не только в социально-экономических переменах, которые привели к воспитанию у целого поколения молодёжи качеств, не способствующих созданию семейных отношений, но и в недостаточно грамотной работе с молодёжью в части подготовки ко взрослой жизни.

Таким образом, в период либерализации общественной жизни в Советском Союзе с 01 января 1985 года в учебную программу был включен обязательный курс «Этика и психология семейной жизни», который охватывал старшеклассников, учащихся ПТУ и техникумов.

Основной целью курса стало формирование идеала социалистической семьи как ячейки общества, подготовка подрастающего поколения ко взрослой жизни, обсуждение с молодёжью тем, которые ранее замалчивались.

Так, на уроках рассматривались вопросы о любви, дружбе, подростковых страхах, сексе и контрацепции, внутрисемейных отношениях, разводах, организации семейного бюджета, правовой основе семьи и т. д.

Идея введения данной учебной дисциплины, на наш взгляд, теоретически была рациональной, между тем, во-первых, функцию преподавания курса поручали учителям других дисциплин, так как педагогов соответствующей квалификации непомерно не хватало, во-вторых, форма организации учебного процесса была недифференцированной, что привело к восприятию предмета как второстепенного.

В то время некоторые педагогические образовательные учреждения предприняли попытку подготовки квалифицированных специалистов в данном направлении педагогической деятельности.

Так, факультет педагогики и методики воспитательной работы Таганрогского государственного педагогического института (сегодня – «Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)») с 1986 года готовил квалифицированных методистов по воспитательной работе, учителей этики и психологии семейной жизни.

Однако, кризис политики «перестройки» и распад Советского Союза (1985–1991 гг.) привели ко многим необратимым процессам в обществе, в том числе в государственной системе образования.

Курс «Этика и психология семейной жизни» был исключен из учебных планов согласно Закону РФ «Об образовании» № 3266-1 от 10.07.1992.

Дальнейшие социальные и экономические проблемы, увеличивающиеся возможности ранней сепарации взрослеющих детей от родителей, усилившаяся урбанизация и другие неблагоприятные трансформации общества привели к неопределенности и неустойчивости представлений молодёжи о семейных ценностях и традициях, изменилось отношение к добрачному поведению молодых людей, семейно-брачному процессу, сожительству, деторождению, взаимодействию детей и родителей.

Только в 2017 году Русская православная церковь вышла с предложением о введении в образовательную программу курса «Нравственные основы

семейной жизни», разработчиками которого стали представители уральского православного сообщества – член рабочей группы Патриаршего совета по вопросам семьи и защиты материнства, протоиерей Дмитрий Моисеев и монахиня Нина Крыгина.

Введение курса предложили в 60 регионах Российской Федерации. Однако практика показала, что из-за идеалистических установок и материала православного характера к учебнику возникло много замечаний, и обязательным образовательный курс также не стал, а с 2021 года темы по семьеведению добавлены в предмет «Обществознание».

В то же время депутаты Государственной Думы Российской Федерации, выступающие в защиту семейных отношений, предлагали и настаивали на включении в образовательную программу для старшеклассников дисциплины, целью которой станет формирование готовности молодёжи к вступлению в брак и воспитанию будущих детей.

На сегодняшний день, после детального обсуждения этого вопроса, Министерством просвещения принято решение о проведении в 2024–2025 учебном году апробации курса «Семьеведение» в некоторых регионах страны.

Инициатива разработана в рамках реализации Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина об объявлении 2024 года Годом семьи.

Однако остается открытым вопрос, какие специалисты нужны для преподавания этого курса, так как компетентных кадров фактически нет.

Председатель комитета Государственной Думы Российской Федерации по защите семьи, вопросам отцовства, материнства и детства Н.А. Останина настаивает, чтобы «Семьеведение» стало обязательной образовательной дисциплиной для старшеклассников и обучающихся СПО, а специалистов для преподавания курса готовили в педагогических вузах, поскольку здесь важны углублённые знания семейной, возрастной и детской психологии, определенных вопросов воспитательного процесса, экономико-правовая, гендерная компетенции и т. д. и с этим нельзя не согласиться.

На наш взгляд, с целью повышения качества преподавания образовательного курса «Семьеведение» и содействия формированию позитивного отношения к дисциплине важно подготовить квалифицированного педагога с высшим профессиональным образованием, а данный образовательный курс ввести в разряд основных общеобразовательных дисциплин.

Библиографический список

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 31.07.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.10.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102038925>
2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 года № 1618-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/92699/>
3. Аникашина, К. А. Формирование семейных ценностей в молодежной среде: КУЗНИЦА – мастерская семейных ценностей / К. А. Аникашина, Ю. А. Распопова, К. Д. Рыжкова // Молодой ученый. – 2023. – № 31.1 (478.1). – С. 11–13. – URL: <https://moluch.ru/archive/478/105289/> [Дата обращения: 15.07.2024].
4. Афанасьева, Т.М. Семья: учеб. пособие для 9–10 кл. сред. шк.: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 285 с.
5. Ганичева, А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для среднего профессионального образования / А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева. — 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 291 с. // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/537891> [Дата обращения: 15.07.2024].
6. Кулаченко, М. В. Вопросы семейного воспитания в истории русской и зарубежной педагогики / М. В. Кулаченко // Актуальные вопросы современной педагогики: мат. V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 27–29. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/103/5580/> [Дата обращения: 15.07.2024].
7. Лысых, Н.В., Тонконог, И.С. Актуальность проблемы нравственной подготовки старшеклассников к семейной жизни // успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 177–178. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33058> [Дата обращения: 15.07.2024].

Нестерова А. П.

магистрант

ТИ имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог,

Петрова Е. Г.

канд. филол. наук,

доцент кафедры психологии

ТИ имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу аддиктивного поведения несовершеннолетних. В ходе написания работы была выявлена актуальность рассматриваемой проблемы, изучены работы различных авторов относительно данной тематики, исследовано понятие аддиктивного поведения, определен основной мотив личностей, склонных к аддиктивному поведению, изучены этапы становления аддиктивного поведения подростков, проанализированы наиболее распространенные формы аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, наркомания, алкоголизм, Интернет-зависимость, сексуальные расстройства, социум, психология.

Nesterova A. P.

master's student

TI named after A.P. Chekhov
(branch) RGEU (RINH)

Taganrog,

Petrova E. G.

Candidate of Philology

Associate Professor of Psychology

TI named after A.P. Chekhov
(branch) RSEU (RINH)

Taganrog

ADDICTIVE BEHAVIOR OF MINORS

Annotation. This article is devoted to the analysis of addictive behavior of minors. During the writing of the work, the relevance of the problem under consideration was revealed, the works of various authors regarding this topic were studied, the concept of addictive behavior was studied, the main motive of individuals prone to addictive behavior was determined, the stages of the formation of addictive behavior of

adolescents were studied, the most common forms of addictive behavior of minors were analyzed.

Keywords: addictive behavior, drug addiction, alcoholism, internet addiction, sexual disorders, society, psychology.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что аддиктивное поведение несовершеннолетних является одной из серьезных проблем современного общества. Возраст от 13 до 18 лет считается подростковым, именно в этот период молодые люди осознают свою самостоятельность, пробуют на вкус запретные плоды и рискуют начать погружаться в зависимости.

Одной из наиболее распространенных форм аддиктивного поведения среди подростков является наркомания. Молодые люди, испытывающие стремление к новым ощущениям, часто начинают экспериментировать с наркотиками и привязываются к ним. Наркотики способны быстро обесценивать самооценку и жизнь подростка, приводить к деградации и невозможности достичь своих целей.

Помимо наркотиков, существуют и другие формы аддиктивного поведения, такие как алкоголизм, компьютерная зависимость, патологический азарт, насилие, сексуальные расстройства. Все они оказывают губительное воздействие на физическое и психологическое здоровье подростков, приводя к общественному отвержению и социальной изоляции.

На сегодняшний день данный вопрос является объектом изучения большого количества авторов. Так, Павлова А.С. и Еремеева Т.Д. в своей работе рассматривают сущность аддиктивного поведения подростков [5]. Максименкова Л.И. изучает аддиктивное поведение в подростковом возрасте со стороны психологической проблемы [3]. Шаломова Е.В. акцентирует свое внимание на особенностях аддиктивного поведения подростков [6].

Аддиктивное поведение подростков – это состояние, при котором подросток становится зависимым от определенного поведения или вещества, что негативно влияет на его физическое и психологическое здоровье, образование, социальные взаимодействия и общую жизненную перспективу. Хотя аддиктивное поведение может проявляться в разных формах, таких как

употребление наркотиков, алкогольная или компьютерная зависимость, игромания или сексуальные расстройства, все они имеют сходную основу – непреодолимую потребность и стремление к удовлетворению, которые ограничивают рост и развитие подростка.

Основным мотивом личностей, склонных к аддиктивным формам поведения, является активное изменение не удовлетворяющего их психического состояния, которое рассматривается ими чаще всего как «серое», «скучное», «монотонное», «апатичное». Такому несовершеннолетнему не удается обнаружить в реальности какие-либо сферы деятельности, способные надолго привлечь его внимание, обрадовать или вызвать иную выраженную эмоциональную реакцию. Жизнь видится ему не интересной в силу ее обыденности и однообразности.

Аддиктивная личность стремится к уходу от реальности в виде своеобразного «бегства», когда взамен гармоничному взаимодействию со всеми аспектами деятельности происходит активация в каком-либо одном направлении. Подросток сосредотачивается на узконаправленной сфере деятельности.

В соответствии с концепцией немецкого невролога, психиатра и психотерапевта Пезешкиана Н. существует четыре вида «бегства» от реальности [4]:

1. «Бегство в тело» – происходит переориентация на деятельность, нацеленную на собственное физическое или психическое усовершенствование;

2. «Бегство в работу (учебу)» характеризуется дисгармоничной фиксацией на школьных делах, которым подросток начинает уделять непомерное время в сравнении с другой деятельностью, становясь трудоголиком;

3. «Бегство в контакты или одиночество», при котором общение становится либо единственно желанным способом удовлетворения потребностей, замещая все иные, либо количество контактов сводится к минимуму;

4. «Бегство в фантазии» – интерес к псевдофилософским исканиям, религиозному фанатизму, жизни в мире иллюзий и фантазий.

Становление аддиктивного поведения в подростковом возрасте по классификации доктора медицинских наук (медицинский психолог, психиатр) Кагану В.Е. происходит в три этапа [4]:

Первый этап. Первые пробы совершаются обычно в компании сверстников или под чьим-либо влиянием. К качеству основных причин употребления называются любопытство, подражание, групповая конформность, мотивы группового самоутверждения.

Второй этап. Поисковое аддиктивное поведение. Этап экспериментирования с разными видами психоактивных веществ (алкоголь, наркотики, медикаменты, бытовые и промышленные химикаты). Оно присуще младшему подростковому возрасту.

Третий этап. Переход отклоняющегося поведения в болезнь происходит под влиянием социальных, социально-психологических, психологических и биологических факторов.

Одной из наиболее распространенных форм аддиктивного поведения среди подростков является наркомания [2]. Молодые люди, испытывающие стремление к новым ощущениям, часто начинают экспериментировать с наркотиками и привязываются к ним. Наркотики способны быстро обесценивать самооценку и жизнь подростка, приводить к деградации и невозможности достичь своих целей.

Помимо наркомании, распространенной формой аддиктивного поведения несовершеннолетних в настоящее время является интернет-зависимость. Молодые люди проводят часы за компьютером или смартфоном, сидя в социальных сетях, просматривая видео на YouTube или играя в онлайн-игры [2]. Им может быть трудно контролировать свое время и быть отрешенными от виртуального мира.

Это поведение может иметь негативные последствия для подростков и их окружения. Нерегулярный сон, недостаток физической активности, снижение

интереса к образованию и социальная изоляция – только некоторые из них. Подростки, которые страдают от аддиктивного поведения, могут испытывать проблемы с общением и развитием навыков, необходимых для успешной адаптации во взрослой жизни.

Другой распространенной формой аддиктивного поведения несовершеннолетних являются сексуальные расстройства. Эта проблема зачастую олицетворяет собой не только сексуальное желание и потребность, но и выражается в постоянном и непрерывном стремлении получить сексуальное удовлетворение [1]. Подростки, страдающие от таких расстройств, испытывают постоянную непреодолимость в отношении своих сексуальных желаний, ведя к возникновению проблем с их межличностными и социальными эмоциональными сферами.

Аддиктивное поведение относится к зависимостям от определенного вида поведения или деятельности, которая предоставляет некий вид удовлетворения и благополучия. В случае сексуальных расстройств, подростки могут стать зависимыми от постоянного поиска сексуального удовлетворения, независимо от возможных негативных последствий. Это поведение может значительно сказаться на их психологическом и эмоциональном состоянии, а также на их отношениях с окружающими.

Сексуальные расстройства, возникающие в подростковом возрасте, могут принимать различные формы. Некоторые подростки могут страдать от гиперсексуальности, что проявляется в непрерывных сексуальных фантазиях, постоянном желании секса и чрезмерном участии в сексуальной активности. Другие могут испытывать расстройства сексуального влечения, когда интерес к сексуальным активностям исчезает полностью или сильно снижается. Эти расстройства могут вызывать сильное недовольство, стыд и чувство вины у подростков, а также создавать проблемы в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Сексуальные расстройства могут быть вызваны различными факторами, включая психологические, эмоциональные и физические причины. Возмож-

ными факторами риска являются корректность сексуального просвещения, воздействие интернета и социальных медиа, ранний сексуальный опыт, наличие подобных расстройств у членов семьи и проблемы со самооценкой.

Подводя итог анализа аддиктивного поведения несовершеннолетних, стоит отметить, что аддиктивное поведение несовершеннолетних является сложной и многогранной проблемой, которая требует участия всех сторон общества, а именно семьи, окружения, государства. В настоящее время распространенными формами аддиктивного поведения несовершеннолетних являются наркомания, алкогольная зависимость, Интернет-зависимость, сексуальные расстройства.

Для предотвращения развития зависимостей необходимо раннее выявление проблемы, профилактическая работа и содействие восстановлению социальной адаптации подростков, уже погрузившихся в аддикцию.

Однако, помощь несовершеннолетним их собственной зависимости недостаточна – создание и развитие адекватной системы реабилитации и лечения становится высокоприоритетной задачей. Это может быть осуществлено через проведение специализированных программ, обучение педагогических кадров в области аддикций, создание центров помощи и поддержки для подростков и их семей. Совместные усилия семьи, социума, государства помогут сохранить здоровье и будущее молодых людей, адекватно воспитывать и поддерживать их, помогать молодежи найти альтернативные способы самореализации и успешной интеграции в общество, не впадая в аддиктивное поведение.

Библиографический список

1. Красненкова, С.А., Зинченко, Т.О. К вопросу о профилактике психосексуальных отклонений у подростков // СибСкрипт. – 2022. – № 2–5 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-profilaktike-psiho seksualnyh-otkloneniy-u-podrostkov> [Дата обращения: 05.05.2024].
2. Закирова, А.Б., Махиянова, Э.И. Формирование аддиктивного поведения несовершеннолетних // Бюллетень науки и практики. – 2021. – № 11 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-addiktivnogopovedeniyanесо- vershennoletnih> [Дата обращения: 05.05.2024].

3. Максименкова, Л.И. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте как психологическая проблема // Вестник Псковского государственного университета. – *Серия: Социально-гуманитарные науки*. – 2022. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-v-podrostkovom-vozhraсте-kak-psihologicheskaya-problema> [Дата обращения: 05.05.2024].
4. Мартынюк, И.А. Особенности аддиктивной личности с точки зрения позитивной психотерапии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2023. – № 30. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-addiktivnoylichnostistochki-zreniyapozitivnoypsihoterapii> [Дата обращения: 05.05.2024].
5. Павлова, А.С., Еремеева, Т.Д. Аддиктивное поведение подростков // Вестник СМУС74. – 2023. – № 1 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-podrostkov> [Дата обращения: 05.05.2024].
6. Шаломова, Е.В. Особенности аддиктивного поведения подростков // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15223> [Дата обращения: 05.05.2024].

Нестерова А. П.

магистрант

ТИ имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог,

Петрова Е. Г.

канд. филол. наук

доцент кафедры психологии

ТИ имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу психологических особенностей Я-концепции личности. В ходе написания работы была выявлена актуальность рассматриваемой проблемы, изучены работы различных авторов относительно данной тематики, исследование понятие Я-концепции, рассмотрена ее структура, изучены гипотезы различных ученых, занимающихся исследованием Я-концепции, выделены основные психологические особенности Я-концепции.

Ключевые слова: я-концепция, личность, индивидуальность, самовосприятие, самопредставление, идентичность, социум.

Nesterova A. P.

master's student

TI named after A.P. Chekhov

(branch) RGEU (RINH)
Taganrog,
Petrova E. G.
Candidate of Philology
Associate Professor of Psychology
TI named after A.P. Chekhov
(branch) RSEU (RINH)
Taganrog

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SELF-CONCEPT OF PERSONALITY

Annotation. This article is devoted to the analysis of the psychological features of the self-concept of personality. During the writing of the work, the relevance of the problem under consideration was revealed, the works of various authors regarding this topic, the study of the concept of the self-concept, its structure was considered, the hypotheses of various scientists involved in the study of the self-concept were studied, the main psychological features of the self-concept were identified.

Keywords: self-concept, personality, individuality, self-perception, self-representation, identity, society.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что Я-концепция личности является одной из важнейших психологических особенностей человека. Это понятие относится к представлению, которое индивид имеет о себе самом. Я-концепция охватывает различные аспекты личности, такие как самовосприятие, самооценка и самопринятие. Она формируется в результате взаимодействия между внутренними психологическими процессами и внешней социальной средой.

В основе Я-концепции личности лежит сознательное и бессознательное восприятие индивидом своего «Я». Это понятие отражает не только то, каким мы видим себя на самом деле, но и как нам хотелось бы видеть себя. Я-концепция включает в себя представления о нашей внешности, характере, способностях, ценностях и многом другом.

На сегодняшний день данный вопрос является объектом изучения большого количества авторов. Так, Фролов А.А. в своей работе исследует Я-концепции в различных теоретических подходах [7]. Лебедев И.Б. и Журавлева А.К. исследуют психологические механизмы формирования Я-

концепции [6]. Дорохов В.В. Акцентирует свое внимание на факторах, влияющих на развитие «Я-концепции» [2].

Я-концепция личности – это способ, которым человек воспринимает и оценивает себя в контексте своей собственной индивидуальности. Она включает в себя представление о своих мотивах, ценностях, убеждениях, способностях, эмоциях и поведении [5].

Структура Я-концепции личности является одной из ключевых концепций, способной более глубоко понять и описать устройство и функционирование человеческой индивидуальности. В основе данной структуры лежит три основных элемента: самопредставление, идентичность и самосознание [1].

Самопредставление – это представление о себе как индивидуальности, которое формируется в процессе взаимодействия с окружающим миром. Оно включает в себя систему убеждений, ценностей, потребностей и желаний. Самопредставление выступает основой личностной идентичности и является своеобразным фундаментом для формирования Я-концепции.

Идентичность – это осознанная принадлежность к определенной группе или социальной категории, которая влияет на формирование самооценки, предпочтения и целей. Идентичность может быть связана с различными аспектами, такими как пол, возраст, национальность, вероисповедание и т. д. Она обуславливает принятие человеком определенных ролей и отражает его место в обществе.

Самосознание – это осознанное восприятие и понимание своих мыслей, чувств, желаний и поступков. Оно представляет собой внутреннюю рефлекссию и самонаблюдение, которые позволяют человеку осознать свои сильные и слабые стороны, свои цели и стремления. Самосознание играет важную роль в формировании и поддержании Я-концепции личности.

Взаимосвязь этих трех компонентов создает структуру Я-концепции личности, которая индивидуальна для каждого человека. Она может быть

стабильной или изменчивой в зависимости от внешних и внутренних факторов, таких как опыт, общение, образование, творчество и другие [3].

Я-концепция, являясь отражением психологического восприятия самого себя, имеет ряд психологических особенностей, структурирование которых обусловлено наличием большого количества взглядов различных ученых на саму сущность и проблематику Я-концепции [4].

Джемс У. первым из психологов начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Им была выдвинута гипотеза о двойственной природе интегрального Я. В рамках данной гипотезы Джемс У. рассматривал глобальное личностное Я как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознающее и Я-как-объект.

По мнению Роджерса К., Я-концепция является представлением человека о самом себе, отражающим то, какими мы видим себя в зависимости от различных ролей, которые нам приходится играть в жизни. В теории Роджерса К. Я-концепция состоит из Я-идеального, отражающего те черты, которыми бы человек хотел обладать, и Я-реального, характеризующего представления человека о самом себе, основанные на прошлом и настоящем опыте, и ожиданиях будущего.

Эриксон Э. в своих трудах рассматривает Я-концепцию в рамках периодизации жизненного цикла человека. По его мнению, каждой стадии развития отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. По мнению Э. Эриксона, решение задач, соответствующих каждому отдельному этапу развития в основном зависит от таких факторов, как достигнутый уровень психомоторного развития индивида и общая духовная атмосфера общества, в котором этот индивид живет и развивается.

Ч. Кули и Д. Мид рассматривали индивид в рамках социального взаимодействия. По их мнению, индивид первичен по отношению к обществу, индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и

ценностями, которые приписаны ему со стороны социума. Именно общество задает форму и содержание процесса формирования Я-концепции.

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что к основным психологическим особенностям Я-концепции личности относятся:

1. Самосознание: Я-концепция включает в себя осознание и понимание своей собственной личности, включая внутренний мир, мысли, чувства и поведение;

2. Автономия: Я-концепция предполагает ощущение собственной независимости и способности делать собственные выборы, принимать решения и контролировать свою жизнь;

3. Самооценка: Я-концепция включает оценку собственного достоинства и ценности. Высокая самооценка может приводить к чувству уверенности и позитивному отношению к себе, тогда как низкая самооценка может вызывать сомнения и отрицательное отношение к себе;

4. Самоидентификация: Я-концепция включает идентификацию с определенными группами, общностями или ролями. Человек может определить себя, например, как ученик, друг, работник, и так далее;

5. Саморегуляция: Я-концепция предполагает способность контролировать свои эмоции, адаптироваться к изменяющимся ситуациям и регулировать свое поведение в соответствии с внутренними целями и ценностями;

6. Самозвучие: Я-концепция включает в себя то, как человек говорит о себе, как он описывает себя и свои характеристики. Это может включать положительные и отрицательные аспекты и стереотипы, связанные с личностью;

7. Стабильность и изменчивость: Я-концепция может быть стабильной или изменчивой в зависимости от различных факторов, таких как опыт, обстановка и социальные контакты. Люди могут менять свое представление о себе со временем и в различных ситуациях.

Эти психологические особенности взаимосвязаны и влияют на самооценку, мотивацию, эмоции и поведение человека. Развитие я-концепции

личности является важным аспектом саморазвития и психологического благополучия.

Подводя итог анализа психологических особенностей Я-концепции личности, стоит отметить, что Я-концепция представляет собой систему представлений индивида о самом себе, осознаваемую, рефлексивную часть личности. На формирование Я-концепции прямое влияние оказывают различные внешние факторы, испытываемые индивидом. Помимо этого, можно сказать, что Я-концепция также формируется под воздействием социальных контактов. Основная роль Я-концепции обусловлена тремя приоритетными направлениями: способствование достижению внутренней согласованности личности, определение интерпретации опыта и отражение ожиданий индивида. К основным психологическим особенностям Я-концепции относятся: самосознание, автономия, самооценка, самоидентификация, саморегуляция, самозвучие, стабильность и изменчивость.

Библиографический список

1. Гасанова, П.Г., Мугадова, С.Т. Я-концепция как фактор профессиональной успешности личности // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-kontsepsiya-kak-faktor-professionalnoy-uspeshnosti-lichnosti> [Дата обращения: 15.04.2024].
2. Дорохов, В.В. «Я-концепция» и факторы, влияющие на ее развитие // SCI-ARTICLE.RU. – 2022. – № 79. – <https://sci-article.ru/stat.php?i=1584647891> [Дата обращения: 15.04.2024].
3. Дрожжин, Р.А. Взаимосвязь «я-концепции» и самосознания в психологии // Наука и образование в контексте глобальной трансформации. – 2022. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47701972> [Дата обращения: 15.04.2024].
4. Зайцева, Л.А. Основные аспекты теоретико-психологического исследования Я в контексте изучения развития Я-концепции личности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – URL: <https://mirnauki.com/PDF/42PSMN320.pdf> [Дата обращения: 15.04.2024].
5. Зуева, Е.Ю. Психологические аспекты Я-концепции личности // Вопросы науки и образования. – 2023. – № 1 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-ya-kontseptsii-lichnosti> [Дата обращения: 15.04.2024].
6. Лебедев, И.Б., Журавлева, А.К. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yakontsepsiyaipsihologicheskie-mehanizmy-ee-formirovaniya> [Дата обращения: 15.04.2024].

7. Фролов, А.А. Исследование Я-концепции в различных теоретических подходах // Вестник КРУ МВД России. – 2022. – № 4 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-ya-kontseptsii-v-razlichnyh-teoreti-cheskih-podhodah> [Дата обращения: 26.04.2024].

Нечепуренко Е.А.
воспитатель
ГБУ СОН «СП г. Таганрога»

НЕ ПИШИТЕ ЖИЗНЬ НА ЧЕРНОВИК

Аннотация. В данной статье представлено рассуждение о внутреннем стержне человека, его «тайной опоре» и об отсутствии идеальных условий для эффективного родительства.

Ключевые слова: «тайная опора», самооценка, родительство, оправдание, эффективный родитель.

Nechepurenko E.A.
educator
State Budgetary Institution
GBU SON "Joint venture of Taganrog"

DON'T WRITE LIFE ON A DRAFT

Annotation. This article presents a discussion about the inner core of a person, his "secret support" and the lack of ideal conditions for effective parenting.

Keywords: "secret support", self-esteem, parenting, justification, effective parent.

*Жизнь не пиши на черновик, - переписать не сможет время.
И день вчерашний не изменишь, и не вернешь ушедший миг... (...)
...Зажги хоть крошечный огонь, и не туши его словами, -
Когда в душе бушует пламя, ты сердце злобою не тронь.
З. Русак*

Образ родителей на всю жизнь остается у нас в душе. Когда мы сталкиваемся с трудностями, часто слышим внутренний голос, который говорит: «Ты справишься, ты сможешь!» или «Бестолочь! Ни на что не способен!» На этом стержне, «тайной опоре», держатся наши будущие успехи, стремления, самооценка. Как дать ребенку правильный «автопилот», подарить достаточно заботы и любви, но при этом не поставить крест на собственной

жизни? Как простить себя за уже допущенные ошибки и наладить отношения с выросшим чадом?

Нужно понимать, что вы, скорее всего, хорошие родители. Вашему ребенку нравятся именно вы. Он не согласится на других, даже идеальных. Вы специальные родители для него, такие, как ему нужно. От этого и нужно исходить.

Многие родители обижаются или искренне расстраиваются, когда им говорят о том, что они недостаточно внимания уделяют детям, или о том, что они со своими детьми совсем не занимаются или занимаются мало. Эти многие вполне могут сказать, что у них нет условий, чтобы посвящать своим детям много времени. Хочу этим многим возразить и с ними поспорить.

Нужно понимать, что идеальных условий для родительства не будет никогда! Даже и ждать этого не стоит.

Современная жизнь такова, что нам всегда будет некогда, мы все будем стремиться успевать и многое при этом делать на бегу. У нас всегда будут проблемы, мы будем продолжать валиться с ног от усталости, и нам часто будет не до детей. Это все – правда. Но, правда и то, что мы сами определяем собственные жизненные приоритеты, мы сами решаем, что для нас важнее. Мы, родители, сами создаем и строим свои отношения с детьми. Поэтому, заниматься своими детьми нужно сейчас, а не «когда будет больше времени, денег, сил» и т.п. Делать все необходимое для своих детей сейчас, а не «когда придет более подходящий момент».

«Чтобы заниматься детьми и воспитывать их по науке, нужны соответствующие условия, а у нас их нет!» – слышу я снова возражения многих родителей. При любых условиях и обстоятельствах жизни нужно находить время и силы заниматься собственным ребенком. Повторюсь, идеальных условий для этого не будет никогда!

Хочу особо отметить, что для эффективного родительства также не годится и предложения-возражения родителей в сослагательном наклонении. Например: «Если бы у меня было больше времени, денег, сил.., я бы больше и

лучше занимался (лась) своими детьми». Или: «Если бы у меня были соответствующие условия жизни, то ...» Эти отговорки хороши лишь для личного самооправдания, для объяснения себе самому и некоторым окружающим, почему вы – родитель нерадивый. Еще подобные предложения в сослагательном наклонении отлично подходят для поиска виноватых, как людей, так и обстоятельств, почему вы – родитель никудышный.

Эффективным родителем можно и должно быть в той реальной жизненной ситуации, в которой вы находитесь в настоящее время. Здесь и сейчас. А ожидать от жизни идеальных условий или строить в своей голове утверждения в условном или сослагательном наклонении: «Когда я буду меньше работать, то буду больше заниматься своими детьми» – это ваше грациозное умение оправдать собственное родительское разгильдяйство, – ловкое и успокоительное объяснение, почему вы в настоящее время являете собой пример неэффективного, неуспешного родителя с неумением организовывать собственную жизнь, правильно определив в ней приоритеты и расставив нужные акценты.

И главное, необходимо понимать, что никакое образцовое поведение, никакие отличные оценки, никакое одобрение окружающих не стоят того, чтобы ради них жертвовать главным, ради чего вы встретились в этом мире, что останется между вами, когда все задачи воспитания будут решены – любовью, заботой, доверием.

Библиографический список

1. Воспитание школьников // Теоретический и научно-методический журнал. – 2013. – № 7.
2. Петрановская Л.В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка. – М., 2013.
3. <https://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2016/01/10/rabotasrodite-lyami-ne-pishite-zhizn-na-chernovik>
4. <http://parnasse.ru/poetry/lyrics/civilian/zhiznnepishinachernovik.html?ysclid=m0-wd-y8kzb618896130>

Николаева О.В.
учитель-логопед
МОБУ СОШ № 31
г. Таганрог, Россия

ПРОФИЛАКТИКА И УСТРАНЕНИЕ ДИСЛЕКСИИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме профилактики и устранению дислексии. Дислексия стала достаточно распространенным речевым нарушением, которое порой не удается исправить с помощью традиционных методов логопедической коррекции. В статье изложены нейропсихологические приемы и упражнения, а также проведен обзор современных логопедических пособий современных авторов. Данные упражнения и пособия способствуют профилактике и устранению дислексии в кратчайшие сроки.

Ключевые слова: дислексия, профилактика, социальные компетенции, нейропсихология, нейропсихологическая коррекция.

Nikolaeva O.V.
speech therapist teacher of MOBU Secondary School No. 31
Taganrog, Russia

PREVENTION AND ELIMINATION OF DYSLEXIA WITH THE HELP OF NEUROPSYCHOLOGICAL EXERCISES

Annotation. The article is devoted to the problem of prevention and elimination of dyslexia. Dyslexia has become a fairly common speech disorder, which sometimes cannot be corrected using traditional methods of speech therapy correction. The article describes neuropsychological techniques and exercises, as well as a review of modern speech therapy manuals by modern authors. These exercises and manuals contribute to the prevention and elimination of dyslexia in the shortest possible time.

Keywords: dyslexia, prevention, social competencies, neuropsychology, neuropsychological correction.

Приоритетным направлением реформирования современной российской системы школьного образования является общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. ФГОС НОО предъявляют достаточно серьезные требования к уровню обученности младших школьников, подразумевают приобретение социальных компетенций, предполагающих развитие мотивов учебной деятельности, формирование личностного смысла учения, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками [4].

В связи с введением ФГОС НОО одной из актуальных задач становится поиск вариативных способов организации образовательной деятельности. В процессе обучения специальная педагогика использует многообразные методы и приемы обучения и учения, воспитания и коррекции, совокупность, взаимодополняемость комплексное использование которых и определяет их эффективность [5].

Количество детей с трудностями овладения письмом и чтением увеличивается год от года. К сожалению, многие родители и учителя продолжают считать, что эти проблемы связаны с ленью, невнимательностью или другими психологическими особенностями учеников. Согласно общей статистике, дислексия имеется более чем у 50% младших школьников, причем у многих из них данные нарушения сохраняются в более старших классах (более чем у 30% обучающихся среднего звена). Распространенность проблемы объясняется тем, что около половины выпускников дошкольных образовательных учреждений поступают в школу с теми или иными нарушениями речи и психических процессов. Речевое развитие первоклассников далеко от идеала, и нам встречаются как речевые, так и неречевые нарушения. Наблюдается низкий уровень операций обобщения, неспособность выделять существенные признаки предметов и явлений, слабое словесно-логическое мышление, неумение устанавливать логические связи между понятиями. Сегодня на помощь учителю-логопеду, работающему с дислексией, приходит нейропсихология. Нейропсихология – современная наука о мозговой организации психических процессов.

Нейропсихологическая технология коррекции дислексических нарушений разработана сотрудниками научно-исследовательского центра детской нейропсихологии под руководством А.Е. Соболевой. Приемы и упражнения, разработанные учеными, направлены на формирование лингвистической зоркости и чувства языка [1].

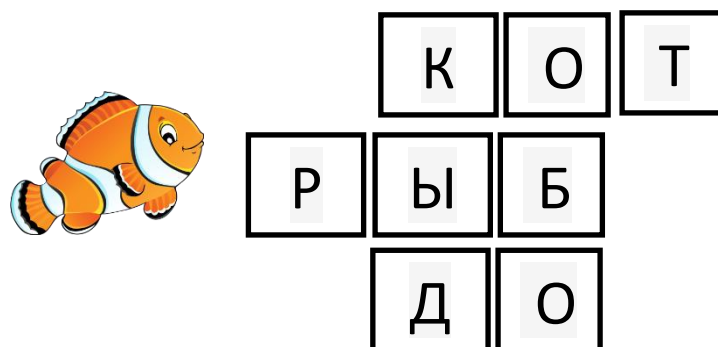
Устная речь является базой для письменной речи. В силу своих особенностей у обучающихся с нарушениями устной речи в процессе дальнейшего обучения русскому языку и чтению выявляются нарушения

письменной речи, нарушения письма и чтения, а именно дислексия и дисграфия.

Предлагаем вашему вниманию игры и пособия, которые позволяют развить психические функции, необходимые в процессе чтения.

Игра «Составь слог, слово». Цель: сформировать навык чтения и записи слога, слова и предложения, сформировать умение сливать буквы в слоги, чтение обратных, прямых слогов, предотвратить пропуски, перестановки букв, слогов.

Ход игры. Учитель кладет перед ребенком картинку и просит выложить слово с помощью кассы букв. Для развития навыка понимания прочитанного учитель просит соотнести слово, набранное с помощью кассы букв и картинкой.



Задание. Составь на линейке слова, в которых есть: Звук [Р]: РЫБА, РЕКА, РАГУ, РАНА, МОРЕ. Звук [П]: ПАПА, ПУЛЯ, ПАУК, ПИОН, ПОНИ. Звук [Л]: ЛАПА, ПУЛЯ, ЛИСА, ЛИЦО, ЛУПА. Звук [Ш]: ШКАФ, ШИФР, ШАРФ, ШНУР. Звук [С]: САЖА, ИРИС, САЛО, САНИ, ОВЁС. Звук [М]: МЯТА, МАМА, МУКА, МУХА, МЫЛО, МОЛЬ, МЯСО и др.

Игра «Соедини схему и слово».

Цель: сформировать умение анализировать звуковой, звукобуквенный состав слова.

Ход игры. Ученику необходимо соединить слово с его звуковой схемой.



Е.М. Косиновой. В книге много игровых упражнений, помогающих лучше запомнить буквы. Очень важно, чтобы ребенок запомнил пространственное расположение элементов, из которых состоит буква. Букварь содержит упражнения, где необходимо найти правильно написанную букву. Для закрепления звуко-буквенных связей предназначено задание, в котором необходимо определить первый звук слова и соединить картинку с соответствующей буквой. В других заданиях ребенку необходимо определить первый звук слова и соединить картинку с соответствующей буквой. В заданиях с вопросительным знаком нужно найти ошибки. Рекомендуется работать с разрезной или магнитной азбукой. Для лучшего запоминания букв можно складывать их из счетных палочек, скрепок, слепить из пластилина и пр. [2].

В пособии Е.М. Косиновой «Пишем вместе с логопедом» дана система работы для предупреждения дислексии. Для того, чтобы выучить буквы, научиться читать и писать, у ребенка должен быть развит фонематический (речевой) слух, развито пространственное восприятие, зрительное внимание, память, процессы звукового анализа и синтеза и т. д. Данная тетрадь является дополнением к книге Е. Косиновой «Логопедический букварь». В тетради много заданий на закрепление образа буквы: букву нужно раскрашивать,

заштриховывать, дописывать элементы, выбирать букву среди других соединять одинаковые буквы. Эти задания развивают пространственное восприятие, готовят руку к письму, тренируют внимание. В тетради есть упражнения, которые помогут ребенка научиться грамотно писать: учат определять первый и последний звуки в словах, определять их последовательность и место звука в слове, тренируют в умении придумывать слова на заданный звук [3].

Альбом Наталья Талызина «Изучаем звуки и буквы с нейропсихологом» познакомит ребенка с такими понятиями, как «звук» и «буква», а также с понятиями «звонкий» и «мягкий» звук; научит выделять звуки на слух и различать часто смешиваемые звуки; поможет предупредить проблемы, связанные с овладением навыка письма и чтения. Альбом состоит из двух разделов: «ИЗУЧАЕМ ЗВУКИ» и «ИЗУЧАЕМ БУКВЫ». В разделе «ИЗУЧАЕМ ЗВУКИ» представлены задания: найди пару, лабиринты, «дорисуйки», «путаницы» и др., и динамические упражнения для развития внимания, памяти, ориентировки в пространстве и межполушарного взаимодействия. В разделе «Изучаем буквы» представлен комплекс заданий: узнавание букв (перевернутых в пространстве, зашумленных, правильно и неправильно написанных) и элементов, из которых они состоят; различение оптически сходных букв, прямого и зеркального их изображения.

Пособие В.В. Аксючиц, С.А. Гончаренко «Профилактика и коррекция дислексии по методике «Азбука в ладошках» предназначено для работы с детьми, имеющими особенности в развитии фонематического слуха и звукопроизношения, испытывающими трудности при обучении чтению. Основная цель книги – научить различать звуки и буквы, которые дети часто путают в устной и письменной речи.

Обучение по пособию М.А. Жуковой «200 текстов. Скорочтение» рекомендовано сразу в послебукварный период. В «Скорочтении» собраны нейропсихологические упражнения. Более 200 заданий на уровне звука, слога, слова, предложения и текста формируют прочные технические навыки чтения,

обеспечивающие прочные навыки чтения и понимание прочитанного. Переходя от буквы к букве, дети повторяют их, закрепляют в памяти зрительный образ и учатся читать буквы в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Нейропсихологические задания позволяют развивать зрительное восприятие, аналитическое и логическое мышление, интеллектуальную активность.

Занимаясь по пособию Олеси Жуковой «Простые и увлекательные упражнения по обучению чтению», ребенок легко и быстро выучит буквы, научиться их писать, овладеет первыми навыками чтения. Пособие содержит задания с буквами по типу корректурной пробы, игры, развивающие фонематические представления. Дошкольник научится правильно воспринимать буквы, научиться различать звуки речи и соотносить их с буквами, выполнять задания на слоговой анализ и синтез, научиться читать первые слова и предложения.

В пособии Праведниковой Ирины Игоревны «Буква за буквой. Тренинг с переменками» находятся упражнения, способствующие устранению дислексии в нем описано, как научиться правильно читать. Поскольку, чтение – сложный психофизиологический процесс. В нем участвуют различные отделы головного мозга. Чтобы обучение чтению проходило успешно, у ребенка должны быть сформированы: фонематическое восприятие и анализ – дифференциация звуков и различение фонем; хорошая артикуляция. Ребенок не должен смешить и заменять звуки артикуляторно; межполушарные взаимодействия, необходимые при становлении связи фонема – графема; зрительное восприятие; хорошая переключаемость – с буквы на букву, со слога на слог, со слова на слово; хороший уровень зрительной памяти, слухоречевой памяти и объем акустического внимания; достаточный уровень саморегуляции и контроля; зрительно-моторная координация.

При обучении чтению часто возникает явление, которое называется «угадывающее чтение». Ребенок воспринимает не то, что написано, а додумывает текст. В результате происходит неправильное понимание

прочитанного. При угадывающем чтении ребенок спотыкается при чтении слогов, переставляет буквы в словах, заменяет окончания, додумывает слова.

В ходе занятий разовьются: зрительная и слухоречевая память; объем акустического внимания; зрительное внимание, артикуляция; зрительно-моторная координация. Ребенок научится: преодолевать мысленное додумывание; правильно понимать текст.

Таким образом, в статье дан обзор пособий и нейропсихологических упражнений, направленных на профилактику и устранению дислексии. Использование данной методики позволит специалистам, работающими с детьми, имеющими трудности в усвоении чтения, эффективно предупреждать и устранять дислексию.

Библиографический список

1. Емельянова, Е.Н., Соболева, А.Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. – СПб., 2009.
2. Косинова, Е.М. Логопедический букварь / Е. Косинова. – Москва: ОЛИСС: Махаон, 2006.
3. Косинова, Е.М. Пишем вместе с логопедом / Е. Косинова. – М.: Махаон, 2016.
4. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова, и др. / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2009.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2014.

Опрышко А.Г.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова

г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятия правосознания. Рассмотрены психолого-правовые основы формирования и развития правосознания субъектов дорожного движения.

Ключевые слова: правосознание, субъекты дорожного движения, правомерное поведение, правоуважительное поведение, правопринудительное поведение, правопренебрежительное поведение.

Opryshko A. G.

Master's student

TI named after A.P. Chekhov

Taganrog

FEATURES OF CIVIL LEGAL CONSCIOUSNESS

Annotation. This article presents an analysis of the concept of legal consciousness. The psychological and legal foundations of the formation and development of the legal consciousness of road traffic subjects are considered.

Keywords: legal awareness, traffic subjects, lawful behavior, law-respectful behavior, law-enforcement behavior, law-disregarding behavior

Постоянные перемены в обществе не позволяют людям вырабатывать активную правовую позицию, представление о социальных преобразованиях, оценивать адекватно правомерность преобразований, вырабатывать четкую позицию по поводу правомерности своих поступков. Они не воспринимают свою гражданскую позицию, свои права и свободы как ценность, а просто как набор каких-то социальных параметров, о которых говорят на различных мероприятиях.

Особое значение проблема развития правосознания приобретает для участников дорожного движения, так как в эти отношения включено все население в той или иной ролевой позиции.

Правосознание субъектов дорожного движения – это процесс активного отражения субъектами правовых основ дорожного движения, система отношений к регулирующим нормам права, правонарушениям и преступности, коррупции на дорогах, к профессиональной деятельности государственной автоинспекции, к перспективе построения оптимальной правовой системы регулирования дорожного движения в нашей стране.

Правосознание – сфера сознания субъекта дорожного движения, отражающая правовую действительность в форме знаний правовых норм дорожного движения, которая детерминирует ценностное отношение к ним и правоприме-

нительной практике в виде психолого-правовых установок и ценностных ориентиров, регулирующих поведение субъекта в различных ситуациях дорожного движения.

Специфическая особенность правосознания субъектов автодорожного движения проявляется в том, что оно воспринимает окружающий мир, а затем организует собственную жизнедеятельность, опосредованно, через призму понятия справедливого. Оно предопределяет процедуру установления общеобязательных норм поведения. Правосознание субъектов автодорожного движения очерчивает границы правового и не правового, правомерного и противоправного.

Правосознание требует разработки юридических мер, обеспечивающих реализацию прав субъектов автодорожного движения. Правовому сознанию субъектов автодорожного движения в большей степени присущи формализованность и абстрактность по форме подачи, определенность и категоричность – по содержанию. В первую очередь правосознание субъектов автодорожного движения сориентировано на создание необходимых и достаточных условий для осуществления прав субъектов автодорожного движения.

Анализ психолого-правовых основ формирования и развития правосознания субъектов дорожного движения показывает, что нормативная база соответствует требованиям решаемых задач, однако наряду с этим требует определенных уточнений и корректировки.

Исследование психолого-правовых основ показало, что основополагающими документами являются «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», Федеральная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах», Федеральный закон от 10 декабря 1995 г. № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения», Правила дорожного движения, которые устанавливают единый порядок дорожного движения на всей территории Российской Федерации. Другие нормативные акты, касающиеся дорожного движения, должны основываться на требованиях Правил и не противоречить им.

Проведенный анализ влияния норм права на поведение и деятельность субъекта позволяет провести классификацию алгоритмов поведения человека в зависимости от степени влияния на него норм права, обозначив соответствующие уровни мотивации поведения, социальные установки и стереотипы поведения.

Правомерное поведение характеризуется глубоким знанием закона, участием в правотворчестве, организацией жизнедеятельности по формуле: «Закон - норма жизни». Потребности личности, цели и средства их достижения совпадают с правовыми требованиями. Нормы закона являются основой формирования мотивации и воспринимаются как наиболее оптимальный алгоритмы поведения и деятельности.

Правоуважительное поведение проявляется в знании закона и уважительном отношении к нему. Подчинение закону осмысленно, однако цели и средства их достижения в большой мере совпадают с общественными требованиями. Нормы закона в значительной степени являются основой формирования мотивации.

Правопринудительное поведение характеризуется знанием законов и подчинением им вынужденно. Нормы права оказывают деформирующее влияние на мотивацию. Цели и средства их достижения совпадают с общественными требованиями под влиянием страха наказания или как результат проявления конформизма.

Правопренебрежительное поведение проявляется в незнании законов и пренебрежительном отношении к ним. Мотивация формируется, оторвано от норм права. Правовой нигилизм. Высокий уровень влияние на поведение криминальной субкультуры. Доминирование размытых социальных ориентиров и установок. Ситуативные, зачастую асоциальные стереотипы поведения.

Криминальное поведение характеризуется агрессивным неприятием законов, умышленным их нарушением, противоправной мотивацией, криминальными установками, организацией жизнедеятельности по канонам криминальной субкультуры. Абсолютно асоциальные стереотипы поведения Дорожное

движение представляет собой очень сложный процесс, в который вовлечено множество участников – водители, пассажиры и пешеходы. Этот процесс не может быть неконтролируемым, иначе возникнет хаос, а это небезопасно.

Психолого-правовыми механизмами формирования и управления правосознанием субъектов дорожного движения являются системы влияния норм права на мотивационную сферу личности и, опосредованно, на ее поведение и деятельность. Норма содержит описание эталона, образца того или иного поведения, который включает оценочные характеристики. Норма обобщает и аккумулирует огромное число частных случаев (поступков, отношений, событий), содержит модель общего. Применительно к личности субъектов дорожного движения и группе норма выполняет три основные информационные функции: ориентирующую, программную и прогностическую, которые вместе детерминируют поведение и деятельность: выбор цели и средств, принятие решения и планирование поведения, предвидение и оценка его объективных и субъективных последствий. Анализ правовых норм показывает, что существуют три основных способа регулирования поведения и деятельности единичного или группового субъекта: дозволение, предписание, запрет.

Доказано, что одним из наиболее эффективных рычагов управления правосознанием являются нормы права, регулирующие поведение и деятельность всех участников дорожного движения. Основу системы регулирования указанным процессом составляют технологии управления психолого-правовыми механизмами, функционирующими по определенным алгоритмам. Психолого-правовую основу этого явления составляют технологические особенности психологического воздействия, оказываемого на психику субъектов дорожного движения и опосредованно на их поведение и деятельность. Основными инструментами управления данными процессами являются нормативно выверенные процедуры реализации государством функций принуждения в отношении субъектов дорожного движения в форме предписаний, правил, рекомендаций и определенных соответствующим законом санкций: уплата штрафа, возмещение причиненного вреда, отбывание наказания.

Проведенный анализ научных работ показал, что подавляющее число работ посвящено юридическим, философским, социологическим, педагогическим аспектам правосознания, а психологический пласт проблемы правосознания разработан незначительно.

Библиографический список

1. Антонов, С.Н. Дорожное движение: правонарушения и ответственность / С.Н. Антонов // Редакция Российской газеты. – 2015. – № 14. – 176 с.
2. Волгин, С.И. Развитие правосознания субъектов дорожного движения // Библиотека авторефератов и диссертаций [Электронный ресурс]. – <https://www.dissercat.com/content/razvitie-pravosoznaniya-subektov-dorozhnogo-dvizheniya>.
3. Гавриш, Е. М. Правосознание как элемент правовой культуры / Е.М. Гавриш // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 54–62.
4. Гаджиева, С. И. Психологическое содействие формированию правового сознания у подростков // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. – <http://naukapedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-psihologicheskoesodeystvieformirovaniyupravovogosoznaniya-upodrostkov#ixzz5T4r89klw>.
5. Коваленко, К.Е. Трансформация правосознания субъектов дорожного движения: монография / К.Е. Коваленко. – Барнаул: Книга. Ру, – 2018. – 188 с.
6. О безопасности дорожного движения: Федеральный закон от 10.12.1995 г. № 196-ФЗ (ред. от 27.12.2018) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.11.2019) // Собрание законодательства Российской Федерации от 1995 г. № 50. Ст. 4873.
7. О федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах»: Постановление Правительства РФ 90 от 03.10.2013 г. № 864 (ред. от 13.12.2017) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 41. – Ст. 5183.
8. Холина, О. А. "Трудные дети" как группа риска по развитию аддиктивного поведения / О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: материалы I Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 25 октября 2017 года. – Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова, 2018. – С. 101–103. – EDN YVABVW.
9. Петрова, Е. Г. Проблема формирования профессионального самосознания современной молодежи / Е. Г. Петрова, О. А. Холина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: мат. Всерос. научно-практич. конф. – 2017. – № 5. – С. 177–179.

Перегудова Ю. С.
педагог-психолог
МБДОУ д/с 92
г. Таганрог

ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ РЕЧИ В РАЗВИТИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ

Аннотация. В данной статье представлен анализ развития интеллектуальных операций у детей, а также роль речевой функции и их взаимосвязь.

Ключевые слова: речь, интеллект, мышление интеллектуальные операции.

Peregudova Yu. S.
educational psychologist
MBDOU d/s 92
Taganrog

RESEARCH ON THE ROLE OF SPEECH IN THE DEVELOPMENT OF PRACTICAL INTELLIGENT OPERATIONS

Annotation. This article presents an analysis of the development of intellectual operations in children, as well as the role of speech function and their relationship.

Key words: speech, intelligence, thinking and intellectual operations.

В современном мире требования к личностным и профессиональным качествам постоянно повышаются. На данном этапе развития цивилизации большое внимание уделяется повышению коммуникативной компетентности подрастающего поколения. Стихийное формирование коммуникативной культуры детей нередко приводит к задержке речевого развития и возникновению межличностных конфликтов. Таким образом на практике обнаруживается большой запрос в исследованиях речеобразования как многоструктурного психического процесса.

В истории развития психологической науки накоплен опыт многолетних исследований, направленных на экспериментальную проверку гипотезы о динамической связи речи и мышления в онтогенезе. В основном подобные исследования проводились под руководством Л.С. Выготского, а также рядом его научных соратников. Таким образом была подвергнута рассмотрению психологическая структура процессов, лежащих в основе формирования

практических интеллектуальных операций и их отношения к развитию речи в ходе развития и распада. Результатом исследования стало подробное описание этапов становления мышления и речи. Так было выявлено, что на определенном этапе развития речь вступает в специфические отношения с мышлением. Сначала речь отображает процесс поведения, затем становится речью, планирующей поведение. Первоначально планирование в речи выступает как внешняя деятельность («эгоцентрическая» речь) и лишь в процессе дальнейшего развития становится внутренней деятельностью.

В начале 1960-х гг. была опубликована работа Л.И. Божович «Развитие мышления» под редакцией А.В.Запорожцем и В.П.Зинченко для использования в их совместной работе над главой «Развитие мышления», предназначенной для книги «Психология детей дошкольного возраста» (М.: Просвещение, 1964). Настоящее исследование было начато в 1929 г. и велось в течение трех лет. Основным вопросом, на решение которого были направлены первые исследования, был общий вопрос об отношении речи к интеллектуальной деятельности ребенка, как практической деятельности, направленной на решение новых задач в наглядно – действенном плане. Таким образом, так называемый «практический» интеллект не противопоставляется интеллекту «гностическому», но всего лишь является особой формой познавательной деятельности человека. Задача проведенных исследований заключалась в том, чтобы выявить структуру психологических процессов, лежащих в основе практических интеллектуальных операций, а также проявить их взаимосвязь и динамику отношений с другими психологическими функциями, в первую очередь к речи.

В противоположность более раннему утверждению о независимости обеих этих функций, предполагалось что мышление и речь находятся в закономерных и сложных отношениях друг с другом. Согласно положению В. Прейера, высказанному им еще 60 лет назад: «Речь не создает разума, но без нее разум не может развиваться». Данный постулат действительно подтверждается каждым новым исследованием в современной психологии

мышления. Однако отношения мышления и речи представляются на практике не раз навсегда данными и непосредственными, а постоянно изменяющимися в процессе онтогенетического развития.

Главное преимущество мышления перед речью, как говорит Л.С. Выготский, заключается в том, что мышление, становясь речевым, преобразуется во внешнюю деятельность, которую можно освоить так же, как и другую форму внешней деятельности и регулировать согласно нашим целям. Если, действительно, «переворужение» примитивных наглядно-действенных форм интеллекта идет через включение речи, то, прослеживание практических интеллектуальных операций ребенка при экспериментальном включении и выключении речи должно быть адекватным задаче методическим приемом.

Эгоцентрические высказывания детей 3–4 лет представляют собой образец первого этапа в развитии отношения речи и мышления. Анализируя протоколы опыта с детьми этого возраста, была обнаружена полная несвязанность речи с процессом решения поставленной перед ребенком задачи. Речь представляла собой как бы независимый и самостоятельный процесс, а в поведении ребенка обнаруживались две независимо друг от друга протекающие деятельности: речевая и интеллектуальная.

На данном этапе речь, направленная на деятельность ребенка, является средством отображения объективно данной ситуации. Речь, подключившись к интеллектуальному действию, отображает его и вычленяет из ситуации. Переводя, таким образом, существенное в задаче в речевой план, ребенок создает новые условия для протекания всего интеллектуального процесса, условия, позволяющие ему абстрагироваться от интеллектуальной ситуации, от наглядного «поля» и действовать в этом новом речевом плане.

На следующем этапе речь больше не следует за действием ребенка, но диктует и предопределяет деятельность ребенка. Последняя трансформация процесса наступает в первом школьном возрасте. Она заключается в том, что речь в силу своего происхождения из общения, сначала внешне опосредствовавшая интеллектуальные операции, теперь опосредствует их

внутренне. Ребенок перестает сопровождать действие речью, но способ и характер его решения свидетельствуют о новых интеллектуальных приемах, сохранивших свой речевой характер. Внешне-речевая интеллектуальная деятельность переходит в деятельность внутренне-речевую, и дальнейшее развитие идет в направлении все большего укрепления внутренней речи и отмирания внешней, которая из необходимого в генезе мышления средства превращается в ненужный придаток.

Так в ходе разнообразных исследований положение о единстве мышления и речи конкретизировалось в следующих выводах. Мышление и речь как особые деятельности не являются тождественными, но в то же время они не являются и взаимно независимыми, лишь внешне соотносящимися друг с другом. Вначале мышление и речь выступают именно как независимые психологические функции и лишь в дальнейшем процессе развития вступают в сложное отношение единства. Как говорит Л.С. Выготский: «Схематически, мы могли бы набросать следующие этапы в развитии речевого мышления: доречевое и примитивное мышление; мышление при помощи внешней речи; и наконец, интеллектуальная, внутренняя речь. Соответственно этому этапы развития речи расположились бы следующим образом: доинтеллектуальная речь; речь как орудие сообщения; речь как орудие мышления; дифференциация этих функций – эгоцентрическая речь и внутренняя речь». Внутренние психологические механизмы доречевого мышления раскрываются как механизмы восприятия, совершающиеся в плане движения наглядных зрительных образов. На известном этапе развития речь под влиянием социума вступает в сложные отношения с мышлением. Будучи сначала лишь речью, отображающей процесс поведения, она затем становится речью, планирующей поведение, создает тем самым новое «речевое поле». Планирование речи выступает как внешняя деятельность, выражаясь как громкая, так называемая эгоцентрическая речь и лишь в процессе дальнейшего развития становится внутренней деятельностью.

Эта опосредствующая акт мышления роль слова оказывается решающей для дальнейшего развития мышления. Так, психологическая функция не только изменяет самый тип своего развития, но и влияет на свою структуру, и свое отношение к другим психологическим функциям. Включение речи означает для развития наглядно-действенных форм мышления то же, что означает для всякой деятельности вообще включение опосредствующего звена в форме внешнего материального средства. Мышление становится речевым, приобретает новые своеобразные черты. Слово, выступающее по отношению к мышлению как средство, как знак, изменяет весь внутренний строй, весь характер мышления. Будучи первоначально вынесенным в речи наружу, речевое мышление делается доступным овладению, подобно тому, как доступна овладению всякая вообще внешняя деятельность. Опосредствуясь словом, мышление оказывается свободным в отношении как «пространственного поля», так и «поля временного». Все поведение становится теперь волевым в противоположность первичному – «полевому» – поведению.

В настоящее время распространена методика исследования мышления и речи по О.Н. Усановой, согласно которой речь и мышление являются взаимобратными процессами. Развитие каждой из функций находится в прямо-пропорциональной зависимости от развития другой. По уровню развития речи можно судить об уровне развития мышления и наоборот.

Речь является сложной формой психической деятельности человека, социальной по происхождению и системной по строению. С одной стороны, речь в разной мере на разных этапах оказывается включенной в реализацию всех видов деятельности наряду и вместе с другими психическими процессами. С другой стороны, ее появление и совершенствование перестраивает психические процессы. В конечном итоге речь выступает организующей и связующей функцией по отношению ко всем психическим процессам. Любое речевое высказывание представляет собой речевое действие внутри целостного акта деятельности, являющейся мотивированной и целенаправленной. Оно складывается из программирования, осуществления программы и

последующего лексико-грамматического развертывания, в ходе которого реализуется ряд дополнительных этапов: создание внутренней схемы высказывания, выбор слов по значению, грамматическое структурирование, нахождение полной формы слова, которое оформляется сначала кинетически, а затем – кинестетически. Нарушения речи могут возникать вследствие несформированности любого из уровней прохождения речевого высказывания.

Речь обеспечивает и социальную функцию – общение. В детском возрасте определяющее значение для коммуникации имеет устная речь. Основной формой устной речи является диалог, в котором реализуется разговорная речь и который представляет собой одно из важных средств коммуникации.

Уровень развития речи в значительной мере определяется сформированностью лексических средств, объемом и организацией словаря. Характеристика лексики является важной потому, что за ней стоит умение обозначать объекты, предметы, явления словом (номинативная функция речи) и степень обобщения (обобщающая функция речи).

Таким образом, качественный анализ обследования речи позволяет описать лежащие в его основе нарушения и понять особенности развития мышления.

Пуйлова М.А.

канд. пед. наук, доцент,

Терских И.А.

канд. пед. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ(РИНХ)

г. Таганрог, Россия

СИСТЕМА ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И НРАВСТВЕННЫХ НОРМ ИММАНУИЛА КАНТА

Аннотация. Современное осмысление проблемы нравственного становления личности в обществе невозможно без системного анализа идей выдающихся ученых и педагогов прошлого. Обращение к педагогическому наследию И. Канта, которое не утратило своей актуальности и педагогической значимости, может помочь не только разрешить многие вопросы, связанные с

формированием системы нравственных ценностей подрастающего поколения, но и открыть новые перспективы развития современной педагогики.

Ключевые слова: духовная культура, нравственное воспитание, нравственные нормы и ценности, нравственные добродетели, «моральное образование».

Puilova M.A.

Candidate of pedagogical Sciences
associate Professor,

Terskikh I.A.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch) of RSUE
Taganrog, Russia

IMMANUEL KANT'S SYSTEM OF MORAL VALUES AND NORMS

Annotation. Modern comprehension of the moral personality development in society problem is impossible without a systematic analysis of the outstanding scientists and teachers of the past ideas. An appeal to the pedagogical heritage of I. Kant, which has not lost its relevance and pedagogical significance, can help not only resolve many issues related to the formation of a system of moral values of the younger generation, but also open up new prospects for the development of modern pedagogy.

Keywords: moral culture, moral education, moral norms and values, moral virtues, «moral education».

Кризис общественного сознания, который наблюдается в настоящее время, во многом является следствием отстранения человека от подлинной духовной культуры. Агрессивность, бездуховность, дефицит доверия между людьми, рост национальной нетерпимости, усиление криминогенности в молодежной среде стали яркими проявлениями этого кризиса. Совершенно очевидно, что необходимо современное осмысление системы духовных ценностей и нравственных норм, основанных на идеях выдающихся ученых и педагогов прошлого.

Одним из ярчайших представителей эпохи Просвещения, идеи которого, при всём своём своеобразии, очень точно перекликаются с нашим временем, является Иммануил Кант. И тогда, и сейчас кризисное состояние духовной культуры, напряженные конфликты, основанные на различных мотивах,

требуют понять, как сформировать у подрастающего поколения систему нравственных ориентиров и ценностей.

Цель и задачи педагогики И. Кант выводит из морали, сводя общественную жизнь к нравственному совершенствованию человечества. «Человек еще должен развивать свои способности к добру. Самому себя совершенствовать, самому себя образовывать... Поэтому воспитание – величайшая проблема и труднейшая задача для человека, так как сознание зависит от воспитания, а воспитание, в свою очередь, от сознания» [Кант, 2005, с. 481].

И. Кант впервые в истории европейской философии, в отличие от своих предшественников, которые считали, что человек – это существо пассивное и созерцательное, стал рассматривать человека как активного субъекта познания, как существо общественное в своей моральности.

Пытаясь ответить на вопрос: как усмирить природу человека, как улучшить его нравы, сделать его нравственнее? Кант приходит к выводу о том, что только образование и воспитание способны изменить человека в лучшую сторону. Именно воспитание и образование формируют личность, способную отвечать за происходящее в мире.

Что включает в себя ответ на вопрос: «Каким надо быть, чтобы стать человеком?» Для выдающегося философа он имеет несколько аспектов. Во-первых, быть человеком – значит получить образование и воспитание, трудиться. Во-вторых, необходимо быть нравственной личностью. «Нравственная личность, – по мнению Канта, – это уважение прав и свобод других людей, исполнение моральных законов общества, исполнение гражданских обязанностей» [Кант, 2005, с. 377].

По мнению Р.А. Бурханова, философ возвел мораль в ранг первоосновы в формировании личности и отвел ей главную роль в воспитании и образовании подрастающего поколения: «Только благодаря образованию и воспитанию из человека формируется нравственная личность» [Бурханов, 2017, с. 84].

Н.Е. Воробьев и А.Ю. Шачина отмечают: «Наследие И. Канта посвящено большей частью философским вопросам. Однако его идеи духовно-нравственного воспитания могут помочь не только разрешить многие вопросы, но и открыть новые перспективы развития педагогики» [Воробьев, Шачина, 2005, с. 112]. Изучение концепций просвещения, воспитания и образования в рамках философии И. Канта позволяет, на наш взгляд, по-новому осмыслить их с точки зрения современной теории и практики воспитания.

В своей педагогической теории И. Кант в соответствии с духом эпохи Просвещения разделяет понятия «обучение» и «образование». И если обучение, по его мнению, включает физическое воспитание, получение знаний, формирование навыков и приобретение умений, то образование – это формирование духовного мира личности. «Воспитание состоит из образования, цель которого приобретение умения, поэтому оно (воспитание) носит дидактический характер. Воспитанию присущ прагматический характер (достижение разумности), а также моральный характер (нравственность)» [Кант, 2005, с. 39].

Цель и задачи педагогики И. Кант выводит из морали, сводя общественную жизнь к нравственному совершенствованию человечества. В трактате «О педагогике», он писал: «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание. Человек может быть воспитан только человеком – людьми, точно также получившими воспитание. Воспитание есть искусство, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями» [Кант, 1980, с. 47].

Основной же задачей философ считает нравственное воспитание. «Воспитывать – значит воспитывать личность, воспитывать существо, которое свободно действует, может оберегать самого себя и стать членом общества, имеет внутреннюю ценность в своих собственных глазах» [Кант, 2005, с. 459].

Главными чертами характера, по мнению И. Канта, являются: послушание; правдивость; общительность. А высшей ступенью воспитания –

«моральное образование», цель которого – добродетельная личность, способная к этической рефлексии на базе освоенной системы моральных понятий.

Чтобы сформировать в детях основу морального характера, их «нужно знакомить с важнейшими обязанностями по отношению к себе и другим людям. Первейшая нравственная обязанность человека по отношению к себе самому состоит в обладании внутренним достоинством. В отношениях же с другими людьми в детях следует формировать уважение к их достоинствам, правам и свободам» [Кант, 2005, с. 481].

Первостепенное значение И. Кант придавал цели воспитания. Он считал, что «воспитывать – значит, прежде всего, образовывать личность, то есть разумно и свободно действующее существо, которое способно оберегать себя и других индивидов, иметь ценность в собственном мнении и мнении окружающих, одним словом – быть полноправным и свободным членом гражданского общества» [Кант, 2005, с. 489]. Воспитание должно:

1) дисциплинировать человека. «Дисциплинировать» – значит, чтобы именно человеческое начало, а не животное позволило человеку выполнить свой долг перед обществом, членом которого он является, и перед самим собой;

2) «культивировать» человека. То есть включать в себя обучение, воспитание должного поведения, развитие способностей. Способности дают возможность осуществлять разнообразную деятельность, которая направлена на достижение определённой цели. Способности не должны определять цель деятельности, а именно цели определяют способности. Какие-то способности нужны почти всем, какие-то только некоторым людям, музыкальные способности;

3) сформировать особый вид культуры поведения, которую Кант называл утонченностью. «Утонченность» подразумевает осмотрительность, ответственность, возможность быть авторитетом для других, кроме того, это тактичность, способность выбирать правильную линию поведения, позволяющую добиться поставленной цели;

4) обеспечить нравственное развитие личности. Это возможно, если человек выработает в себе способность выбирать именно нравственные цели – «такие, которые, проистекая из природы и законов мира, не могут не быть общезначимыми, не могут не стать в равной мере целями всех людей без исключения».

С.И. Гессен достаточно точно охарактеризовал роль И. Канта в развитии прогрессивных педагогических идей: «Влияние, оказанное и по ныне ещё оказываемое Кантом на развитие педагогической мысли, громадно... Вся совокупность чисто философских трудов Канта, полновесность вскрытой им философской проблематики сама по себе была бы уже достаточна для того, чтобы отвести Канту в истории педагогики одно из главных мест, даже если бы Кант сам не наметил в своих сочинениях и своих лекциях тех педагогических выводов, которые естественно вытекают из его трансцендентального идеализма. На примере Канта поэтому особенно ярко обнаруживается внутренняя зависимость, существующая между философией и педагогикой» [Гессен, 1924, с. 41].

С.И. Гессен утверждал, что именно И. Кант более детально и вместе с тем более рационалистически формулирует существо нравственности» [Гессен, 1924, с. 43].

В настоящее время, когда остро обозначены многие проблемы человечества, когда необходимо заново осмыслить систему духовных ценностей и нравственных норм, идеи И. Канта не только не утрачивают своей актуальности и педагогической значимости, а приобретают новый смысл. Такие нравственные добродетели, как – умение управлять своими желаниями, стойкость и трудолюбие, исполнительность и уважение к людям, которые считал необходимым воспитывать И. Кант, должны стать важными составляющими нравственной культуры современного человека.

Педагогическое учение Канта с его положением о высоком моральном предназначении человека как свободной и творческой личности актуально и важно для современного общества. Современный подход к определению целей

и задач воспитания и образования доказывает целесообразность сохранения в педагогике основополагающей идеи всестороннего и гармоничного развития личности.

Имя выдающегося философа Иммануила Канта приобрело огромное значение как в теории, так и в практике педагогики, к его идеям постоянно обращаются современные ученые, ибо они способствуют тому, чтобы действия людей были направлены на успех в деле воспитания подрастающих поколений, в нравственной и гражданской подготовке их к будущему. Обращение к идеям педагогического учения И. Канта стало основной задачей современных мыслящих людей. В настоящий момент особенно заслуживает внимания дело мира, служение которому, по мнению И. Канта, – есть долг людей. В этой связи учение И. Канта приобрело огромное значение для сплочения людей в обществе. Оно отвечает насущным антропологическим потребностям и открывает перспективы для развития сотрудничества между людьми различных культур. Эта цель не может быть достигнута без того системного исторического фундамента, который мы находим в самой личности и в творчестве Иммануила Канта.

В заключение хотелось бы привести цитату И. Канта из его лекций по педагогике: «Быть может, по мере постепенного улучшения воспитания каждое новое поколение будет делать шаг вперед по пути к совершенству человечества, ибо в воспитании заключена великая тайна усовершенствования человеческой природы. Осознание того, что, благодаря воспитанию, человеческая природа будет прогрессировать и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу, воодушевляет и открывает перед нами перспективу более счастливого будущего человечества» [Кант, 1980, с. 572].

Библиографический список

1. Бурханов, Р.А. Педагогическое учение Иммануила Канта и его значение для духовной жизни современности // Дискуссия. – 2017. – № 7. – С. 79–86. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-uchenie-immanuila-kanta-i-ego-znachenie-dlya-duhovnoy-zhizni-sovremennosti>

2. Воробьев, Н.Е., Щачина, АЮ. Система нравственного воспитания И. Канта // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 108–117.
3. Гессен С.И. Педагогика Канта // Русская школа за рубежом. – 1924. – № 8. – С. 39–46.
4. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? 1784 г. // И. Кант Избранные сочинения / под ред. В.Н. Брюшинкина. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ им. И. Канта. Калининград. – 2005.
5. Кант И. О педагогике // Тракаты и письмаю – М., 1980. – 709 с.

Рытикова А.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиала)

РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

ДЕТСКОЕ КОМПУЛЬСИВНОЕ ПЕРЕЕДАНИЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы лишнего веса современных детей, анализируются причины компульсивного переедания, раскрывается роль семейных взаимоотношений на формирование пищевого расстройства.

Ключевые слова: компульсивное переедание, детство, подростничество, пищевое расстройство.

Rytikova A.V.

Master student

Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)

«of Rostov State

University (RINH)",

Taganrog

CHILDHOOD COMPULSIVE OVEREATING

Annotation. The article is devoted to the problem of overweight in modern children, analyzes the causes of compulsive overeating, reveals the role of family relationships in the formation of an eating disorder.

Keywords: compulsive overeating, childhood, adolescence, eating disorder.

Все чаще мы видим детей с лишним весом. Еще 10 лет назад такие дети были очень редки в школах и детских садах. Сейчас же мы воспринимаем лишний детский вес как норму.

Численность младенцев и детей раннего возраста (от 0 до 5 лет), имеющих избыточный вес или ожирение, во всем мире увеличилась с 32 миллионов в 1990 году до 41 миллиона в 2016 году [1]. Если эта тенденция продолжится, то число младенцев и детей раннего возраста с избыточным весом к 2025 году вырастет до 70 миллионов. И это во многом последствия бесконтрольного питания детей. При первом же звуке, который издал ребенок, его кормят.

Согласно РОСТАТ процент детей с ожирением в России вырос на 63% за 12 лет. В 2022 году в России было зафиксировано 108 тысяч случаев ожирения у детей до 14 лет. В то время как в 2010 году таких детей было 69 тысяч, а в 2015 – около 93 тысяч. В 2024 г. [2] статистика показала, что лишний вес есть у каждого пятого ребенка в стране.

Результаты подсчетов и исследований показывают четко, что тенденция роста ожирения у детей все больше с каждым годом. В частности, этому активно способствует компульсивное переедание.

В наше время, когда мы стараемся все ускорять, система питания так же ускоряется. Мы все чаще едим на бегу и не здоровую пищу, заказываем на дом, не заботясь о том, что и из чего приготовлено, а разнообразие фаст-фуда, так любимого детьми, становится колоссальным. Добавим к этому, что качество, состав и калорийность продукта чаще всего неизвестны или не внушают доверия. Но это быстро, удобно и вкусно. Праздники и прогулки в парке, все сопровождается кормлением детей картошкой фри или сладкой ватой с мороженым.

Родители не хотят замечать и то, что сами создают благоприятную почву для активного роста лишнего веса. А ведь давно замечено, что «многое из того, что личность приобретает на разных ступенях онтогенеза – успехи, достижения, ограничения, комплексы – есть следствие того, что получила эта личность в родительском доме» [3, 81].

Немаловажным критерием детского пищевого нарушения и лишнего веса является гиподинамия (малоподвижность). Дети с трудом и неохотой ходят

гулять. Бесконтрольно проводят время у компьютера или телефона, благополучно заедая интересные видео чипсами и другими вредностями, не контролируя при этом ни вкус продукта, ни количество съеденного. Все это приводит к нарушениям пищеварения и эндокринным проблемам. Это при том, что как только ребенок войдет в пубертатный период, гормоны благополучно потребуют «быстрых дофаминов», а получают их дети все чаще из вредной и сладкой еды.

Психологическая зависимость от еды – один из важнейших в наше время аспектов, на который мы должны обратить внимание и максимально сосредоточиться на здоровье детей, ведь это их вклад в будущее. Любой тип ожирения у детей и подростков может привести к серьезным заболеваниям, таким как диабет, сердечно-сосудистые заболевания, болезни дыхательной системы и желудочно-кишечного тракта, а также нарушения в работе репродуктивной системы [5].

Дети с эмоциональным переизбытком склонны к агрессии и к процессу «ухода в себя». Они очень ранимы, а ведь социум не всегда лоялен к своим сверстникам. И пока родители умиляются пухлым щечкам своего ребенка, к подростковому возрасту он обрстет множеством комплексов и заниженной самооценкой [6].

Наш менталитет активно пропагандирует обильное поглощение пищи, особенно в праздничные дни. Если рассмотреть все праздники в нашей стране, то мы увидим интересную тенденцию: будь то Новый год, Масленица, День рождения и другие мероприятия, все они всегда сопровождаются обильными банкетами. Так, не ведая сами, мы даем детям установку «Праздник=ЕДА!» А иногда и не один день. Вырастая, они несут с собой установки во взрослую жизнь, активно пропагандируя дальше «культ еды». А главное, что на праздниках ведь не есть нельзя, обязательно вы услышите упреки и увидите настойчивое желание накормить.

Нездоровые отношения с дефицитной пищей старшего поколения дают четкие отголоски уже сегодня. Выбрасывать еду нельзя, недоедать нельзя, хлеб –

главная еда. И это мы не говорим о вредных напитках, в которых огромное количество сахара, а дети запивают им еще и без того вредную пищу [7]. Все это приводит к тем самым неприятным последствиям. Говоря о родительских установках, мы имеем в виду также награду едой («Молодец! Держи конфетку!»), решение поднять настроение («Не грусти. Держи шоколадку!»), даже наказание («Пока не доешь, из-за стола не встанешь»). Все это знакомые и нам фразы наших родителей, но тогда не было такого обилия нездоровой пищи, да и двигательная активность при отсутствии «целого мира» в телефоне, была на порядок больше [6].

Проблема лишнего веса вследствие эмоционального переедания не теряет актуальности на сегодняшний день. Главное, на наш взгляд – это увидеть проблему и не пытаться надеяться, что «само пройдет». В случае нарушения пищевого поведения у ребенка следует обратиться к психологу, пройти консультацию с диетологом, наладить правильные отношения с едой и максимально поддерживать ребенка всей семьей. Только в этом случае мы сможем решить насущную проблему и никогда к ней не возвращаться в будущем [8].

Библиографический список

1. Вассерман, Л. И. Избыточный вес тела как психосоматическая проблема в контексте психодинамической концепции личности / Л. И. Вассерман, Л. В. Святенко, Е. А. Трифонова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – *Серия 12. Психология. Социология. Педагогика.* – 2009. – № 3–2. – С. 186–195.
2. Крайлюк, А. И. Родительские установки: теоретические аспекты // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. – Т. 21 [Режим доступа]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskie-ustanovki-teoreticheskie-aspekty>
3. Мищенко, В. И. Влияние родительских установок на формирование виктимных качеств личности / В. И. Мищенко // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 7. – С. 80–86.
4. Узнадзе, Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
5. Arcelus, Jon et al. “Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders. A meta-analysis of 36 studies.” *Archives of general psychiatry* 68,7 (2011): 724–31. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.74>

6. Эксперт Минздрава привела статистику по ожирению среди детей [Электронный ресурс] // Риа новости. – <https://ria.ru/20240709/ozhirenie-1958395941.html>
7. Росстат назвал число россиян с диагнозом ожирение [Электронный ресурс] // РБК. – <https://www.rbc.ru/society/22/01/2024/65ad56a19a794788e36cc220>

Садретдинов О.Е.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПРИБЫВШИХ ИЗ ЗОНЫ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. Дети, прибывшие из зоны боевых действий, длительное время испытывают не только психологический, но микросоциальный дискомфорт. Такие дети требуют особого внимания со стороны психологов, социальных работников. При реабилитации детей, прибывших из зоны боевых действий, необходимо учитывать уровень воздействия боевого стресса, а работа по реабилитации должна быть направлена на снижение последствий травматического воздействия, укреплению соматического и психологического здоровья, улучшению адаптационного потенциала, по содействию дальнейшему устойчивому развитию личности детей.

Ключевые слова: подростки, психологическое сопровождение, посттравматическое стрессовое расстройство, реабилитационная программа.

Sadretdinov O.E.

magistracy

TI named after A.P. Chehov
(filial branch) “RSEU (RINE)”

Taganrog

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN ARRIVING FROM THE WAR ZONE

Annotation. Children who have arrived from the war zone have been experiencing not only psychological, but also microsocial discomfort for a long time. Such children require special attention from psychologists and social workers. When rehabilitating children who arrived from the war zone, it is necessary to take into account the level of exposure to combat stress, and rehabilitation work should be aimed at reducing the consequences of traumatic exposure, strengthening somatic and psychological health, improving adaptive potential, and promoting further sustainable development of children's personality.

Keywords: teenagers, psychological support, post-traumatic stress disorder, rehabilitation program.

Сопровождение – это сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

В психологической литературе под сопровождением понимается метод помощи субъекту развития в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора [Казакова, 2003, с. 528].

Понятие «психологическое сопровождение» появилось впервые в отечественной психологической литературе в 1992 г. у Ю. В. Слюсарева [Слюсарев, 1992, с.16], в 1996 г. активно цитировалось в работах Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. А. Чередниковой [Бардиер, Ромазан, 1996, с. 90], в 2000 г. – у М.Р. Битяновой [Битянова, 2000, с. 15]. Под термином «сопровождение» необходимо понимать форму оказания психологической помощи, которая включает в себя организованный процесс, направленный на создание «переходного пространства» безопасных условий, в которых становятся возможными выход личности из негативного отчуждения, реконструкция ее субъективного образа мира и восстановление ее связи с собой, людьми и обществом.

По мнению Н. Г. Осуховой, пребывание детей в зоне боевых действий, понимание фактов угрозы жизни и потери родного дома приводят к деформации образа мира, у таких детей разрушено представление о безопасности, о своей ценности, нужности, жизнеспособности в этом мире. На фоне страшных событий военного конфликта, с угрозами жизни и потерей средств к существованию, внутренний мир ребенка становился менее значимым для взрослых [Юдин, 2015, с. 323].

Так, например, по результатам организованного и проведенного исследования на базе ФГБОУ ВО «Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого» в рамках федерального проекта «Университетские профильные образовательные смены» при

поддержке Министерства просвещения России и Министерства образования и науки РФ было установлено, что дети прибывшие из зоны боевых действий обладают психологическими особенностями:

- дети постоянно следят за информацией в СМИ об очередных обстрелах, результатах проведения спецоперации, могут отличать разновидности боевых снарядов, выстрелов;

- у детей проявляется феномен укороченной временной перспективы, выражающийся в том, что они не могут представить, что будет в ближайшие один-два года;

- проявляется усиление негативного фона эмоционального состояния подростков связано с тем, что им пришлось быстро повзрослеть, они уже осознанно воспринимают и трагичность происходящего, и ситуацию опасности нахождения в зоне боевых действий, отделение от дома, пребывание у чужих людей, потерю контактов со значимыми людьми и друзьями, которые имеют особую ценность в этом возрасте [Шелиспанская, 2023, с. 108].

В рамках проведенного в августе 2022 г. Ярославским государственным педагогическим университетом имени К. Д. Ушинского проекта «Университетские смены» было установлено, что участники проекта из ЛНР и ДНР прибыли из районов, которые на протяжении 8 лет подвергались обстрелам со стороны Украины (Макеевка, Ясиноватая, Свердловск) испытывают:

- шоковые психические травмы (пережили внезапные обстрелы, были свидетелями гибели или ранения людей в результате обстрела, столкнулись со смертью близких, друзей);

- хронически действующие психотравмирующие ситуации: ситуации неопределенности, угрозы жизни, обсуждения темы военных действий, тревожные прогнозы, хроническая тревога за близких, ушедших на фронт [Деревянкина, 2023, с. 137].

Таким образом, длительные и повторяющиеся воздействия на личность формируют психотравмирующие переживания, которые могут привести к невротическим проявлениям. В большинстве случаев личностные утраты и потери приводят к возникновению у человека психической (психологической)

травмы, которая вызывает существенные изменения в душевном состоянии человека, нарушая его настроение, самочувствие, восприятие мира и отношения с людьми.

Под влиянием травматических событий дети испытывают трудности со сном (ночные кошмары, трудности с засыпанием, плач во сне), их преследует страх, навязчивые воспоминания о событиях. Все это формирует устойчивый невротический синдром. Их эмоциональная сфера страдает в большей степени (плаксивость, раздражительность, частая смена настроения, преимущественно подавленное настроение, пугливость, тревожность, боязнь засыпать одним).

Последствием пережитого стресса может стать формирование психического расстройства. Посттравматическое стрессовое расстройство (далее – ПТСР). Данное расстройство является нарушением, затрагивающим несколько психологических и физиологических уровней, включая биологические, поведенческие и познавательные компоненты.

И здесь необходимо выделить четыре группы признаков ПТСР ребенка с которыми психологи могут столкнуться в своей деятельности:

1. Проявления нарушенной социальной адаптации;
2. Повышенная склонность к сильным эмоциональным реакциям;
3. Желание ребенка забыть о катастрофе, словно ее не было в его прошлом;
4. Навязчивые воспоминания о пережитой трудной жизненной ситуации военных действий.

Комплексное Посттравматическое стрессовое расстройство (далее КПТСР). Термин «комплексное ПТСР» (комплексная травма), был предложен Дж. Герман в книге «Травма и исцеление». Он определил термин как синдром, возникающий в результате множественных травматических событий, которые носят пролонгированный и повторяющийся характер. Пролонгированная травма –последствие влияния на человека повторяющихся травматических событий (повторяющееся физическое, психологическое или сексуальное насилие, участие в боевых действиях, вербальное насилие).

Исходя из всего вышеперечисленного представляется актуальным внедрение и реализация комплексных программ, нацеленных на снижение последствий травматического воздействия, укрепление соматического и

психологического здоровья, улучшению адаптационного потенциала, содействие дальнейшему устойчивому развитию личности детей. Целью же таких программ будет создание условий по сопровождению детей, вернувшихся из зон боевых действий, минимизация негативных последствий длительной психотравмирующей ситуации.

Для реализации указанных целей, необходимо будет решить ряд практических задач, а именно:

- организовать работу с несовершеннолетними;
- своевременно выделить группы риска;
- организовать проведение информационно-разъяснительной работы с целью повышения психологической культуры несовершеннолетних;
- организовать профилактическую работу с целью сохранения и поддержания физического, психологического и социального благополучия, содействие формированию знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации в трудной жизненной ситуации;
- организовать индивидуальную и групповую коррекционно-развивающую работу с целью минимизации имеющихся проявлений дезадаптации несовершеннолетних;
- проведение психологической реабилитации при тяжелой степени травматизации несовершеннолетних.

2. Организовать работу с родителями (законными представителями):

- проведение просветительской, информационно-разъяснительной работы по вопросу создания условий, способствующих адаптации детей, информирование о возрастных и психологических особенностях детей разного возраста, о возможных проявлениях психологического неблагополучия, повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) в вопросах коммуникации с ребенком;
- профилактическая работа, направленная на обеспечение родителей (законных представителей) знаниями и навыками, способствующими развитию эффективного детско-родительского взаимодействия, разработка психологическим рекомендаций по вопросам профилактики дезадаптивных форм поведения у несовершеннолетних.

Библиографический список

1. Бардиер, Г. Л., Ромазан, И. В., Чередникова, Т. А. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб., 1996. – С. 9.
2. Битянова, М. Р. Ключ с правом передачи // Школьный психолог. – 2000. – № 42. – С. 15–20.
3. Деревянкина, Н.А., Юферова, М.А. Психологическая диагностика эмоциональных реакций подростков и юношей из ЛНР, ДНР и вновь освобожденных территорий // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3 (132). – С. 137–148.
4. Казакова, Е. И., Жданова, М. А., Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С. 528.
5. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – С. 16.
6. Шелиспанская, Э. В., Васина, Ю. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей из регионов локальных военных конфликтов в рамках летней многопрофильной образовательной лагерной смены // Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – 2023. – Т. 23. – № 1. – С. 108–115.
7. Юдин, Л. Ю. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей, находящихся в пункте временного размещения беженцев // Молодой ученый. – 2015. – № 13. – С. 323–329.

Сальникова Н.Е.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ЛИЧНОСТНАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И ЕЕ РАЗВИТИЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования личностной конкурентоспособности как значимого фактора успешной жизнедеятельности индивида в условиях современных вызовов. Рассматриваются теоретические аспекты конкурентоспособности личности, ключевые характеристики, необходимые для адаптации к постоянно изменяющимся социально-экономическим и профессиональным условиям. Особое внимание уделяется подростковому возрасту как периоду, критически важному для приобретения компетенций, влияющих на конкурентоспособность. В статье представлены рекомендации для педагогов и психологов для развития конкурентоспособности подростков.

Ключевые слова: личность, подростковый возраст, личностная конкурентоспособность, социально-психологическая адаптивность, развитие soft skills.

PERSONAL COMPETITIVENESS OF ADOLESCENTS AND ITS DEVELOPMENT

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of personal competitiveness as a significant factor in the successful life of an individual in the context of modern challenges. Theoretical aspects of personal competitiveness, key characteristics necessary for adaptation to constantly changing socio-economic and professional conditions are considered. Special attention is paid to adolescence as a period critically important for the acquisition of competencies that affect competitiveness. The article presents recommendations for teachers and psychologists to develop the competitiveness of adolescents.

Keywords: personality, adolescence, personal competitiveness, socio-psychological adaptability, soft skills development.

В современном обществе, характеризующемся динамичными изменениями и глобальными вызовами, личностная конкурентоспособность приобретает все большее значение. Она становится одним из ключевых факторов, определяющих успешную социализацию подростков, их профессиональную реализацию и личный успех в будущем. Термин «личностная конкурентоспособность» активно исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными. Рассмотрим определения, предложенные различными авторами, а также примеры исследований, сосредоточенных на изучении этого феномена.

Исследование личностной конкурентоспособности становится особенно значимым в условиях стремительно меняющихся тенденций современного общества. В эпоху глобализации, цифровой трансформации, высокой скорости технического прогресса и социально-экономических изменений конкурентоспособность человека как личности выходит на первый план. Это объясняется необходимостью формирования у подростков качеств и навыков, которые помогут им не только адаптироваться к этим изменениям, но и строить успешную траекторию личного и профессионального развития. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к квалификации и личностным качествам лю-

дей. Работодатели больше не ограничиваются оценкой профессиональных навыков – они акцентируют внимание на личностных характеристиках, – самостоятельность, стрессоустойчивость, способность к быстрым решениям и умение адаптироваться к новым условиям. В соответствии с этим, формирование конкурентоспособности должно начинаться уже в раннем возрасте, что делает подростковый возраст ключевым этапом для закладки этой основы.

Для успешной социализации подростков и их будущей профессиональной реализации необходимы не только предметные знания (*hard skills*), но также развитие «гибких навыков» (*soft skills*): коммуникабельности, эмоционального интеллекта, навыков командной работы, критического мышления и умения решать межличностные конфликты. Конкурентоспособная личность обладает сбалансированным набором подобных умений, что позволяет ей быть востребованной как в профессиональной, так и социальной сфере. Подростковый возраст традиционно рассматривается как этап активного формирования личности. В этот период у подростков появляются предпосылки для осознания своего места в обществе, первых шагов к профессиональному самоопределению, а также формирования уверенности в себе. Однако в условиях современных реалий подростки нередко сталкиваются с повышенной конкуренцией и стрессом, что делает необходимым поддержку их эмоциональной устойчивости и самореализации. Изучение личностной конкурентоспособности у подростков позволяет определить методы и подходы, которые помогут эффективно развивать эти качества [5].

Система образования в последние десятилетия сталкивается с необходимостью не только трансляции знаний, но и подготовки подростков к жизни в условиях неопределенности. Образовательная среда должна способствовать развитию у подростков креативности, самостоятельности и «готовности к изменениям». Конкурентоспособность становится индикатором того, насколько эффективна образовательная система в решении этих задач. Таким образом, исследование личностной конкурентоспособности тесно связано с разработкой стратегий модернизации образования. Подростки растут в мире, где резко сти-

раются границы между странами благодаря цифровым технологиям и социальным сетям. Это формирует новые формы общения, сотрудничества и конкуренции, требуя от личности умения успешно взаимодействовать с представителями разных культур и разрешать конфликты. Развитие личностной конкурентоспособности у подростков включает навыки межкультурной коммуникации и умение адаптироваться в глобальном пространстве.

Социальное давление, высокая конкуренция и страх перед будущим могут негативно влиять на подростковую психику, что, в свою очередь, снижает мотивацию и приводит к пассивности. Развитие личностной конкурентоспособности способствует преодолению этих барьеров за счет акцентирования на сильных сторонах личности и формировании уверенности в собственных силах. На уровне национальной политики многие государства ставят задачи по развитию молодежи как ресурсного потенциала общества. Исследования конкурентоспособности подростков могут помочь разработать эффективные социальные и образовательные программы, направленные на поддержку молодежи и её активное включение в экономическую и социальную жизнь страны [5].

Понятие личностной конкурентоспособности не имеет единообразного понимания и интерпретации ни в работах отечественных, ни зарубежных авторов.

Л.А. Емельянова описывает личностную конкурентоспособность как совокупность качеств, способствующих успешной самореализации индивида в различных социальных и профессиональных сферах. Она включает в себя способность к самостоятельности, адаптивности и ответственности в условиях конкуренции [2].

И.М. Ильковская рассматривает личностную конкурентоспособность через призму профессионального самоопределения, акцентируя внимание на способности подростка осознанно выбирать жизненный путь, развивать лидерские качества, сохранять гармоничное взаимодействие с обществом [3].

Л.М. Митина трактует личностную конкурентоспособность как интегральное качество, основанное на социально значимых мотивах, сформирован-

ности рефлексии, способности к саморазвитию. Она подчеркивает важность коммуникативной компетенции и критического мышления [4].

Среди зарубежных авторов также нет единого понимания личностной конкурентоспособности.

Дж. Рэвен описывает конкурентоспособность как сочетание когнитивных и эмоциональных способностей личности, включающих в себя готовность к непрерывному обучению, способность к сотрудничеству и инновационность в решении задач [1].

М. Портер, исследуя конкурентоспособность в стратегическом контексте, применяет это понятие к личности как способность индивида успешно адаптироваться в различных жизненных и профессиональных обстоятельствах, предлагая уникальные способности или навыки [1].

Р. Гарднер определяет конкурентоспособность через психологическую устойчивость и умение подростка эффективно реагировать на вызовы, проявляя креативное мышление и уверенность в себе.

Научное изучение личностной конкурентоспособности активно развивается, включая как теоретические, так и эмпирические методы.

В исследовании Ю.В. Асташкевича и Е.А. Андреева о влиянии социально-психологических факторов на конкурентоспособность подростков было выявлено, что важнейшими компонентами конкурентоспособности являются мотивы достижения и навыки эмоциональной саморегуляции [1].

Работа А. Г. Асмолова о влиянии образовательной среды показывает, что школы, развивающие творческий потенциал, эффективность коммуникации и умение работать в команде, способствуют развитию и повышению личностной конкурентоспособности подростков [3].

Исследование М. Портера о факторах конкурентоспособности на глобальном рынке включает развитие авторского подхода, который применим к анализу личностных качеств, где упор делается на уникальные навыки, стратегическое мышление и креативность [3].

Дж. Рэвен анализирует когнитивные способности и их роль в развитии личностной конкурентоспособности подростков. Автор фокусирует внимание на таких ключевых факторах, как способность решать сложные задачи и стремление к постоянному развитию [2].

Лонгитюдное исследование Р. Гарднера по формированию личностной конкурентоспособности в подростковом возрасте показало, что психологическая устойчивость, которая была целенаправленно развита в раннем возрасте, становится ключевым фактором успеха в будущем [2].

Для успешного развития личностной конкурентоспособности подростков важен комплексный и систематический подход, где необходимо сочетать различные направления работы:

1. Формирование критического мышления и когнитивных навыков. Школы и внешкольные организации могут проводить тренинги и занятия, направленные на развитие способности к анализу, синтезу и аргументации.

2. Развитие эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции. Программы психологической поддержки могут включать методы управления стрессом, тренинги по эмпатии и эмоциональной гибкости.

3. Укрепление навыков социального взаимодействия. Это включает развитие коммуникативной компетентности, умения работать в команде и строить продуктивные межличностные связи.

4. Развитие умений быть лидером. Создание ситуаций, где подростки могут проявить лидерские качества, например, в проектах, волонтерской деятельности.

5. Фокус на самореализацию. Это предполагает создание среды, где подросток может раскрыть свои уникальные способности, через творчество, инновации и самостоятельную деятельность.

Таким образом, личностная конкурентоспособность подростков является важным качеством, которое влияет на их будущую успешность на личном, социальном и профессиональном уровнях. Развитие этого качества требует сочетания педагогической, психологической и социальной поддержки. Исследо-

ния отечественных и зарубежных авторов убеждают в том, что личностная конкурентоспособность – это результат целенаправленного обучения, воспитания и формирования навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Актуальность исследования личностной конкурентоспособности обусловлена запросами современного мира, связанными с необходимостью готовить подрастающее поколение к жизни в условиях высоких требований, неопределенности и глобальной конкуренции. Данные материалы представляют ценность для образовательных практиков, психологов, социологов и всех, кто заинтересован в формировании успешного, гармоничного и адаптивного будущего поколения.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2023. – 468 с.
2. Емельянова, Л.А. Психология конкуренции и конкурентоспособности: монография / Л.А. Емельянова. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – 441 с.
3. Ильковская, И.М. Формирование конкурентоспособности выпускника современной школы: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / И.М. Ильковская. – Саратов, 2023. – 205 с.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Изд-во МПСИ, 2022. – 400 с.
5. Сосновская, Е.М. Технологии развития личностной конкурентоспособности старшеклассников // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiiirazvitiyalichnostnoykonkurentosposobnosti-starsheklassnikov> [Дата обращения: 10.12.2024].

Сальникова Н.Е.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Современные образовательные и профессиональные среды требуют высокой личностной конкурентоспособности педагогов, что включает в себя

их способность адаптироваться к инновациям, цифровизации и изменениям в обществе. Личностная конкурентоспособность педагога становится ключевым фактором успешности в профессиональной деятельности, позволяя эффективно справляться с вызовами, повышать качество обучения и преодолевать стрессовые факторы профессии. Это делает изучение данного феномена особенно значимым в условиях глобализации и технологического прогресса.

Ключевые слова: личностная конкурентоспособность, педагог, профессиональная деятельность, социально-психологическая адаптация, цифровизация, инновации в профессиональном развитии.

Salnikova N.E.

magistracy

TI named after A.P. Chehov
(filial branch) "RSEU (RINE)"
Taganrog

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL COMPETITIVENESS OF TEACHERS

Annotation. Modern educational and professional environments require high personal competitiveness of teachers, which includes their ability to adapt to innovation, digitalization and changes in society. The personal competitiveness of a teacher becomes a key factor of success in professional activity, allowing them to effectively cope with challenges, improve the quality of education and overcome the stressful factors of the profession. This makes the study of this phenomenon especially important in the context of globalization and technological progress.

Keywords: personal competitiveness, teacher, professional activity, socio-psychological adaptation, digitalization, innovations in professional development.

Сегодня образовательная сфера требует от педагогов владения новыми технологиями, умения работать в условиях цифровизации, а также внедрения инновационных методов обучения, таких как смешанное обучение, проектная работа и развитие soft-skills у учащихся. Конкурентоспособный педагог способен быстро и эффективно адаптироваться к этим изменениям, а также поддерживать высокий уровень профессиональной деятельности. Педагогическая профессия сопряжена с постоянным взаимодействием с детьми, родителями, коллегами, а также с выполнением большого объема организационной работы в условиях ограниченного времени. Нерешенные вопросы профессионального

развития, нагрузка и отсутствие самореализации делают педагогов уязвимыми к профессиональному выгоранию.

Личностная конкурентоспособность тесно связана с профилактикой профессионального выгорания. Конкурентоспособный педагог: владеет навыками саморегуляции; умеет управлять временем и эффективно справляться с профессиональными обязанностями; способен находить ресурсы для самореализации. Развитие конкурентоспособности позволяет снизить риск выгорания, поскольку педагог с высокой личностной устойчивостью и профессиональной гибкостью адаптируется к внешним вызовам и воспринимает их не как угрозу, а как возможности для роста.

Одним из ключевых аспектов конкурентоспособности педагога является эмоциональная стабильность и умение справляться со стрессовыми ситуациями. Развитие личностной устойчивости помогает педагогу не только противостоять нагрузкам, но и эффективно использовать эмоциональные и временные ресурсы. Конкурентоспособный педагог отличается высоким уровнем внутренней мотивации и готовностью учиться. Это не позволяет ему «застывать» в рутинных обязанностях, что способствует избеганию эмоционального истощения, характерного для профессионального выгорания.

Один из важнейших факторов конкурентоспособности – умение анализировать свои профессиональные успехи и неудачи. Такое рефлексивное отношение к своей практике помогает педагогу вовремя замечать первые признаки выгорания и находить способы их предотвращения (например, делегирование задач, обращение за помощью к коллегам или повышение квалификации). Конкурентоспособный педагог не боится осваивать новое, что поддерживает интеллектуальную активность и снижает монотонность работы, которая является одной из причин выгорания [6].

Для педагогов важны не только базовые профессиональные знания, но и развитие личных качеств, которые напрямую связаны с сохранением психологического баланса. Можно выделить следующие стратегические направления развития конкурентоспособности для профилактики выгорания:

1. Сформировать установку на профессиональный рост. Педагоги, нацеленные на постоянное повышение квалификации и освоение новых технологий, чувствуют себя более уверенно, что уменьшает тревожность и стресс. В то же время обучение и развитие способствуют самореализации, обеспечивая позитивную обратную связь.

2. Развивать навыки управления временем (тайм-менеджмент). Конкурентоспособный педагог не только лучше организует свою работу, но и оставляет пространство для отдыха, что снижает риск выгорания.

3. Осваивать методы саморегуляции. Практики релаксации, ментальной гигиены, медитации или другие техники снижения стресса помогают педагогу поддерживать эмоциональный баланс.

4. Увеличивать участие в профессиональном сообществе. Обмен опытом поощряет развитие новых идей и инструментария, что укрепляет профессиональную самооценку и помогает справляться с трудностями [5].

Для системного понимания личностной конкурентоспособности педагогов рассмотрим определения отечественных и зарубежных авторов.

Е.А. Климов считает, что личностная конкурентоспособность педагога – это способность специалиста гибко и эффективно адаптироваться к изменениям в профессиональной среде, демонстрируя высокий уровень профессионализма, активное развитие и стремление к самообразованию [6].

В.И. Андреев определяет личностную конкурентоспособность как совокупность профессиональных и личностных качеств педагога, которые позволяют ему быть востребованным на рынке труда, а также продуктивно взаимодействовать с учениками, коллегами и обществом [1].

С.Д. Резник описывает личностную конкурентоспособность педагогов как индивидуальную готовность и способность работать в условиях конкуренции, реализуя инновационные подходы, умение строить личностно-ориентированное обучение и профессионально развиваться [7].

Р. Вигерс подчеркивает, что конкурентоспособность педагога связана с его способностью творчески и стратегически подходить к обучению, эффективно

взаимодействовать с разными группами учащихся и внедрять инновации в образовательный процесс [1].

М. Хэмилл рассматривает личностную конкурентоспособность педагога как устойчивость личности, которая выражается в профессиональной гибкости, эмоциональной стабильности и мотивации к профессиональному росту в условиях нестабильной образовательной среды [4].

Дж. Хэтти предполагает, что личностная конкурентоспособность педагога – это сочетание профессиональных знаний, коммуникационных навыков и личностных качеств, таких как эмпатия, лидерские способности и готовность принимать вызовы [8].

В настоящее время растет количество исследований личностной конкурентоспособности педагогов.

Исследование Е.Е. Бочаровой посвящено характеристике личностной конкурентоспособности как акмеологической категории. Автор выделил факторы, влияющие на конкурентоспособность педагогов: креативность, профессиональная выносливость и информационная грамотность [2].

Работа М.Н. Скаткина, И. Ф. Исаева о самооценке и профессиональной идентичности педагогов выявила, что педагоги с высокой самооценкой более конкурентоспособны, так как уверенность в себе стимулирует их к активной реализации профессиональных целей [8].

Системный анализ роли эмоционального интеллекта в развитии конкурентоспособности педагогов, проведенный Н.В. Горшениной, показал, что высокоразвитый эмоциональный интеллект способствует продуктивному взаимодействию с ученическими коллективами [3].

Исследование Х. Робертсон выявило, что педагоги, которые используют стратегическое планирование в обучении, обладают более высоким уровнем личностной конкурентоспособности. Все это также связано с навыками эффективного тайм менеджмента и целеполагания [10].

Исследование Л. Цзянь продемонстрировало, что педагоги, участвующие не только в программах повышения квалификации, но и в личностных тренин-

гах, как правило, имеют более высокий уровень личностной конкурентоспособностью, поскольку они внедряют не только новейшие образовательные технологии и методики, но и грамотно выстраивают коммуникацию и межличностное взаимодействие [9].

Результаты исследований конкурентоспособности педагогов находят широкое применение в: разработке программ повышения квалификации; создании стратегий профилактики профессиональных деформаций; разработке практик наставничества; формировании образовательных курсов, направленных на развитие у педагогов личностной устойчивости и гибкости.

Для формирования и развития личностной конкурентоспособности педагога важно учитывать как внутренние, так и внешние факторы. Ниже представлены ключевые рекомендации:

1. Развитие эмоционального интеллекта – это основа успешного взаимодействия с коллегами, учениками и родителями. Педагогам рекомендуется: участвовать в тренингах по развитию эмпатии и управления эмоциями, анализировать взаимодействие для предотвращения конфликтов.

2. Мотивация к профессиональному развитию. Рекомендуется внедрение привычки к регулярному самообразованию: чтение профессиональной литературы, посещение вебинаров, участие в курсах повышения квалификации. Это также включает в себя изучение новых технологий обучения и саморазвития.

3. Планирование карьерного роста для осознания профессиональных целей педагогам стоит заниматься карьерным планированием, что поможет определить личную траекторию развития.

4. Работа над стрессоустойчивостью. В условиях высокой нагрузки педагоги должны научиться сохранять спокойствие. Эффективными для этого методами являются: практика медитации или йоги, а также владение техниками дыхательной гимнастики и обучение навыкам тайм-менеджмента.

5. Формирование коммуникативной компетентности. Коммуникация является важнейшей составляющей педагогической деятельности. Для развития коммуникативной компетентности рекомендуется: участвовать в командных

проектах и тренингах по публичным выступлениям, работать над письменной и устной речью.

6. Гибкость и готовность к изменениям. Современная педагогика требует постоянной адаптации к новым стандартам и технологиям. Для этого важно развивать навыки анализа изменений в образовательной политике и быть открытым к новшествам и экспериментам в обучении [4, 7].

В целом, личностная конкурентоспособность педагогов – это комплексное качество, включающее в себя профессиональные, личностные и коммуникационные способности. В условиях быстро меняющегося мира образования это качество становится основой успешной педагогической деятельности. Развитие эмоциональной устойчивости, мотивации к саморазвитию, а также навыков взаимодействия способствует укреплению конкурентных преимуществ педагога. Изучение и развитие личностной конкурентоспособности педагогов имеет большое значение как для повышения качества их работы, так и для профилактики профессионального выгорания. Конкурентоспособность непосредственно влияет на устойчивость педагога к стрессу, его мотивацию к обучению и саморазвитию, а также способность создавать позитивную среду обучения для своих учеников. Внедрение программ по развитию этого качества является важным шагом в обеспечении стабильности и эффективности образовательной системы.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Конкурентоспособность профессиональной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2022. – 340 с.
2. Бочарова, Е.Е. Личностная конкурентоспособность и субъективное благополучие у представителей юношества // Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-konkurentosposobnost-i-subektivnoe-blagopoluchie-u-predstaviteley-yunoshestva> [Дата обращения: 14.12.2025].
3. Горшенина, Н.В. Взаимосвязь уровней завистливости и личностной конкурентоспособности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 10–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyazurovneyzavistlivostiilichnostnoy-konkurentosposobnosti> [Дата обращения: 13.12.2025].
4. Деркач, А.А., Сафиуллин, А.Р. Акмеология личности и профессиональной деятельности. – М.: РАЕ, 2020. – 451 с.

5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2022. – 300 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. – 285 с.
7. Резник, С.Д. Основы личной конкурентоспособности: учебное пособие / С.Д. Резник, А.А. Соколова: 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 251 с.
8. Скаткин, М.Н., Исаев, И.Ф. Проблемы педагогической компетентности. – М.: Просвещение, 2021. – 300 с.
9. Чернышев, В.П. Технологии формирования конкурентоспособной личности. – М.: Академия, 2022. – 288 с.
10. Шаповаленко, И.В. Исследование личностного развития педагогов в образовательной практике. – М.: Гардарики, 2023. – 270 с.

Скуднова Т.Д.
д-р филос. наук
проф. кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ВЛИЯНИЕ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И. КАНТА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыт эвристический потенциал философско-антропологической теории И. Канта. Показана роль и влияние его творческого наследия на становление современной психолого-педагогической антропологии, аксиологии и этики. Подчеркнута важность актуализации и нового прочтения антрополого-педагогических теорий и этико-философских концепций великих мыслителей прошлого, которые внесли значительный вклад в решение проблем детства, семьи, воспитания и образования.

Ключевые слова. Антропология, аксиология, этика, семья, образование, воспитание, долг, субъект познания, целостный человек, духовность, нравственность.

Skudnova T.D.
Doctor of Philology
Professor of the Department of Psychology

THE INFLUENCE OF I. KANT'S PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL HERITAGE ON THE TRANSFORMATION OF MODERN EDUCATION

Annotation. The article reveals the heuristic potential of I. Kant's philosophical and anthropological theory. The role and influence of his creative legacy on the formation

of modern psychological and pedagogical anthropology, axiology and ethics is shown. The importance of updating and reinterpreting the anthropological and pedagogical theories and ethical and philosophical concepts of the great thinkers of the past, who made a significant contribution to solving the problems of childhood, family, upbringing and education, is emphasized

Keywords. Anthropology, axiology, ethics, family, education, upbringing, duty, subject of cognition, integral person, spirituality, morality

Происходящий в настоящее время кризис общественного сознания говорит об отчуждения человека от подлинной духовной культуры. Тревожным выражением этого кризиса стали нарастание бездуховности, дефицит понимания, доверия между людьми, проявления национальной нетерпимости, криминогенность общества. Культурная и социальная антропология как совокупность идей, утверждающих универсальную ценность и значимость человека, приобретает в наши дни все возрастающую актуальность. В общекультурном плане антропологизация образования рассматривается как процесс становления человека как субъекта познания и жизнедеятельности, раскрытия его человеческой сущности и творческого потенциала. При всем многообразии взглядов на выявление сущностных характеристик процесса антропологизации образования ученые едины в признании его как «очеловечивания человека», развития всех компонентов его целостной сущности (природно-биологического, социо-культурного, духовно-экзистенциального), обладающего социальной ответственностью, креативными и рефлексивными способностями, критическим мышлением, готовностью к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации (И. Кант, К. Ушинский, Б. Анаев, К. Абульханова, А. Асмолов, Б. Бим-Бад, В. Слободчиков и др.).

Несмотря на довольно обширную психолого-педагогическую литературу, посвященную различным аспектам гуманистического воспитания, проблемы духовного-нравственного развития современной подрастающего поколения, детей и молодежи остаются малоисследованными. В настоящий момент важна актуализация и новое прочтение антрополого-педагогических теорий и этико-философских концепций великих мыслителей прошлого, которые внесли значительный вклад в решение проблем детства, семьи, воспитания и

наставничества. Таким потенциалом обладает система этико-педагогических воззрений великого немецкого философа, мыслителя-гуманиста из Кёнигсберга Иммануила Канта (1724–1804 гг.), 300-летний юбилей которого отмечается в 2024 году.

Цель статьи – раскрыть значимость, актуальность и многогранность творчества Иммануила Канта и показать роль антрополого-философского и психолого-педагогического наследия И. Канта на становление антропологической парадигмы современного образования. Создатель целостного учения о человеке, стремившийся улучшить мир, сделать человека и человечество совершеннее, нравственнее, гуманнее, обозначил основные идеи развития философской и психолого-педагогической антропологии. Кантовский подход к развитию педагогической антропологии был связан с этикой и духовно-нравственным развитием человека. Акцентируя внимание на этическую сторону воспитания человека, Кант полагал, что нравственность является одной из главных форм становления человека и играет ведущую роль в жизни, формирует нравственно чистого человека, соблюдающего законы, выполняющего свой долг и обязанности перед самим собой, другими людьми и обществом.

В системе антропологических воззрений И. Канта целостный человек и его совершенствование есть предмет психологии и науки в целом. Человек должен воспитываться для исполнения своего долга, предназначения – таков главный пафос и конечный вывод педагогической антропологии Канта. Опираясь на эти выводы, современные ученые отмечают, что воспитание и образование подрастающего поколения будет более успешным, если в работе с детьми и молодежью мы будем опираться на антропологические идеи в наследии основоположников педагогической антропологии: немецкого ученого-философа И. Канта («Антропология с прагматической точки зрения», 1798) [6] и нашего отечественного педагога-психолога К.Д. Ушинского («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», 1868) [13].

В работе «Антропология с прагматической точки зрения» проанализированы проблемы нравственного воспитания, самовоспитания и социальной педагогики [7].

По Канту, основные задачи образования – это воспитание социальной дисциплины, приобщение к культуре, духовное развитие и моральное воспитание. Кантовская вера в Человека и есть методологический принцип его системы, почерпнутый им не из теории познания, но из нравственного (практического) разума. В этой ключевой идее, исходя из которой следует рассматривать учение Канта, и заключается его истинное отношение к веку Просвещения. Мы убеждены, что без опоры на культурно-исторические традиции не может осуществляться фундаментальное образование и воспитание. Поскольку будущий потенциал России – это молодежь и от того, насколько она будет образованной, духовно и нравственно воспитанной, зависит будущее развитие общества.

Рассмотрим, каковы же культурно-исторические и социально-антропологические детерминанты становления целостного человека в философской и педагогической антропологии И. Канта? Для этого необходим небольшой экскурс в историю. Первый оригинальный русский философ Григорий Саввич Сковорода, мыслитель, богослов и поэт, еще в середине XVIII века в своих взглядах выразил будущий характер русской философии и все его первоисточки [9]. Он принадлежал к той духовной культуре, носительницей которой была Киевская Академия, основанная на идеях греческой традиции философии Платона. Этот необыкновенный человек, владеющий кроме современных языков латинским, греческим, древнееврейским, обошел пешком Австрию, Италию и Германию. Это был русский человек мира, совершающий паломничество от Киева и Харькова до Петербурга, Москвы, Троицко-Сергиевской Лавры и Переяславля. Он не миновал также и Таганрога – родины А.П. Чехова. Приведем его цитату, выражающую сущность современной науки: «Боже мой! чего мы не знаем, чего мы не можем! мы измерили моря, землю, небо, открыли несметное множество миров, строим «непонятные» машины. Но

чего-то недостает. Не наполнить ограниченным и преходящим душевной бездны» (Сковорода). Личность Григория Сковороды позволяет напомнить новому поколению, в чем состоит дух и трагедия русской философии, и которые старались ее продолжать в своих трудах за рубежом.

Наше интеллектуальное прикосновение к первоисточникам западной философии обнаруживает большую разницу душевных и духовных установок. Зарубежная философия, на которой воспитывались поколения образованных людей, воспринималась чисто интеллектуально: мышлением и наблюдением фактов, а в России в большей степени чувством и интуицией. Обращение к творческому наследию юбиляра года Канту сближает его с российской философией, благодаря признанию им чувственного созерцания (интуиции) и ценностного понимания сущности человека. Развитие теоретико-ценностных воззрений Канта осуществлялось по мере осознания им общечеловеческих оснований ценностей. Выдающимся достижением кантовской аксиологии является постижение гуманистической природы и общечеловеческой значимости проблем ценности познающего субъекта. Ценности, по мнению ученого, это особый мир, который, с одной стороны возвышается над природой как объектом познания, а с другой стороны – над человеком как субъектом познания.

Таким образом, основы философского понимания ценностей мы обнаруживаем в этике И. Канта, в которой учение о ценностях стало отправной точкой в развитии последующей аксиологической мысли. Ценность, считал он, – это, прежде всего, ценность моральная и нравственная. Ценностью обладает «добрая воля», которая сравнима с драгоценным камнем, «как нечто такое, что имеет в самом себе свою полную ценность» [12, 229]. Из этого ценностного источника вырастает долг как этико-эстетическая категория возвышенного: «Долг! Ты возвышенное, великое слово...» (12, 413). Именно долг выступает важным критерием ценности человеческих поступков. «Поступок приобретает свою настоящую моральную ценность», если он совершается из чувства долга. Как известно, аксиология как теория ценностей возникла во второй половине XIX

века. Однако ценностное отношение человека к миру, стремление его теоретически осмыслить возникло задолго до этого. Именно Канту принадлежит особая роль в образовании этой актуальной сегодня отрасли социально-гуманитарного знания [5].

Исходя из приведенного анализа можно утверждать, что аксиология Канта является ключом к современной философии образования. Анализ кантовой философии ценностей приобретает чрезвычайную актуальность в первой половине XXI века в связи с концептуализацией антропологического подхода в образовании. Все его мировоззренческие универсалии требуют обращения к ключевым конструктивным элементам критической философии Канта в качестве первоисточника современной аксиологии как методологической основы трансформации педагогического образования.

Труды Канта читать трудно, еще сложнее правильно их интерпретировать и понимать. Оригинальная философия мыслителя изложена в трех его основных сочинениях: «Критика чистого разума» (1781), «Критика практического разума» (1788) и «Критика способности суждения» (1790). В разделе о методе своей первой «Критики» он обращает внимание на «культуру разума». Иммануила Канта как оригинального мыслителя часто сравнивают с Платоном. Сам же он сравнивал себя с Коперником, а свою философию с коперниканским переворотом. Центром, «солнцем» всей философской концепции Канта выступает человек как познающий субъект. Человек выступает для него в качестве «Солнца субъекта и земли объектов» в афористичной формулировке Б. П. Вышеславцева. Очень точно сказал о Канте другой выдающийся немецкий философ Фр. В. Шеллинг: «Он почти что против воли и лишь исключительно из соображений приносимой им миру пользы занимался теми отвлеченными исследованиями, которые составляют предмет его Критики» [14].

Учитывая значительность кантовской программы прагматической антропологии в современной науке, культуре и образовании, следует подчеркнуть, что антропологическое обоснование идет от этики к метафизике

нравов, а от нее к антропологии с прагматической точки зрения. Кант опирается на своеобразную социальную этику, которая не сводится к критике практического разума или любому другому разделу системы, которую он воссоздает всеми своими произведениями, отвечая на исходный порыв самооправдания познания. Аксиология составляет необходимое условие подлинно человеческих действий, неизбежно значимых в моральном и политическом отношении в процессе самоопределения и самоидентификации человека.

В работе Б.М. Бим-Бада «Путь к спасению: педагогическая антропология Канта сегодня» подчеркивается, что научная педагогика, опирающаяся на системное человекознание, есть средство распространения мудрости» [4, 4]. Ключевой идеей кантовской метафизики является активность субъекта (познающего, волящего и совершающего поступки, переживающего Красоту). Человек активен в познании и самопознании: мы сами создаем образы, представления и понятия. Кант понимает активность не только эмпирически, но и метафизически. Трансцендентальное содержание познания образует, если воспользоваться терминологией Гуссерля, «интерсубъективную объективность». Он доводит до состояния концептуализации сформулированный Пико делла Мирандола миф о человеке, творящем самого себя. Миф, образующий духовное ядро новоевропейской культуры. В более точном определении человек выступает демиургом собственного сознания, создавая (познавая) материальный космос в науках, а мир межчеловеческих отношений – в этике.

Культурно-антропологический подход, в рамках которого стало возможным выявление универсальных характеристик становления целостного человека, был впервые предложен И. Кантом. К вопросу об идентичности человека он писал: «Человек может сознавать эти изменения только потому, что в различных состояниях он представляет себя как один и тот же субъект» [6]. Феномен самосознания человека как субъекта он рассматривал как важнейшее качество человека, формирующее его личность: «То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем Я,

бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он личность, и в силу единства сознания при всех изменениях, которые он может претерпевать, он одна и та же личность» [6, 357].

Раскрывая феномен «целостный человек», мыслитель подчеркивал, что самосознание есть необходимая предпосылка духовно-нравственной ответственности личности, что позволяет перевести проблему самосознания личности из индивидуально-рефлексивной плоскости в культурно-историческую. В итоге «Я-концепция» в теории Канта приобретает ценностную характеристику и социальную значимость. Он высказал глубокую мысль о том, что в индивидуальном самосознании человек никогда не остается в рамках своей единичности, а соотносит свое существование с мнением других индивидов в соответствии с нравственным законом, то есть самосознание личности не может развиваться вне социального контекста [6].

Кант считал разум единственным основанием для исполнения категорического императива: человек свободен, когда исполняет его из чувства долга как особого духовного чувства, именно поэтому этика представляет собой наиболее важную составляющую его философской системы. Категория свободы представляет собой неременное условие формирования категорического императива – внутреннего закона, сформулированного Кантом в триадической формулировке. Первая из них гласит: «Не делай другим то, что не желал бы себе» была известна в качестве «золотого правила нравственности». Вторая – «поступай так, чтобы ты никогда не относился к человеку как к средству, но только как к цели». Третья формулировка, объединяет первые две: «Человек должен поступать в жизни по правилам, которые должны иметь силу морального закона как для него, так и для других». При этом Кант отдает себе отчет в невозможности полной исполнимости категорического императива, тем самым подчеркнув актуальность проблемы гражданской идентичности человека, так актуальную в наше время.

Таким образом, проведенный анализ роли философского и психолого-педагогического наследия Канта на становление антропологической парадигмы

современного образования показывает, что эта проблема в условиях цивилизационного кризиса становится всё более актуальной. Глобальный кризис самоидентичности уже в конце XX столетия вызвал потребность человека в духовно-нравственном самоопределении. Проведенное нами исследование позволяет расширить горизонты представлений о методологическом обосновании трансформации педагогического образования в контексте трансдисциплинарного осмысления.

В заключение отметим, что междисциплинарный анализ теоретико-методологических аспектов становления личности взрослого человека в условиях трансформирующегося образования в современном обществе оказывается весьма сложной проблемой. Признавая экзистенциальную философию и педагогическую антропологию в качестве важнейших ключевых методологических ориентиров постнеклассического этапа развития науки, современные ученые вслед за представителем немецкой классической философии И. Кантом предлагают принципиально новый путь изучения и понимания человека. Особую роль в исследовании актуальных проблем трансформации педагогического образования играет принцип развития изменяющегося человека в изменяющемся мире. Исследователи обращаются к проблемам человеческого существования, его ценностям и смыслам, которые еще относительно недавно казались недоступными для научных методов. Актуальной задачей современной гуманитарной науки, изучающей отношения человека с миром, является поиск новых средств описания проблематики самостановления, самоопределения и самоидентификации человека в новой реальности, в мире неопределенности и непредсказуемости, о чем свидетельствуют материалы коллективной монографии «Педагогическая антропология Иммануила Канта и современная философия образования», выпущенная коллективом авторов в юбилейном году в издательстве РГЭУ (РИНХ) [8].

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М., 2003.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2015.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека. – М., 2019.

4. Бим-Бад, Б.М. Путь к спасению: педагогическая антропология Канта сегодня. – М., 1994.
5. Кант, И. Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 240.
6. Кант, И. Соч.: в 6 тт. – Т. 6. – М., 1965. – С. 8–21.
7. Осмонова, Н.И. Назначение человека в философии И. Канта и Н.А. Бердяева // Общечеловеческое и национальное в философии / Кантовские чтения в КРС, 2004.
8. Педагогическая антропология Иммануила Канта и современная философия образования (к 300-летию со дня рождения): монография / отв. ред. Т.Д. Скуднова. – Ростов н/Д.: Изд.-полигр. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2024. – 135 с.
9. Сковорода, Григорий Саввич. – М.: Эксмо-Пресс, 2021.
10. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая антропология. – Москва-Берлин, 2018.
11. Социально-философские основания антропологизации педагогического образования. – М., 2009.
12. Столович, Л. Н. Кант и проблема ценности // Кантовский сборник. – 2009. – № 2 (30). – С. 20–30.
13. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М., 2018.
14. Шеллинг, Фр. Иммануил Кант: пер. с нем. СИ. Гессен // Новые идеи в философии Сб. XII: К истории теории познания. – 1914. – № 1. – С. 150.
15. Kant I. Welches sind die wirklichen Fortschritte, die Metaphysik seit Leibnizens und Wolff's Zeiten in Deutschland gemacht hat? // Ibid. Vol. XX. – S. 270. – 4 Ibid. – S. 325–326.
16. Kant I. Prolegomena // Ibid. Vol. IV. – S. 333. – 6 Kant I. Vorlesungen uber Metaphysik // Ibid. Vol. XXVIII. – S. 266.
17. Kant I. Kritik der reinen Vernunft // Kant I. Gesammelte Schriften: in 29 vol. Berlin, 1902. Vol. IV. – S. 335.

Скуднова Т.Д.

д-р филос. наук, профессор кафедры психологии,

Борисова И.А.

магистрант кафедры психологии

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ИССЛЕДОВАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются теоретико-методологические основания развития правового сознания студентов. Проведено теоретическое исследование правового сознания с аксиологических позиций. Сделан вывод, что это есть результат правового просвещения и воспитания, направленного на формирование социально-активной правовой личности, строящей правовое

поведение на основе общепринятых и норм и правовых ценностей, чувства ответственности за собственные действия в соответствии со своей правовой идентификацией и выполняемой профессиональной и социальной ролью.

Ключевые слова: правовое сознание, ценностные основания, правовое просвещение и воспитание, аксиология права, правовая культура.

Skudnova T.D.

Doctor of Philology

Professor of the Department of Psychology,

Borisova I.A.

Graduate student of the Department of Psychology A.P. Chekhov

Technical University (branch)

of the Russian State Economic University (RINH)

THE STUDY OF AXIOLOGICAL ASPECTS OF THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

Abstract. The article reveals the theoretical and methodological foundations of the development of legal consciousness of students. A theoretical study of legal consciousness from axiological positions is carried out. It is concluded that this is the result of legal education and upbringing aimed at the formation of a socially active legal personality who builds legal behavior on the basis of generally accepted norms and legal values, a sense of responsibility for their own actions in accordance with their legal identification and professional and social role.

Keywords: legal consciousness, value foundations, legal education and upbringing, axiology of law, legal culture.

Проводимые в России глубокие экономические, политические, социо-куль-турные преобразования коренным образом влияют на общественное сознание и, в особенности, на правосознание личности как одну из его форм. Проблема правового сознания студенческой молодёжи является в настоящее время одной из самых актуальных как в практическом, так и в теоретическом отношении, так как данная социальная группа является ведущим потенциалом развития современного гражданского общества. Современное общество ожидает от студенческой молодежи поведения, соответствующего тем социально одобряемым нормам и ценностям, которые обеспечивают поддержание его устойчивости. В связи с этим особую актуальность приобретает уровень правовой культуры современной молодежи, ключевым компонентом которой является правовое сознание. Самосознание человека есть

особое состояние его «Я», отражающее определенный этап в его развитии как личности и как социального индивида. В психологической литературе описано множество определений, отражающих характеристику состояний сознания. В целом самосознание есть осознанное отношение человека к своим потребностям, способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Правовое сознание выражается в эмоционально-ценностном отношении, смысловой оценке целесообразности своих действий и поступков в соответствии с правовыми нормами и ценностными ориентациями.

Ценностные доминанты выступают исходным моментом формирования стратегии поведения и поступков личности. Из этого утверждения следует, что эффективность правовых норм возможна только в случае совпадения личностных ценностей с содержанием правовых норм. Это диктует необходимость глубокого изучения системы «человек и право», а также путей и способов формирования и развития правового сознания молодежи [1]. Анализ обозначенной проблемы невозможен вне междисциплинарного дискурса современных исследований в области социологии, аксиологии, юриспруденции политологии, философии и психологии.

Целью статьи является проведение теоретического исследования правового сознания с аксиологических позиций трансдисциплинарной методологии современного гуманитарного знания. Известно, что системы ценностей молодых людей служат внутренним ядром их правосознания. Вместе с тем оценочный компонент правосознания личности взаимосвязан с когнитивным компонентом. Это объясняется тем, что различные аспекты правовой жизни, усвоенные индивидом через личный опыт и практику, неизбежно приводят к формированию определенных отношений и психологических установок. Такие установки, которые оказываются важными для личности и приобретают для нее определенный смысл, можно квалифицировать как ценности. По мнению известных отечественных специалистов, в области юридической социологии и психологии А. Р. Ратинова

и Г. Х. Ефремовой, к структуре правосознания следует относить четыре основных типа оценочных отношений. Это, прежде всего [6]:

во-первых, отношение к праву (его принципам, институтам и нормам),

во-вторых, оценочные отношения к правовому поведению людей,

в-третьих, к правоохранительным органам и их деятельности,

в-четвертых, к собственному правовому поведению (правовая самооценка).

Как следует из вышесказанного, в ценностной форме могут фиксироваться в правовом сознании и индивидуальное отношение к праву, и представления о собственной субъектности в правовых отношениях, и основополагающие модели, и установки правового поведения, активности в социально-правовой сфере.

Как уже было подчеркнуто выше, в современном мире происходят значительные изменения, выражающиеся в смене системы ценностных ориентиров во всех областях: в первую очередь, в сфере права и формирования мировоззрения, основанного на ценностях свободы, демократии и прав человека и т. д. Проблема правового сознания личности в новых социокультурных условиях приобретает особую актуальность, так как правовая грамотность и правовая культура человека всегда была предметом междисциплинарных исследований в философии, юриспруденции, социологии, психологии и т. д. С этих позиций представляется важным по-новому взглянуть на психологические особенности формирования ценностных установок и ориентаций в правовом сознании студенческой молодежи. Огромную роль в этом процессе играет правовое воспитание, обеспечивающее трансформационные изменения в социокультурной и правовой сфере нашего общества. Аксиологические аспекты правового сознания являются стержнем формирования правовой культуры личности, что обусловлено тесным взаимодействием правовых и духовно-нравственных ценностей.

Как показано в психологической литературе, именно ценностные установки выступают исходным моментом формирования стратегии поведения человека. Из этого следует, что действенность и эффективность правовых норм

возможна только в случае совпадения ценностей с содержанием и потенциалом правовых норм, что диктует необходимость глубокого изучения системы «человек-право», а также путей и способов формирования правовых ценностей. Знание о правовых ценностях может позволить, с одной стороны, влиять на формирование правовой системы в целом, а также на принятие отдельных законов. С другой стороны, оно же поможет выделить направления, по которым возможно изменение ценностно-смыслового пространства в обществе, вытеснение антиценностей в праве, преодоление имеющихся негативных стереотипов и заблуждений [1].

Таким образом, системы ценностей студенческой молодежи служат внутренним ядром их правосознания. Оценочные отношения к правовым ценностям выражаются в оценочных суждениях индивидов, которые могут иметь и формально-декларативный характер, расходиться с истинным отношением человека к конкретным правовым явлениям и реализацией индивидуальной позиции личности в жизнедеятельности и правовом поведении. В качестве своеобразного механизма, формирующего готовность индивида действовать в определенном направлении, выступают его аттитюды [3]. Под аттитюдом авторы понимают сформированную на основе прошлого опыта осознанную предрасположенность к восприятию и оценке какого-либо объекта и готовность действовать в соответствии с этой оценкой. Если объектом аттитюда служат различные нормы правовой системы общества, то речь идет о правовых аттитюдах, выражающихся в правовом поведении. Доминирующие аттитюды формируют общую направленность человека, формируют его жизненную позицию и отражают содержательные аспекты ценностных ориентаций.

Специалисты Института социологии РАН провели исследование, направленное на выявление места и роли ценностных ориентаций в правовом сознании представителей студенческой молодежи. В.И. Чупров и Ю.А. Зубок выяснили, что ценностное отношение к праву рассматривается в двух аспектах: терминальном и инструментальном. Терминальный аспект предполагает

отношение к праву как к самостоятельной ценности. При инструментальном подходе право оценивается как средство реализации целей, потребностей и интересов, не связанных с правом. Полученные результаты интерпретировались как характеристики инструментального отношения к праву. Учеными было установлено, что доля российских студентов с терминальными ценностями составляет 51,6 %, с инструментальными – 48,4 % респондентов. Это свидетельствует о «нарастающей тенденции инструментализации правового сознания молодежи» [7]. Данная тенденция рассматривается и как показатель прагматизации сознания, которая характерна для других социально-демографических групп, вынужденных адаптироваться к условиям системных преобразований в нашей стране.

Эмпирические данные, полученные М.К. Горшковым и Ф.Э. Шереги на основе социологических опросов российской молодежи, свидетельствуют о том, что за последние десять лет позиция представителей молодого поколения по отношению к закону не претерпела сколько-нибудь существенных изменений, что находит отражение в крайне незначительном росте доли законопослушной молодежи. Доля «законопослушных» граждан в молодежной среде является не очень значительной: лишь 18,1% молодых людей придерживаются той позиции, что предписания закона необходимо соблюдать «всегда и везде», даже если «закон уже устарел или не вполне соответствует сегодняшним реалиям» [2, 49–50].

Если обобщить эмпирические данные, касающиеся правосознания студенческой молодежи, то выясняется, что установка на полное законопослушание характерна немногим более чем пятой части молодежи, половине молодых респондентов присуще законопослушание, обусловленное ожиданиями к поведению власти, и еще четверти – игнорирование закона. На основе результатов проведенных опросов были выделены четыре типа носителей правового сознания:

- законопослушные (ориентируются на безусловное соблюдение закона),

- конвенционалисты (молодежь, правовое поведение которых зависит от поведения представителей государства),
- моралисты (склонные соотносить свое поведение в сфере права в соответствии с принципами справедливости),
- эгоисты (лица, ставящие свои личные интересы выше закона).

Необходимо отметить, что в современных психологических исследованиях выявляется неодинаковое процентное соотношение законопослушной молодежи [1; 3; 6] и молодежи, которая не ориентируется на соблюдение закона. Так, психолог Л.А. Беляева отмечает, что «за годы реформ произошло разрушение законопослушности населения, и стала широко оспариваться необходимость следования установленным правилам и официальным образцам» [3]. Сравнение ценностного отношения к закону отражает готовность соблюдать положения закона и действовать в соответствии с его буквой, принципиальных различий между группами студентов, отличающихся по уровню успеваемости, обнаружено не было. Выявленные тенденции также подтверждают тезис о доминирующем влиянии объективных факторов на формирование ценностного сознания различных групп молодежи, которое выступает в качестве основополагающего компонента процесса правовой социализации молодежи. По мнению Ф.Е. Шереги, люди, ориентированные на поведение, основанное на принципах справедливости, естественно, будут стремиться соблюдать закон.

На основе проведенного нами исследования отношения студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) проанализировано отношение современной студенческой молодежи к закону мы пришли к следующим выводам: мнение студентов о законе и его эффективности в РФ основывается на том, что значительная часть молодых людей (57 %) считает, что их права в целом не защищены, и лишь немногие (менее 10 %) придерживаются мнения, что их права защищены в полной мере. Молодые люди считают основными причинами незащищенности своих прав универсальные нормы права отсутствие равенства (68 %), отсутствие безопасности человека (55 %),

нарушение прав потребителей (42 %), отсутствие гарантированного равного доступа к профессиональному образованию (30 %) и фактическое беззаконие (18 %). Многие студенты также отметили такие негативные черты российской правовой действительности, как ограничение свободы слова (8%), дискриминация по возрасту в сфере труда (23%), ограничение свободы доступа к информации (16%), отсутствие гарантий равенства по национальному признаку (12%), дискриминация по половому признаку в сфере труда (8%) и дискриминация по религиозному признаку (6%).

Правосознание студента – это личная система идей, взглядов, ценностных суждений, убеждений и опыта о роли права в регулировании социального взаимодействия. Студенты имеют специфические потребности, интересы и ценностные ориентации, обусловленные влиянием внешнего мира, социальной и правовой действительности на их сознание, преломленное через содержание их внутреннего психического мира. Сформированные в процессе социализации убеждения, темперамент личности и социально-психологические аттитюды определяют интенсивность и направленность участия студента в правовой жизни общества в целом.

Библиографический список

1. Буланова, И.А., Дякина, И.А., Самыгин, П.С. Правовые ценности российской молодежи. – Ростов н/Д., 2006. – С. 70.
2. Горшков, М.К., Шереги, Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. – М., 2010.
3. Дилигенский, Г.Г. Социально-политическая психология. – М., 1996. – С. 153–154.
4. Зубок, Ю.А. Идентификационные стратегии учащейся молодежи в условиях социальной неопределенности // Образование и общество. – 2006. – № 1.
5. Копкарева, С.И. Особенности формирования правовых ценностей студенческой молодежи: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2008. – С. 3.
6. Ратинов, А.Р., Ефремова, Г.Х. Правовая культура и поведение // Юридическая психология. – СПб., 2001. – С. 59–60.
7. Чупров, В.И., Зубок, Ю.А. Правовая культура молодежи в ракурсе трансформационных стратегий // Социологические исследования. – 2006. – № 6. – С. 39–40.
8. Ядова, М.А. Поведенческие установки молодежи постсоветского поколения // Социологические исследования. – 2006. – № 9. – С. 81–82.

Скуднова Т.Д.
д-р фил. наук, проф. кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог,
Педченко С.О.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема особенностей формирования связной речи у дошкольников с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: речь, развитие, задержка речевого развития, дошкольники, ограниченные возможности.

Skudnova T. D.
Doctor of Phil. sciences, Professor of the Department of Psychology
A.P. Chekhov TI (branch)
of the Federal State Educational Institution of Higher Education «RSEU (RINH)»
Taganrog,
Pedchenko S.O.
A.P. Chekhov TI (branch)
of the Federal State Educational Institution of Higher Education «RSEU (RINH)»

FEATURES OF THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

Annotation. This article discusses the problem of the peculiarities of the formation of coherent speech in preschoolers with delayed speech development.

Keywords: speech, development, delayed speech development, preschooler, limited opportunities.

Среди многих важных аспектов в воспитании и образовании детей дошкольного возраста обучение родному языку, развитие речи и речевого общения является одним из приоритетных.

Связная речь является самостоятельным видом речевой и мыслительной деятельности, а также играет важную роль в развитии и учебном процессе ребенка. Развитие связной речи неотделимо от других задач речевого развития и

связано с лексическим обогащением, изучением семантических аспектов речи, формированием грамматического строя речи и обучением культуре речи.

Развитие связной речи является одной из центральных задач языкового развития детей дошкольного возраста. Связная речь является видом мыслительной деятельности и определяет не только речь, но и уровень интеллектуального развития ребенка. Развитие связной речи имеет решающее значение для развития личности ребенка, его социализации и является важным фактором, определяющим успешность обучения на начальном этапе школьного образования.

Задержка речевого развития (ЗРР) – это понятие, отражающее отставание в темпах овладения нормами родного языка на ранних и средних этапах развития речи. Задержка речевого развития», которая является результатом логопедической работы, относится к детям в возрасте до 3–4 лет. Задержка связана с формированием всех компонентов речи – звуков, словарного запаса, грамматики, фразовых глаголов и конъюнктивной речи на ранних этапах речевого развития. Задержка речи встречается у 3–10% детей и в четыре раза чаще у мальчиков, чем у девочек [3].

Признаками задержки речевого развития на разных стадиях речевого онтогенеза могут являться:

аномальное протекание доречевого периода (малая активность гуления и лепета, беззвучность, однотипные вокализации);

отсутствие реакции на звук, речь у ребенка в возрасте 1 года;

неактивные попытки повторения чужих слов (эхолалии) у ребенка в возрасте 1,5 лет;

невозможность в 1,5–2 года на слух выполнить простое задание (действие, показ и т. д.);

отсутствие самостоятельных слов в возрасте 2-х лет;

неспособность соединения слов в простые фразы в возрасте 2,5–3-х лет;

полное отсутствие собственной речи в 3 года (ребенок употребляет в речи только заученные фразы из книжек, мультфильмов и пр.);

преимущественное использование ребенком неречевых средств коммуникации (мимики, жестов) и др.

Выделяют 4 степени выраженности задержки развития речи в детском возрасте:

первая – самая тяжелая форма ЗРР у детей. Симптомы: малыш практически не говорит или не говорит вообще;

вторая – в активном словаре есть общеупотребительные слова, но он неправильно произносит звуки, «глотает» или меняет местами слоги;

третья – звуки произносит не всегда корректно, часто заменяет их на другие, которое похожи по звучанию. Говорит только простыми предложениями;

четвёртая – говорит невнятно, бывают ошибки, артикуляция нечеткая, звуки произносятся не всегда правильно, иногда малыш ошибается в словообразовании. Но мышление критическое [1].

Отклонения от речевой нормы допустимы до 2–3 месяцев у девочек и до 4–5 месяцев у мальчиков. Качественно оценить, является ли задержка темпа речи индивидуальной особенностью ребенка или задержкой речевого развития, могут только врачи, длительно наблюдающие за динамикой развития малыша (педиатры, детские неврологи, логопеды и др.).

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития представляет собой сложный процесс, который требует особого внимания и подхода. Научные исследования в этой области выявили несколько особенностей формирования связной речи у таких детей.

Во-первых, дети с задержкой речевого развития часто испытывают трудности в формировании лексического запаса и грамматической структуры речи. Они могут иметь ограниченные словарные запасы и трудности с образованием полных, грамматически правильных предложений. Поэтому одной из основных задач при формировании связной речи является развитие лексических и грамматических навыков.

Во-вторых, у детей с задержкой речевого развития часто наблюдаются трудности в организации речи и ее структурировании. Они могут иметь труд-

ности с последовательным изложением мыслей и организацией предложений в логической последовательности. Таким образом, важным аспектом формирования связной речи является тренировка навыков организации и последовательности речи.

В-третьих, у детей с задержкой речевого развития могут быть проблемы с использованием связных средств речи, таких как союзы, междометия и другие средства, которые обеспечивают логическую связь между частями высказывания. Поэтому важно активно развивать навыки использования связных средств речи и обогащать детский речевой арсенал такими средствами.

В зависимости от этапа формирования речи можно выделить следующие признаки задержки развития:

- подавленное развитие ранних этапов речи. это можно определить по низкой активности гуления и лепета, отсутствию произношения звуков и воспроизведения похожих звуков;
- 100 отсутствие реакции на голоса и речь других людей и отсутствие способности говорить в возрасте одного года;
- в 1,5 года ребенок не может повторить слова взрослых;
- в 1,5–2 года не воспринимает на слух простые задания;
- 2 года, нет самостоятельных слов в активном словарном запасе; 2 года, нет самостоятельных слов в активном словарном запасе;
- 2½ или 3 года, не может образовывать простые выражения из слов;
- в 3 года использует только стереотипные выражения из телевизора и книг и не может создавать самостоятельную речь [2].

Речевое развитие в зависимости от возраста:

0–3 месяца Ребенок никак не реагирует на звуки (речь, игрушки, музыку) и не поворачивает голову в сторону звука. Отсутствует и «комплекс оживления» (активные движения конечностей), даже если взрослые весело разговаривают или играют с ним. 4–7 месяцев. Ребенок еще не чувствителен к звукам и не проявляет интереса к погремушкам или музыкальным игрушкам. Нет ни гуления, ни лепета, а единственной голосовой реакцией является плач. 8–12 меся-

цев. Ребенок слабо реагирует на звуки окружающей среды, очень неохотно, не понимает произносимых слов и не может показать положение носа, глаз матери и т. д. Он не реагирует на обращение по имени и не поворачивается к взрослому, который спрашивает его «где мама (папа, папочка, папуля)». Ребенок не повторяет слоги и простые слова за родными именами: «ма-ма», «па-па», «дя-дя», «дай!», «на!», это свидетельствует о том, что ему не нравится общаться со взрослыми или играть с ними.

1–2 года Малыши затрудняются ответить даже на простые вопросы с односложным «да» или «нет» и не могут ответить на вопросы: например, «Как тебя зовут?», «Что тебе дать?» В речи преобладают лепетные фразы типа «Ям», «Биби», «Дая». Даже когда взрослые просят его указать на знакомую фигуру на картинке, ребенок не может этого сделать.

В возрасте от 2 до 3 лет. Практически не участвует в разговорах, даже с близкими родственниками. Активный словарный запас по-прежнему состоит в основном из лепета. Не могут передать звуки животных («ку-ку», «мяу» и т. д.), путают цвета, не понимают обращенных к ним слов, не могут последовательно выполнять некоторые простые задания (например, когда им говорят принести что-то, принести еще что-то, отдать человеку (например, когда им говорят принести что-то и отдать другому человеку). Они не понимают значения слов «спереди», «сзади», «вверх» и «вниз». Эти дети также часто используют искаженные выражения («ди ля» (иди гулять), «и бу» (не иди)).

3–4 года. Могут относительно четко произносить гласные и согласные [м], [р], [б], [д] и [т]. Другие согласные опускаются или произносятся искаженно. В речи эти дети произносят только гласные, мало или совсем не используют предлоги, игнорируют личные окончания и падежные суффиксы («*matì a dee*» (мальчик за деревом)). Путает цвета, но понимает обращенные к нему слова и может указать на картинке предметы, животных и т. д. Однако он не может составлять простые рассказы или пересказывать знакомые сказочные истории. Если обнаруживаются подобные отклонения от возрастных критериев развития

речи, это сигнал для родителей к немедленному обращению к психологу, неврологу, логопеду или другому специалисту [4].

Для эффективного формирования связной речи у детей с задержкой речевого развития рекомендуется использовать разнообразные методы и приемы, такие как игровые формы обучения, моделирование правильной речи, работа со словами и предложениями, развитие навыков повествования и рассуждения, а также индивидуальный подход, учитывающий особенности каждого ребенка [5].

Таким образом, формирование связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития требует комплексного подхода, учета особенностей речевого развития и индивидуальных потребностей каждого ребенка.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста: учебное пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 256 с.
2. Борякова, Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – М.: В.Ю. Секачев, 2020. – 200 с.
3. Гвоздев, А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. [Текст] / А.Н. Гвоздев – М.: Просвещение, 2000. – 103 с.
4. Гришвина, А.В. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития / А.В. Гришвина, Е.Я. Пузыревская, Е.В. Сочеванова. – М.: Просвещение, 2015. – 963 с.
5. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду [Текст] // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: сб. науч. трудов / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 2018. – 345 с.

Сливкина Ю.Н.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье раскрываются теоретические аспекты понимания тревожности и анализируется ее проявление в современном обществе.

Ключевые слова: тревожность, общество, социальная тревожность, проявление тревожности, напряженность, дезадаптация.

Slivkina Yu. N.
magistracy
TI named after A.P. Chehov
(filial branch) "RSEU (RINE)"
Taganrog

THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN MODERN SOCIETY

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of understanding anxiety and analyzes its manifestation in modern society.

Keywords: anxiety, society, social anxiety, manifestation of anxiety, tension, disadaptation.

В последние годы наблюдается рост интереса к такому явлению как тревожность в различных его аспектах, начиная от концептуальных и феноменологических подходов, заканчивая эмпирической и факториальной оценкой. В научной литературе подчеркивается необходимость четкого разграничения смежных понятий «тревожного ряда», по выражению одного из выдающихся исследователей этой области – Ф.Б. Березина, таких как «тревога», «страх», «тревожность» и т. д. На данный момент присутствуют разнонаправленные определения, зачастую отождествляющие в себе перечисленные выше понятия и многократные попытки их дифференцировки.

Уже упомянутый Ф.Б. Березин подошел к этому вопросу с точки зрения физиологии, что и позволило ему обосновать существование «тревожного ряда» в человеческой психике, т. е. различных эмоциональных проявлений, входящих в единую систему и позволяющих человеку понимать степень угрозы того или иного положения в действительности. Исследователь включил в эту систему такие проявления, как «ощущение внутренней напряженности», «гиперестезические реакции», «собственно тревога», «страх», «ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы», «тревожно-боязливое возбуждение», представленные в порядке нарастания интенсивности физиологической реакции на угрожающую ситуацию [3].

Учитывая единую природу явлений тревожного ряда, важно рассмотреть в этом контексте понятие «тревожность», являющееся ключевым в рамках данной работы. Обобщив различные подходы зарубежных и отечественных авторов к данному феномену, можно указать, что тревожность является некоторой личностной характеристикой, определяющей собой степень задеиствия явлений тревожного ряда в индивидуальном адаптационном процессе. В этом аспекте принято выделять ситуативную и личностную тревожность, где первая является оценкой уровня естественной реакции организма на объективно угрожающую ситуацию, а вторая – собственно укоренившимся в личности способом реагирования на большинство явлений действительности. Из такой дифференцировки вытекает ситуация разграничения нормы и патологии проявления эмоций тревожного ряда в адаптационном процессе. Некоторые исследователи (А.С. Дремлюк и А.А. Озерина) считают нормой объективную и/или ситуативную тревожность и патологией – субъективную, а другие (Г.Г. Аракелов и др.) рассматривают в качестве делителя уровень способности человека управлять своими реакциями [8].

Несмотря на условность такого рода делений, необходимо понимать, что тревожность как адаптационный механизм является важнейшим индикатором оценки состояния человека и общества в целом, что стало особенно актуально в век глобальной дестабилизации и перестройки, затрагивающих самые основы существующей цивилизации. Поэтому так важно присматриваться и исследовать проявление тревожности в современном обществе. Так, И.И. Бузовский указывает на актуализацию таких понятий, как «социальная тревожность», «социальная напряженность», «социальный конфликт» на современном переходном этапе развития общества, которые характеризуют собой проявление явлений тревожного ряда в сообществах людей. Социальная тревожность, вызываемая нарастанием индивидуальных противоречий в обществе, с процессом осознания людьми своего дискомфорта и страха перед грядущим перерастает в социальную напряженность, которая аккумулируется путем объединения людей в обширные группы по отстаиванию своих интересов, что в своем пике может

перерасти в социальный конфликт – открытую конфронтацию сообществ с трудно предсказуемым течением и последствиями для общества в целом. Исследователь подчеркивает прогностический потенциал изучения социальной тревожности и напряженности в предотвращении и регулировании конфликтов. Изучение тревожности людей, по его мнению, может указать на источники опасности [4]. Социальная тревожность традиционно раскрывается через изучение социальных тревожных проявлений, которые также можно рассматривать как массовые проявления позиций «тревожного ряда», которые, в свою очередь, были описаны Д.Н. Бариновым [Баринов, 2010]: сосредоточенность внимания на новом (вигильность) – напряженность – испуг – тревога – страх – паника/ужас. Исследователь отмечает, что при изучении социальной тревожности важно отслеживать деструктивность в материальной и духовной сфере жизни человеческих сообществ.

Эта деструктивность, таким образом, проявляется в различной активности и состояниях групп людей, которые выступают предметом изучения многих дисциплин. Следовательно, тревожность в обществе можно рассматривать через различные ее проявления в массе людей. Первоочередно можно указать на линейное повышение в последние годы количества случаев возникновения тревожных расстройств и другого рода психического неблагополучия в различных возрастных слоях населения, о котором свидетельствуют психологические и медицинские исследования [5].

Коллектив авторов (В.А. Русанов, Ю.В. Клинаев, С.П. Замогильный, Н.А. Дикли, В.П. Санатин) [11] считают, что тревожность в обществе находит те или иные свои проявления исходя из условий, в которых оно развивается. Россия и страны СНГ – это многонациональные страны, поэтому, как указывают исследователи, в этом географическом пространстве тревожность раскрывается, прежде всего, через межнациональные отношения. С этим трудно поспорить, когда в реальном времени наблюдается рост межэтнической напряженности в нашей стране, что отмечают многие исследователи [5, 6, 10, 12]. При этом отмечается, что рост нетерпимости не только и не столько вызваны особенно-

стями прямого взаимодействия представителей разных народов, сколько общим нарастанием социально-экономических, политических и другого рода проблем в обществе. Таким образом, межнациональные отношения действительно выступают показателем общего уровня тревожности общества.

Обширные социологические опросы позволяют на более близком расстоянии оценить тревожность общества, т. е. исследовать ее на индивидуальном уровне. В одном из таких исследований, проведенном И.В. Долгоруковой, Т.Ю. Кирилиной, Ю.Н. Мазаевым, Т.Н. Юдиной с большим охватом субъектов федерации еще в 2017 году уже было выявлено, что абсолютное большинство россиян испытывают постоянное беспокойство из-за негативных социальных процессов. При этом авторы подчеркивают, что по ряду вопросов тревога людей достигает 70%-го уровня, что становится реальной угрозой стабильности общества [7].

Я.В. Артамонова, Е.Н. Ульянова предлагают раскрывать проявления тревожности в обществе через коммуникативистику, в частности изучение медиапространств, где выражаются в целом коллективные эмоции [1]. При этом Е.С. Сарапова указывает, что именно медиапространство становится в настоящее время аккумулятором социальной тревожности, т. к. через него транслируется очень большое количество информации, зачастую приводящей к росту психологического напряжения людей. С.А. Локтаева, С.С. Савин в своем исследовании затрагивают вышеперечисленные каналы проявления тревожности в обществе и отмечают рост пессимистической окраски медиапространства с практически полным исчезновением развлекательного и позитивного контента. Это обеднение исследователи связывают не только с конкретными событиями, политическими, социально-экономическими процессами, но и с заметным культурным или духовным обеднением населения, что также является результатом неудовлетворительных условий жизни людей в неравном обществе. Кроме того, в своей работе С.А. Локтаева, С.С. Савин затрагивают также вопрос роста мобильности населения, что также в колоссальных масштабах наблюдается в современной России. Этот аспект, по мнению авторов, является источни-

ком тревоги [9], но важно подчеркнуть, что он же выступает и показателем ее роста.

Е.Р. Ярофеева в своей статье раскрывает другой показатель роста тревожности в обществе – преступность, рассматривая ее в качестве компенсаторного механизма психики, находящейся в состояниях тревожного ряда. Проведенные ею исследования показали прямую связь между уровнем тревожности преступников и негативными условиями их личностного формирования и девиантного поведения [13]. Исходя из этого, рост преступности в обществе вызывается его неблагополучием, а значит также выступает одним из проявлений тревожности общества. Исследования данного вопроса показывают, что рост преступности в различных ее сегментах и показатели роста слоев населения, подверженных этой девиации, включая женскую и детскую популяцию также указывают на значительное повышение тревожности современного российского общества.

Таким образом, несмотря на то, что остаются пробелы в теоретической разработке феномена тревожности на индивидуальном и массовом уровнях, неблагоприятные процессы, происходящие в настоящем в России и мире, напрямую влияют на психическое состояние общества со всеми вытекающими из такого нездоровья проявлениями в масштабах общества: рост психического неблагополучия, межличностной и межэтнической напряженности, негативного информационного фона, преступности, понижение уровня культуры населения и др.

Библиографический список

1. Артамонова, Я. В., Ульянова Е. Н. Теоретико-методологические основы исследования социальной тревожности // *Caucasian Science Bridge*. – 2023. – Т. 6. – № 3 (21). – С. 10–22.
2. Баринев, Д.Н. Социальные тревоги: понятие, природа, роль в жизни общества. – М.: Алекс, 2010. – 203 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога // *Психические состояния*. – СПб.: Питер, 2015. – С. 219–229.
4. Бузовский, И. И. Место и роль социальной тревожности в общественных процессах тревожного ряда // *Веснік Брэсцкага ун-та. – Сер. гуманітарных і грамадскіх навук*: Навукова-тэарэтычны часопіс / Брестский гос. ун-т. – 2008. – № 4. – С. 42–49.

5. Гаранян, Н. Г., Шарапова А. В. О концепции тревожных расстройств на рабочем месте, ее теоретических основаниях и эмпирической проверке // Современная Терапия Психических Расстройств. – 2023. – № 3. – С. 32–40.
6. Гилязева, Е. С., Гараева Э. И. Обострение национально-этнических конфликтов как следствие роста трудовой миграции (на примере Свердловской области) // Глобальные вызовы демографическому развитию. – Екатеринбург, 2022. – 2022. – С. 347–354.
7. Долгорукова, И. В., Кирилина, Т. Ю., Мазаев, Ю. Н., Юдина, Т. Н. Социальная тревожность и социальные опасения населения России: социологическое измерение // Социологические исследования. – 2017. – № 2. – С. 57–66.
8. Кириллина, С. А. Социально-психологический анализ детерминанты переживаний тревоги у подростков // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 4 (12). – С. 36–43.
9. Локтаева, С. А., Савин С. С. Тревожность в современном обществе // Парадигмальные установки естественных и гуманитарных наук: междисциплинарный аспект. – 2021. – С. 373–379.
10. Мамбетова, А. И., Абидин, А. Н., Каюпова, Ф. М. Межэтническая интеграция в восприятии населения мангистауской области (по материалам социологических исследований) // Yessenov science journal. – 2023. – № 1 (44). – С. 83–94.
11. Русанов, В. А., Клинаев, Ю. В., Замогильный, С. И., Дикун, Н. А., Санатин, В. П. Диффузия тревожности и саморегуляция в нестабильном обществе // Вестник СГТУ. – 2012. – № 1 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diffuziya-trevozhnosti-i-samoregulyatsiya-v-nestabilnom-obschestve> [Дата обращения: 13.10.2024].
12. Щеголькова, Е.Ю. Динамика межнациональных отношений в оценках жителей полиэтнического города (на примере Якутска) // Историческая этнология. – 2024. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-mezhnatsionalnyh-otnosheniy-v-otsenках-zhiteley-polietnichnogo-goroda-na-primere-yakutska> [Дата обращения: 13.10.2024].
13. Ярофеева, Е. Р. Преступность как компенсаторный механизм тревожности человека // Философия, социология, право в системе обеспечения национальной безопасности. – 2022. – С. 113–116.
14. Холина, О.А., Бюндюгова, Т. В. Когнитивная обработка информации и визуализация в работе с тревожностью руководителей высшего звена / Т.В. Бюндюгова, О. А. Холина // Живая психология. – 2023. – Т. 10. – № 7(47). – С. 26–36. – DOI 10.58551/24136522_2023_10_7_26.

Сливкина Ю. Н.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ПРИ РАБОТЕ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ У ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье раскрываются практические вопросы эффективности использования различных психокоррекционных методик в работе по снижению личностной тревожности взрослых людей.

Ключевые слова: тревожность, психологическая коррекция (психокоррекция), методика, средство, психотерапия.

Slivkina Yu. N.
magistracy
TI named after A.P. Chehov
(filial branch) "RSEU (RINE)"
Taganrog

PSYCHOCORRECTIVE TECHNIQUES FOR DEALING WITH ANXIETY IN ADULTS

Annotation. The article reveals the practical issues of using various psychocorrective techniques in the work on reducing personal anxiety in adults.

Keywords. anxiety, psychological correction (psychocorrection), technique, remedy, psychotherapy.

Многими исследователями в мире и в нашей стране отмечается общий рост тревожности населения в связи с турбулентными трансформационными процессами как на локальном, так и на глобальном уровнях [10, 11, 16, 17].

Этот факт требует особого внимания к работе с тревожностью среди взрослых, т. к. тревожность в индивидуальном масштабе приводит к дезадаптации человека в обществе, тогда как на макроуровне выливается в различного рода массовое деструктивное поведение (социальные конфликты, преступность, моральная деградация и т. п.). Решение проблемы тревожности людей невозможно без применения эффективных моделей работы с ними. Одним из наиболее очевидных, кроме решения собственно назревших проблем общества, выступает применение непосредственной работы психологов. Одним из на-

правлений психологической работы является психокоррекция (психологическая коррекция), основанная на использовании различных психокоррекционных методик с целью исправить негативные проявления личности, вызывающие его дезадаптацию и/или выработать полезные, повышающие его адаптивность.

Обзор исследований по проблеме психокоррекции тревожности показывает, что подавляющее большинство работ в этом ключе посвящены решению проблемы в детско-подростковой популяции, что безусловно правильно в условиях, когда тревожность формируется средой с самого раннего возраста. В работах первопроходцев психологии (Л.С. Выготский, Р. Мэй, Д. Боулби, З. Фрейд и др.) раскрыты основные механизмы влияния социокультурного уклада на формирование поколений и развертывание индивидуального онтогенеза, в том числе в аспекте личностной тревожности. В то же время, именно коррекция тревожности взрослого населения станет огромным вкладом в профилактику детско-юношеского, т. к. именно взрослые люди в первую очередь способствуют формированию тревожности (повышенной, личностной, неадекватной) у подрастающего поколения. В данной статье будут рассмотрены психокоррекционные методики работы с тревожностью у взрослых.

Итак, работа с тревожностью не может быть эффективна без понимания механизмов ее формирования в качестве личностного образования. Так, в работах А. М. Прихожан рассматривается явление порочного «замкнутого психологического круга», когда негативный опыт, формирующий устойчивую тревожность в реакциях на окружающий мир становится причиной собственно самих неблагоприятных ситуаций [12]. Л.М. Костина, в свою очередь, связывает закрепление тревожности с недостаточностью саморегуляции и объективности представлений о действительности, т.е. критичности мышления [9, 7]. В то же время А.А. Сафонова говорит о необходимости уделить внимание врожденным предпосылкам формирования тревожности, а именно чувствительности нервной системы, на которую накладываются последствия неблагополучия детского развития [15]. Эти подходы не противоречат, а дополняют друг друга. Так, повышение уровня критического мышления, в том числе в отношении своих эмо-

циональных реакций и состояний (эмоционального интеллекта) способствует снятию «замкнутого психологического круга», позволяя снизить долю тревоги в адаптационном поведении человека даже с чувствительной нервной системой. Из этого следует, что психокоррекция тревожности невозможна также без внимания к защитным механизмам и копинг-стратегиям (совладающему поведению) личности, среди которых выделяются конструктивные и неконструктивные. Коррекция защитного поведения также позволит снизить тревожность. Эмпирическое исследование развития защитно-совладающего поведения, проведенное Г.Ш. Габдреевой показало: «Тревожность, принимающая участие в организации защитно-совладающего поведения в подростковом возрасте, в юношеском полностью «врастает» в структуру, взаимодействуя практически со всеми ее показателями. В связи с этим тревожность может рассматриваться как неотъемлемая часть психологической защиты, которая на данном уровне развития личности выполняет функцию ее адаптации» [3, 243].

Таким образом, психокоррекция тревожности должна включать работу с такими областями как саморегуляция, образ мира, критическое мышление, эмоциональный интеллект, защитно-совладающее поведение (стрессоустойчивость). Можно говорить о комплексности такой психокоррекционной работы, которая может осуществляться с применением методик из различных психологических течений.

В настоящее время наиболее доказательной эффективностью обладают методики когнитивно-поведенческого направления. В своей книге Д. А. Кларк, А. Т. Бек раскрывают основную суть психокоррекции тревожности в рамках него: «...то как мы думаем, влияет на то, как мы себя чувствуем, поэтому изменение того, как мы думаем, может изменить то, как мы себя чувствуем» [8, 23]. Среди методик когнитивно-поведенческой терапии, эффективных при работе с тревожностью С.А. Гусев, И.А. Скиртач выделяют: обучение мышечной релаксации, тренировка контролируемого дыхания, методы экспозиционной терапии, методы изменения существующего и создания нового поведения (обучение по образцу, ролевые игры и др.); обучение осознанию автоматических мыслей,

самоструктурирование, оценку убеждений на достоверность, когнитивную реструктуризацию, выявление и изменение дисфункциональных когнитивных схем, изменение когнитивных процессов в воображении и с помощью ролевых игр и др. В комплексном виде рассматриваются тренинг социальных навыков, обучение структурированному решению проблем, совладанию с тревогой, управлению гневом и импульсами, обучение снижению повышенной чувствительности, групповые формы КПТ и др. [4, 22–23].

Есть исследования, показывающие эффективность применения эриксоновского гипноза в качестве методики психокоррекции тревожности, в том числе проекты, победители номинаций конкурса «Золотая Психея» (проект А. Сорокиной «Программа психокоррекции тревожно-фобических расстройств больных шизофренией») [13].

Важно также рассмотреть возможности психодинамических методик в работе с тревожностью. Так, Е. В. Алтунина в своей статье описывает механизм такой психокоррекции, основанный на анализе прошлого опыта и его внутреннего отражения для понимания защитных механизмов индивида с дальнейшим осознанным проживанием накопленного эмоционального груза. Среди методик психодинамического ряда в работе с тревожностью выделяются терапевтический альянс, свободное ассоциирование, интерпретация защит и трансфера, которые должны сочетаться с высокой частотой и длительностью встреч [1]. В ряду психодинамических методов рассматриваются также показавшие свою эффективность игротерапия, арт-терапия, психоанализ, метод десенсибилизации, аутогенные тренировки, поведенческий тренинг и др. [5, 86].

Н.Ю. Савченко отдельно приводит опыт применения иппотерапии (взаимодействие с лошадьми) в работе с тревожностью взрослых в рамках экзистенциального направления психотерапии. Эффективность применения такой методики автор объясняет тем, что в ходе него человек сталкивается с принципиально отличным от своего типом существования, пересматривая при этом свое отношение к действительности и самому себе в сторону снижения эгоцентричности картины мира [14].

Модификация искажения внимания является новейшим подходом, в рамках которого психокоррекция тревожности осуществляется с применением компьютерной тренировки внимания, а именно его переключения с объектов, вызывающих опасения. Ряд исследований показывают эффективность такой работы при тревожных состояниях [2].

Еще одним современным методом работы с тревожностью стала стимуляция блуждающего нерва при помощи специального противосудорожного оборудования, как физиологического субстрата модуляции тревожных реакций. Однако этот метод применяется только в качестве дополнительного [6, 7].

Таким образом, обзор подходов к психокоррекции тревожности среди взрослых показывает наличие обширного круга методик и средств для организации соответствующей работы в различных форматах. При этом не столь важны парадигмальные и теоретические постулаты, лежащие в основе того или иного подхода, когда основное психокоррекционное воздействие затрагивает такие личностные образования, связанные с формированием тревожности, как физиологические особенности, защитно-совладающее поведение, саморегуляция и образ мира, мышление и эмоциональный интеллект. В таком контексте существует еще множество средств, которые в работе со взрослыми можно представить в качестве психокоррекционного материала и обеспечить таким образом индивидуальный подход с целью повышения эффективности психологической коррекции тревожности.

Библиографический список

1. Алтунина, Е. В. Клинико-психологические аспекты тревожно-фобических расстройств и методы психокоррекции / Е. В. Алтунина // Центральный научный вестник. – 2018. – Т. 3. – № 9(50). – С. 7–8.
2. Вацлавик, Д., Бехор, М., Фостер, А., Гральник, Л.М., Бар-Хаим, Я., и др.. Клинические случаи курсового применения транскраниальной микрополяризации как поддерживающей стратегии при терапии модификации искаженного внимания у подростков // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 105–126.
3. Габдреева, Г.Ш. Место тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности // Ученые записки Казанского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 154. – № 6. – С. 233–243.

4. Гусев, С.А., Скиртач, И. А. Психологические особенности лиц с высоким уровнем тревожности и возможности его коррекции посредством КПТ-тренинга // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskieosobnosti-lits-s-vysokim-urovнем-trevozhnosti-i-vozmozhnosti-ego-korreksii-posredstvom-kpt-treninga> [Дата обращения: 13.10.2024].
5. Дмитриева, Ю. Ю. Арт-терапия как метод коррекции эмоционально-волевой сферы // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи. – 2018. – С. 85–88.
6. Зиналиева, Н. К., Нартова, А. Е. Влияние релаксационных методик на психологическое состояние человека // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 169–172.
7. Зонов, А. А., Насырова, Е. Г., Леонтьев, Е. А. Изменения психофизиологических показателей после тренинга с использованием нейробиоуправления у лиц, перенесших COVID-19 // Acta Medica Eurasica. – 2022. – №. 2. – С. 1–8.
8. Кларк, Д. А., Бех А. Т. Тревога и беспокойство когнитивно-поведенческий подход: пер. с англ. – М., СПб.: Диалектика, 2020 [т.е. 2019]. – 444 с.
9. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – М.: Речь, 2003. – 160 с.
10. Меренков, А. В., Сивкова, Н. И., Новгородцева, А. Н. Социальное самочувствие населения в современных социально-политических условиях // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2023. – Т. 7. – № 3. – С. 303–312.
11. Морев, М. В. Политическая ситуация как фактор повышения тревожности населения // Глобальные вызовы и региональное развитие в зеркале социологических измерений. – 2023. – С. 14–19.
12. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – № 2. – 1998. – С. 11–17.
13. Римская, Т.Г., Мироненко, Т.И. Влияние эффективности эриксоновского гипноза на снижение состояния тревоги в процессе психологического консультирования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 11–5. – С. 811–812. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6235> [Дата обращения: 13.10.2024].
14. Савченко, Н. Ю. Психотерапия тревожности у детей и взрослых: возможности иппотерапевтического метода // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2019. – № 1 (99). – С. 45–58.
15. Сафонова, А. А. Личностная и реактивная (ситуационная, ситуативная) тревожность у детей и взрослых // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2021. – № 2 (42). – С. 125.
16. Хохлова, О. М., Заварзина, Ю. В. Социальная тревожность в современном российском обществе // Исследовательский потенциал – 2023. – 2023. – С. 31–39.
17. Холина, О. А., Бюндюгова, Т. В. Когнитивная обработка информации и визуализация в работе с тревожностью руководителей высшего звена / Т. В. Бюндюгова, О. А. Холина // Живая психология. – 2023. – Т. 10. – № 7(47). – С. 26–36. – DOI 10.58551/24136522_2023_10_7_26.

Стеценко И.А.
д-р пед. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
РГЭУ (РИНХ)
Таганрог, Россия

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Рассматриваются проблемы в сфере государственной семейной политики, акцентируется внимание на аксиологических основаниях семейного воспитания. Определены ключевые направления семейного воспитания в современном образовательном дискурсе. Представлен опыт участия институтов гражданского общества в современной семейной политике.

Ключевые слова: государственная семейная политика, институт семьи, семейное воспитание, ценностно-смысловой аспект, воспитательная работа.

Stetsenko I.A.
A.P. Chekhov TI (branch)
«RSEU (RINH)»
Taganrog, Russia

THE LANDSCAPE OF MODERN FAMILY EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: A VALUE-SEMANTIC ASPECT

Annotation. The problems in the field of state family policy are considered, attention is focused on the axiological foundations of family education. The key directions of family education in the modern educational discourse are identified. The experience of the participation of civil society institutions in modern family policy.

Keywords: state family policy, family institution, family education, value-semantic aspect, educational work.

Объявленный в 2024 году Год семьи в Российской Федерации нацелен на популяризацию государственной семейной политики, сохранение семейных ценностей, поддержку и укрепление семьи, оказание помощи в деле воспитания детей, усиление влияния институтов семьи, решение вопросов демографии.

Выступая на заседании Всемирного русского народного собора (2023 год), Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что только финансовые вложения не позволят преодолеть вызовы и угрозы в сфере института семьи необходимо сконцентрировать внимание на духовно-нравственных и ценностно-смысловых аспектах с привлечением обществен-

ных организаций и структур гражданского общества. Как заявил В.В. Путин: "Семья – это не просто основа государства и общества, это духовное явление, основа нравственности" [1].

Президент Российской Федерации в Послании Федеральному собранию в 2024 году выделил в качестве приоритетной государственной задачи – поддержку всех поколений семьи, отметив, что основное предназначение семьи связано с рождением и воспитанием детей. В качестве ключевых ориентиров и направлений в сфере семейной политики в документе отмечается: рост рождаемости, ориентир на многодетность, новый национальный проект «Семья», льготная семейная ипотека и др. [5].

Рассматривая генезис педагогических теорий и концепций, посвященных проблемам взаимодействия семьи и школы, обратимся к опыту ведущих педагогов прошлого.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский рассматривает семейное воспитание как основу воспитания личности ребенка, при этом акцентирует внимание на особом национальном характере русского воспитания, которое проявляется в общинности, коллективизме и патриотизме [2]. П.Н. Блонский предлагает рассматривать семейное воспитание как непрерывный когнитивный процесс усвоения ребенком социального опыта от простого к сложному. В рамках теории педагогического эмпиризма С. Т. Шацкого и А.С. Макаренко рассматривается тезис о принятии ребенком семьи как воспитывающей среды, в которой происходит освоение чувственного опыта, развиваются аналитические способности [3].

Небольшое обращение к историческому аспекту семейного воспитания позволяет сделать вывод о необходимости изучения, осмысления и обобщения современного опыта семейного воспитания в контексте новой социокультурной реальности.

Ценности семьи мы рассматриваем как аксиологические показатели и ориентиры, которые определяют процесс формирования идеальной семьи. Изучением содержания, сущности, структуры семейных ценностей как

аксиологических концептов с позиции междисциплинарного подхода занимаются исследователи С.П. Акутин, Е.А. Александрова, В.П. Бездухов, Н.И. Лапин, С.М. Мацковский, С.В. Наруто, Т.К. Ростовская, Л.И. Савинова.

Представим результаты опроса по проблемам семейных ценностей, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения. Крепкая семья, сохранение и преемственность традиционных семейных ценностей, культура материнства и культура отцовства – эти смысловые концепты лидируют в ценностной системе координат граждан Российской Федерации [6].

По мнению представителей экспертного сообщества, ключевыми направлениями, влияющими на процесс воспитания детей в семье, являются следующие:

базовые, традиционные ценности закладываются в семье, а образовательные организации дополняют и расширяют семейное воспитание;

необходима трансформация концепции деятельности образовательной организации по отношению к семье школьника, семья и школа – это союзники в деле гармоничного развития личности ребенка;

существуют альтернативные школе варианты социализации, связанные с виртуальным пространством и Интернет пространством;

возрастает роль отцовства в воспитании детей и это явление оказывает влияние на изменение городской инфраструктуры, индустрии развлечений и др.;

общественная и трудовая активность старшего поколения и увеличение пенсионного возраста сокращают возможность их влияния на процесс воспитания внуков, что отрицательно влияет на семейные связи, нарушает межпоколенческое взаимодействие;

особое внимание к детям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях – социальное сиротство, выпускники домов-интернатов, осужденные из колоний.

Для современного образовательного дискурса проблема взаимных претензий школы и семьи является одной из ключевых и системных, а в результате этого противостояния страдают дети. И в этой связи необходимо

внедрить новую концепцию школы, которая базируется на приоритете конструирования эмоционально комфортной среды, и ориентированная на активные живые сообщества и доверительные, конструктивные отношения с родителями.

Исследователи А.Ю. Кравцов и А.Д. Филимонов выделяют социально-экономические факторы, оказывающие негативное влияние на институт семьи: недостаточная государственная поддержка семей, низкий доход семей, неадекватные жилищные условия, малодетная структура семьи, неполные семьи, феномен чайлдфри, свободные отношения [4].

Институт семьи является ключевой жизненной ценностью и основополагающим ориентиром для большей части населения России, об этом заявляет Н.В. Якунина, при этом акцентируя внимание на следующих формах воплощения государственной политики в сфере семьи: юридическая практика, ориентированная на снижение конфликтности в брачных отношениях и сбережение целостности семьи; медиация, как технология, призванная обеспечить урегулирование и профилактику семейных конфликтов в досудебном порядке; инициативы, направленные на семью как важнейший социальный институт, которые предпринимаются частными компаниями [8].

Заслуживает внимания тот факт, что в Российской Федерации институты гражданского общества подключились к решению вопросов, связанных с семейным воспитанием. Например, с 2013 года действует Общероссийская общественная организация «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей», основные направления которой связаны с просвещением родителей, творческой деятельностью родителей и родительской экспертизой качества образования в образовательных организациях. Национальная родительская ассоциация выступает в качестве крупнейшего общественного объединения родителей, которое занимается масштабной аналитической, диагностической, экспертной и организационной деятельностью, связанной с формированием компетентного и ответственного родительства.

Одним из перспективных направлений деятельности Национальной родительской ассоциации является работа со студенческой молодежью по формированию семейных ценностей. Направление воспитательной работы, связанное с популяризацией семейных ценностей среди студенческой молодежи, пониманием/осознанием роли родителя как ведущим жизненным трендом, является платформой для гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. В этой связи актуальным и востребованным стал межвузовский проект «Формирование семейных ценностей в студенческой среде», который действует с 2016 года. Среди мероприятий, проводимых в рамках межвузовского проекта, можно выделить всероссийский студенческий форум-фестиваль «А у нас в семье традиция», студенческие менторские сессии с успешными выпускниками вузов, создавшими студенческие семьи «Семья карьере не помеха», всероссийский конкурс студентов по генеалогическим исследованиям «Моя родословная», всероссийская практическая студенческая конференция «Школа ответственного родителя», форсайт-игры, посвященные экономике семьи.

Таким образом, институт семьи играет важное значение как для личной жизни человека, так и общественно-социального, экономического и духовно-нравственного развития страны. Задача всех институтов государства и общества поддерживать и укреплять традиционные семейные ценности и семью как цивилизационную основу России, обращая особое внимание на воспитание молодежи. Образовательные организации занимают ведущее место в этом процессе, опираясь на поддержку и совместную деятельность общества и государства, с учетом трансформации современной модели семьи и фамилистических установок молодежи.

Библиографический список

1. Выступление В. Путина на заседании Всемирного русского народного собора [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2023/11/28/semia-kak-simvol-very.html> [Дата обращения: 07.09.2024].
2. Гончаров, М. А., Кабанов, В. Л., Тимофеева, М. В. Семейное воспитание в творчестве К. Д. Ушинского // Наука и школа. – 2021. – № 5. – С. 120–130.

3. Джуринский, А.Н. История педагогики. – М., 2000. – 432 с.
4. Кравцов, А.Ю., Филимонов, А.Д. Государственная семейная политика: анализ действующего законодательства и проблемные вопросы // Юридические исследования. – 2023. – № 3. – С. 45–57.
5. Послание Федеральному собранию В.В. Путина [Электронный ресурс]. – URL: <https://za-media.ru/news/vladimir-putin-v-poslanii-federalnomu-sobraniyu-opredelil-zadachi-gosudarstva-na-blizhayshie-gody-podderzhka-vseh-pokoleniy-semi-i-rost-urovnya-zhizni/> [Дата обращения: 03.09.2024].
6. Семья как ценность Аналитический опрос [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-kak-cennost> [Дата обращения: 04.09.2024].
7. Якунина, Н. В. Общественная поддержка семей важна не менее государственной [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2018/11/14/reg-cfo/iakunina-obshchestvennaiapodderzhkasemejvazhnanemeneegosudarstvennoj.html> [Дата обращения: 11.09.2024].

Танцюра С.Ю.

канд. пед. наук, доцент факультета психологии компетенций
Московский Университет имени А.С. Грибоедова
Москва,

Басангова Б. М.

канд. пед. наук, доцент факультета психологии компетенций
Московский Университет имени А.С. Грибоедова
Москва

РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье анализируются основные проблемы семей в современном обществе, рассматриваются вопросы адаптации и социализации, психолого-педагогические и социокультурные основы комплексного сопровождения и поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Экспериментальные данные авторов свидетельствуют об особой роли изучения участия семьи в реабилитационном и коррекционном процессах ребенка с ОВЗ как процессе сопровождении и активного включения родителей или их заменяющих.

Ключевые слова: ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), комплексное сопровождение семьи, поддержка семьи, реабилитация.

Tantsyura S.Yu.

cand. ped. sciences, associate professor of the faculty of psychology of competencies
Moscow University named after A.S. Griboyedov
Moscow,

Basangova B.M.

cand. ped. sciences, associate professor of the faculty of psychology of competencies

ROLE OF FAMILY IN ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article analyzes the main problems of families in modern society, examines the psychological, pedagogical and socio-cultural foundations of comprehensive support and support for families raising children with disabilities. The experimental data of the authors indicate the special role of studying the participation of the family in the rehabilitation process of a child with disabilities as a process of accompanying and actively involving parents or their substitutes

Keywords: HIA (limited health opportunities), comprehensive family support, family support, rehabilitation.

Семья, являясь главным социальным институтом общества, выполняет целый ряд разнообразных функций «имеет консолидирующее, объединяющее значение, противостоит социальному противоборству и напряженности» [2].

Семья – это нечто большее, чем простая сумма ее составляющих. Отдельные характеристики семьи можно понять, только изучив взаимоотношения между ее членами и взаимодействие ее различных параметров. В соответствии с концепцией системного подхода выделяют структуру семьи, семейные взаимодействия, семейные функции и жизненный цикл семьи. Структура семьи включает ресурсы семьи и характеристику ее отдельных членов. [6]. Под социальной-психологической адаптацией детей с ОВЗ понимают специально организованный непрерывный образовательный процесс привыкания ребенка к условиям социальной среды через усвоение им правил и норм поведения, принятых в обществе.

Семья ребенка с нарушениями в развитии до XX века рассматривалась в контексте изолированной ситуации: отделение ребенка с ОВЗ от естественной социальной среды (то есть семьи), и развития ребенка в искусственной созданной среде.

Современный подход к семье, воспитывающей особого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривает ее как реабилитационную структуру, которая имеет потенциальные возможностями к

созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.). Семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ежедневно сталкиваются с рядом ограничений и проблем: трудности принятия и понимания родителями ограничений возможностей здоровья своего ребенка, трудности во взаимоотношениях с членами семьи, не адекватные установки и родительские позиции, сложности с переживанием болезни ребенка и другие. Семейная ситуация оказывает взаимообусловленное влияние как на родителей, так и на детей и иных членов семьи, совместно проживающих. Ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья и воспитывающийся в негативной семейной атмосфере, имеет сложности в психологическом состоянии и развитии.

Понимание «больной ребенок» претерпело изменения на понятия «ребенок с ограниченными возможностями здоровья, особый ребенок, ребенок с ограничениями». Моделирование развивающей (реабилитационной) среды зависит от запросов и психологического состояния матерей (Дан М.В., 2015).

Данные статистического анализа говорят о ежегодном увеличении числа детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Известно, что количество детей с ограниченными возможностями здоровья за последние тридцать лет увеличилось в 13 раз. Данное увеличение связано, прежде всего, с современными условиями: экологическими, социальными и психологическими.

Ведущий тип учреждения для ребенка с ОВЗ (инвалидностью) становится специализированное учреждение, с одной стороны получение педагогических и реабилитационных услуг для семей, имеющих ребенка с ОВЗ (инвалидностью), а с другой стороны изолированность детей с ОВЗ от родителей.

Необходимость разработки концепции семейного воспитания ребенка с отклонениями в развитии обусловлена основными направлениями государственной социальной политики по улучшению положения детей в

Российской Федерации. Целью государственной политики является обеспечение социализации детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах, их полноценной реабилитации, в том числе медицинской, психологической и социальной, для успешной их интеграции в общество. Главными направлениями в этой области являются: приоритет семейного воспитания детей с различными отклонениями и особенностями в развитии, защита их прав и интересов; разработка эффективных методов помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями и особенностями в развитии; создание новых учреждений, ориентированных на специфические проблемы семьи, имеющей ребенка с той или иной формой средовой дезадаптации [6].

Взаимодействие родителей и специалистов в процессе обучения и воспитания аномального ребенка было достаточно ограничено, государство и специалисты играли большую роль в его судьбе, нежели родители и семья отмечается в работах таких авторов как Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, О.Е. Буланова и др. В отношении детей с ОВЗ с точки зрения реабилитации и социума семья не рассматривалась как партнеры, и зачастую игнорировалась.

На современном этапе семья с ребенком с ОВЗ рассматривается как субъект взаимодействия и партнерства со специалистами, осуществление процесса реабилитации средствами образования, реальное участие и координация всех специалистов в решении индивидуального маршрута ребенка с ОВЗ и его семьи, обеспечение пространственной среды.

Д.В. Зайцев считает необходимым дополнительно выделить ряд функций, реализуемых семьей, имеющей ребенка с проблемами в развитии:

- абилитационно-реабилитационную (восстановление психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включение его в социальную среду, в приобщении к нормальной жизни);
- корректирующую, которая направлена на исправление ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей;

- компенсирующую, направленную на замещение, перестройку нарушенных функций, на его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности.

Дизайн исследования.

Проведенный в рамках научно-экспериментальной работы (2023 уч. г.) анализ теоретических идей и положений из области педагогики, специальной психологии и реабилитации позволили выявить потребности семей социальной сферы (на примере практических учреждений).

Результаты и обсуждение

Для изучения семей были использована площадки КРОЦ ОСП «Раменки», ЦСПР «Роза ветров» г. Москвы. Родители заполняли анонимно анкету.

В опросе приняли участие 40 чел. Все респонденты – кровные матери детей, посещающих реабилитационные центры г. Москвы.

Возраст респондентов в диапазоне от 30 до 59 лет: 35–39 лет – 38%; 45–49 лет – 23%; 40–44 года – 20%; 50–54 года – 10%; 30–34 лет – 8%; 55–59 лет – 3%. Большинство семей респондентов воспитывает двоих детей (55%). У 20% в семье 1 ребенок. Несколько семей являются многодетными: у 18% трое детей, у 3% – четверо и 5% воспитывает пять детей.

90% матерей ответили, что особенности развития есть только у одного из детей, 10% отметили, что таких детей в семье двое.

70% детей с ОВЗ (инвалидностью) достаточно долго посещают центр реабилитации, поэтому их родители уже могут оценить получаемую помощь и особенности взаимодействия со специалистами. 73% посещают центр более 1 года; 10% – более полугода; 15% – от 2-х до 6-ти месяцев и лишь 3% – менее месяца.

Таблица 1 – Форма посещения центра

Более 1 года	Более полугода	От 2-х до 6мес.	Менее 1 мес.
73%	10%	15%	3%

Самая распространенная форма посещения – стационарная (пятидневная) (71%); остальные приводят ребенка на дневное полустационарное пребывание (29%).

Изучив состав семьи, психологи учреждений применяли психо-диагностические методики с целью изучения стилей взаимодействия семей (в данном исследовании матерей) с ребенком.

Среди методов изучения семьи достаточно распространенными стали: социологические опросы, интервьюирование и анкетирование. Собиралась информация по следующим вопросам:

Структура семьи – имена, пол, возраст, этническая принадлежность, религиозные воззрения, род занятий и образование членов семьи, другие браки и т. д.

Настоящее состояние проблемы (Как каждый видит проблему и как реагирует на нее?).

История развития проблемы. (Когда проблема возникла? В чем изменились взаимоотношения в семье по сравнению с тем, какими они были до кризиса?)

Недавние события и переходы в жизненном цикле семьи (рождения, смерти, браки, разводы, переезды, проблемы с работой, болезни членов семьи и т. д.).

Реакции семьи на важные события семейной истории. (Какова была реакция семьи, когда родился больной ребенок?).

Семейные взаимоотношения. (Есть ли в семье какие-либо ее члены, которые прервали взаимоотношения друг с другом? Какие члены семьи очень близки друг другу?). Семейные роли. (Кто из членов семьи любит проявлять о других заботу? А кто любит, когда о нем много заботятся? Кто самый авторитетный?)

Важно обращать внимание на ярлыки и клички, которые члены семьи дают друг другу. Они являются важными ключами к эмоциональным взаимоотношениям.

Психодиагностические методики: 1) «Шкала оценки развития ребенка» – RCDI 2000; 2) адаптированный опросник «Child Development Inventory» Я.Н. Шапиро, И.А. Чистович; 3) Шкала измерения социальной компетентности Э. Долла

модифицированная, адаптированная В.И. Гордеевым и Ю.С. Алесандровичем «Поиск социальной поддержки».

По проведению данных психодиагностических методик были сделаны выводы: у матерей вынужденный отказ от привычного образа жизни, повышение беспокойства о развитии своего ребенка, дефицит общения матерей – замыкание в себе, душевная усталость, потребность в защите от окружающего.

Потом был изучен опыт взаимодействия с центрами. Критерии родителям были предложены следующие:

- *Доступность услуг* (насколько легко попасть к специалистам Центра, получить услуги): высоко оценили 85% респондентов; многих устраивает доступность центра территориально, получение реабилитационных услуг.

- *Комплексный подход* (разные специалисты, услуги, мероприятия): 84% опрошенных родителей дали высокую оценку, некоторые родители отметили разный уровень включения родителей в мероприятия «Социальная гостиная», «Кофейня по пятницам» и др.

- *Взаимодействие специалистов с ребенком*: из 40 семей, которые приняли участие в опросе отметили, что социальное взаимодействие 82% (высокий уровень специалистов центра), остальные 13% – поставили оценку хорошо, другая часть родителей – 3% , при этом отметили трудности вхождения своих детей в контакт со специалистами на период адаптации ребенка в учреждении.

Низкие баллы давали единичные респонденты по отдельным параметрам. Одна респондентка оценила все показатели на «1», однако в дальнейшем она высоко оценивала работу центра. Она отметила, что в результате посещения центра состояние ребенка улучшилось и написала, что ее ребенок «5 дней счастлив», что дает возможность предположить, что низкие оценки параметров ответов были матерью заполнены в результате душевной усталости.

Ответы на вопросы о потребностях, связанных с воспитанием/реабилитацией особого ребенка, представлены в таблице 2.

**Таблица 2 – Распределение ответов родителей на вопрос
об их актуальных потребностях**

Вопрос	Баллы	1	2	3	4	5
Получение услуг специалистов Центра на дому		46%	0	8%	5%	41%
Получение полной информации обо всех услугах, которые может получить наша семья в Центре и других организациях		3%	0	8%	11%	79%
Помощь специалистов, которых нет или недостаточно в Центре		14%	0	19%	19%	49%
Повышение моих родительских компетенций в вопросах воспитания/реабилитации ребенка в домашних условиях		11%	5%	13%	21%	50%
Помощь в выстраивании отношений с моим ребенком		8%	0	16%	24%	51%
Помощь в выстраивании отношений с другими членами семьи		19%	3%	8%	27%	43%
Помощь в выстраивании отношений со специалистами		11%	5%	11%	24%	50%
Общение с другими родителями, воспитывающими особых детей, обмен опытом		11%	11%	13%	16%	50%
Получение консультации психолога		8%	5%	15%	18%	54%
Получение консультации по социальным вопросам		5%	5%	8%	16%	66%
Получение консультации по юридическим вопросам		11%	3%	11%	16%	59%
В эмоциональной поддержке родителя		11%	3%	11%	21%	55%
В «передышке» – возможности на время оставить ребенка под присмотром специалистов		3%	0	5%	11%	81%

Наиболее выраженными являются две потребности родителей: в «передышке» – возможности на время оставить ребенка под присмотром специалистов (81% оценили на «5» и 11% на «4») и в получении полной информации обо всех услугах, на которые может рассчитывать семья (79% оценили на «5» и 11% – на «4»).

Наименее актуальной является возможность получения услуг на дому. Ранжированное распределение актуальных потребностей родителей от наиболее выраженных к наименее выраженным представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Ранжированное распределение ответов родителей на вопрос об их актуальных потребностях

Одна из потребностей родителей – получение эмоциональной поддержки (4,08 баллов) и консультаций психолога (4,05). В центре родители имеют возможность получить такую поддержку. Многие мамы отметили, что для них психологическая поддержка заключалась в возможности поговорить со специалистами, уверенности, что тебя выслушают, дадут обратную связь, поддержат (43%). Например: «Обратная связь в любое время от любого специалиста», «Очень большая поддержка от воспитателей», «...забота, доброта, заинтересованность».

15% ответили, что получили всю необходимую поддержку, не конкретизируя («моральная», «полная», «все необходимое»).

Столько же родителей в качестве психологической поддержки описали мероприятия для родителей: «Психологическая кофейня», «чайная пауза», «мастер-классы». Еще 15% написали, что сама возможность оставить ребенка под присмотром специалистов, не беспокоясь о нем, его состоянии и безопасности – это психологическая разгрузка для родителя.

12% матерей указали, что получали индивидуальные/групповые консультации психолога, а также информацию о том, где еще можно получить бесплатную психологическую помощь.

Несколько человек отметили, что не получали психологическую поддержку, в т. ч. из-за того, что только начали посещать центр или не обращались за такой помощью (12%).

Средняя оценка психологической поддержки – 4,68 (диапазон 1–5 баллов).

Актуально для родителей оказание психологической помощи, особенно кризисного консультирования: «Регулярные консультации мои с психологом, по проблеме выгорания»; «Было бы здорово иногда приглашать кризисного психолога для разбора экстренных ситуаций с детьми и помощи родителям по преодолению стресса»; «Я бы хотела иногда получать помощь кризисного клинического психолога»; «Выстраивание Взаимоотношений с особенными детьми».

Отвечая на вопрос, каких услуг сейчас не хватает в центре, 17% ответили, что их все устраивает («Все прекрасно», «Дополнительных пожеланий нет», «В нашем центре есть всё!»).

Некоторые родители указывали в качестве пожеланий помощь узких специалистов: специалист по АВА-терапии (15%), нейропсихолог, сурдопедагог, «логопедическая ритмика, лечебная физкультура». Двое родителей указали в качестве желательных занятий дельфинотерапию и иппотерапию.

6 матерей хотели бы, чтобы в центрах больше внимания уделяли физической реабилитации, в связи с ограничением мобильности и движений у их детей, и привели примеры занятий: особая йога, волейбол, самбо, лечебная гимнастика.

Многие родители отметили прибывание ребенка в центр в выходные дни было бы удобной услугой, включение детям тьютора, наблюдение за ребенком по видеокамерам.

Несколько человек затруднились ответить на данный вопрос.

Все, за исключением одной респондентки отметили, что их ситуация в результате помощи центра улучшилась (98%). В качестве обоснования матери отмечали следующее: «Улучшилась работоспособность, активность во всем», «Благодаря помощи центра у меня появилась возможность жить полноценной жизнью, ходить на работу, уделять время себе и другим членам семьи», «Близость к дому, надёжный персонал, занятость ребенка», «Ребенок стал более

самостоятелен. Более сконцентрирован. Более усидчив. Практически ушла истерика, благодаря специалистам и их рекомендациям о смене медикаментозных препаратов. Заметно улучшилась речь и набор слов. Ребенок пытается выстроить фразы, из того набора слов, что знает. Ребенок быстрее втягивается в игровой и учебный процесс, наблюдая за реакцией детей. Перестал их бояться. Социализировался. И даже начал дружить. Даже с незнакомыми людьми. Что упростило поездки, куда-либо в целом», «Появилось свободное время для себя. Ребенок в центре социализируется, развивается, окружен вниманием и заботой, у него ежедневные реабилитационные занятия, находится под присмотром центра», «Я стала спокойнее, знаю, что дочка под присмотром специалистов и занята полезными, бытовыми делами».

Одна респондентка ответила, что их ситуация ухудшилась, не объясняя свой ответ. В данной кейсе ребенок посещает ЦСПР «Роза ветров» более 1 года, все параметры взаимодействия с центром мама оценила на высший балл.

Таким образом, можно сделать вывод, что родители обращали ссылались на свои наблюдения за ребенком (его поведением, развитием бытовых навыков) и свободного времени для себя.

Часть ответов на вопрос «Что, по-вашему, можно сделать лучше в работе Центра, чтобы помочь Вам в воспитании и реабилитации особого ребенка?», дублировали ответы на предыдущие вопросы. Ниже представлены новые предложения респондентов: «Улучшить знания по сахарному диабету врачей, т. к. ребенок болеет данным заболеванием», «Организация диспансеризации силами центра, чтобы не забирать ребёнка для посещения врачей в поликлинике. Хотя бы раз в год», «Можно организовать на базе центра группу поддержки среди родителей для обмена опытом и переживаниями, это имеет большой терапевтический эффект, или создать клуб адаптации матерей», «Больше информации о будущем ребенка», «в идеале помощь специалиста на дому, в выходные, посидеть с ребенком.

Ни один из участников опроса не ответил, что не готов включаться в процесс социализации и адаптации своего ребенка ни при каких обстоятельствах.

Психологическое сопровождение семей должно проводиться в форме индивидуальной помощи. Консультирование направлено на снятие напряжения в контакте с ребенком и социумом; обсуждение проблем конкретной семьи; формирование продуктивных форм взаимоотношений с ребенком в семье и социуме. Индивидуальная консультация должна в себя включать: способы коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком, обучающие занятия для матери (отца) по коррекционно-развивающему взаимодействию с ребенком. Получение методической помощи матери (предоставление содержания развивающих занятий, а также дидактических пособий, развивающих игр и игрушек).

Навыки общения детей с ОВЗ в силу различных причин могут быть весьма ограничены. Без специально организованного обучения навыки цивилизованного поведения таких лиц осваиваются крайне трудно или не осваиваются совсем. Социализация относится к тем процессам, с помощью которых люди учатся жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Важную роль в процессе общения играет умение выражать свои эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника. Неумение правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение участников между собой, с другими инвалидами и обычными людьми. Во время проведения предложенных в данном пособии занятий создаются ситуации, стимулирующие активность участников и побуждающие их к общению друг с другом и с окружающими. Повышение личной эффективности участников предложенных занятий предполагает практикум взаимодействия за счет овладения инструментами эффективной деловой коммуникации и взаимодействия в спорных ситуациях. Варианты включения ребенка: – посещение образовательной организации детей с ОВЗ вместе с детьми без нарушений (включение в группы ДОО, в класс); – ресурсные группы для детей с ОВЗ; – вовлечение

особого ребенка вместе с родителями в образовательный процесс. Своеобразие развития детей с ОВЗ указывает на их особые образовательные потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок в процессе обучения (В.И. Лубовский). Особые образовательные потребности выявляются у разных категорий детей с ОВЗ. Если ребенок с ограничениями жизнедеятельности долгое время был изолирован от социума в домашних условиях или стационарном учреждении, встает задача обучения его необходимым жизненным навыками – самообслуживанию в быту, ориентации в окружающей среде.

Включенность детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки межличностного взаимодействия. Проблема толерантного отношения может выступать в качестве одного из направлений работы педагога: создание благоприятных условий развития; ситуации успеха для ребенка с ОВЗ; установление взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ. Для конструктивного взаимодействия и понимания ценностных ориентиров можно использовать разные интерактивные технологии:

- практические занятия (тренинги) с детьми и родителями детей с ОВЗ;
- моделирование ситуаций: ролевые игры, просмотр и обсуждение фильмов;
- досуговые акции: фестивали, конкурсы и др.

Библиографический список

1. Архипова, В.А., Токаева, Т.Э. Аспекты психологопедагогического сопровождения детей с задержками психического развития в процессе взаимодействия с семьей (на материале модели «Виртуальный детский сад» // Альманах научно-исследовательских работ студентов факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ. Выпуск 3 / под ред. О.В. Прозументик, О.Р. Ворошникова, Л.Р. Лизунова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2015. – С. 100–106.
2. Дан, М.В. Личностная зрелость и эмоциональное состояние матерей, ухаживающих за совершеннолетним ребенком с первым психотическим эпизодом, Психология – наука будущего: материалы VI Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 19–20

ноября 2015 года, Москва / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2015. – С. 126–129.

3. Золоткова, Е.В. Основы проектирования технологий психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях центра продленного дня // Наука и современность. – 2012. – № 18. – С. 58–63.
4. Калачина И.В. Организация психолого-педагогического сопровождения семьи дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2018. – № 1 (64). – С. 164–169.
5. Карабанова, О. А. Семейное психологическое консультирование теория, практика, образование // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 18–22.
5. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебноу пособие / под ред. В.И. Селиверстова. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
6. Минушкина, К. Э. Социальные проблемы российских семей в современных социально-экономических условиях / К. Э. Минушкина, Е. А. Понкротова // Молодой ученый. – 2018. – № 34 (220). – С. 73–74. – URL: <https://moluch.ru/archive/220/52402/> [Дата обращения: 06.09.2023].
7. Резников, М.К. Интерпретация психологического состояния матерей детей с патологией психического развития // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2011. – № 44. – С. 167–170.
8. Савельева, А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с ОВЗ // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. – Екатеринбург, 2018. – С. 656–659.

Тимофеев В.А.

канд. филос. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
«РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия,

Сердюкова Ю.А.

канд. юр. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
«РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НАСТАВНИЧЕСТВА И ГЕНЕЗИС ЕГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В представленной статье будут отражены исторические этапы развития и становления института наставничества в Российском государстве.

Наставничество в нашей стране стало развиваться стремительно и охватывать разные направления деятельности и образование. Пройдя долгий этап от древней Руси до современности, институт наставничества сейчас является серьезной платформой, как для обучающихся, так и для педагогов, очень широко используется в молодежной политике, в содействии занятости инвалидов и людей с ограниченными возможностями, в дополнительном образовании детей и, конечно, в практике.

Ключевые слова: наставничество, образование, обучающиеся, педагог, государство, воспитание, учитель, философия.

Timofeenko V.A.

PhD in Philosophy, Associate Professor
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"RSEU (RINH)"
Taganrog, Russia,

Serdyukova Yu.A.

PhD in Law, Associate Professor
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «RSEU
(RINH)»
Taganrog, Russia

HISTORICAL PHENOMENON OF MENTORING AND THE GENESIS OF ITS DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Annotation. The presented article will reflect the historical stages of development and formation of the mentoring institute in the Russian state. Mentoring in our country began to develop rapidly and cover various areas of activity and education. Having passed a long stage from ancient Rus' to the present, the mentoring institute is now a serious platform for both students and teachers, it is very widely used in youth policy, in promoting the employment of disabled people and people with disabilities, in additional education of children and, of course, in practice.

Keywords: mentoring, education, students, teacher, state, upbringing, teacher, philosophy

Институт наставничества в Российском государстве начинает своё развитие еще с давнейших времен. Он был широко распространён во всех слоях общества. Зародился в рамках групповой деятельности людей.

Как и сейчас, наставничество представляло собой одну из форм передачи опыта, знаний и умений. Начиная с эпохи античности, родители передавали свой опыт детям, старые воины обучали воинскому искусству молодых.

Подмастерья, живя и работая рядом с ремесленниками, постигали азы профессии. Архитекторы и строители искали себе профессиональных преемников. Служители церкви, выступая в роли духовников, наставляли на путь истинный прихожан. Наставников всегда почитали и наделяли особым социальным статусом.

Наставничество в истории педагогики имеет свою многовековую историю развития и уходит корнями в греческую мифологию. Первым профессиональным наставником (ментором), давшим имя всем будущим поколениям наставников, был древнегреческий герой Ментор, друг легендарного царя Одиссея, которому тот поручил воспитание своего сына Телемаха на время путешествия в Трою. Так появился термин «ментор» или наставник. С тех пор и в течение многих сотен лет наставничество применялось, главным образом к подрастающему поколению.

На Руси институт наставничества приобретает виток развития и выделяется в особый вид деятельности, который был направлен на становление духовности, после принятия христианства. Русские монахи, например, Сергий Радонежский, следуя христианскому учению и морали, формировали четкую систему воспитания нравственности, стремления к духовному сплочению, трудолюбия, смирения и благочестия подрастающего поколения.

В Российском государстве до 17 века значение слову «наставник» определялось как «учитель, воспитатель».

Согласно постановлению Министерства народного просвещения, в 1813 году вводилась должность наставника в учебных заведениях. Наставники должны были тщательно следить за учениками и обучать их.

Сегодня в век инноваций в современном образовании мы все чаще возвращаемся к мысли о необходимости возрождения такого явления, как наставничество.

Наставничество активно изучалось в 70–80-е гг. XX века в рамках адаптации молодых специалистов на производстве. В начале 90-х годов произошла смена профессиональных приоритетов, начался переход к

рыночным отношениям, ценности и жизненные приоритеты изменились. Все это привело к тому, что наставничество как введение молодых работников в профессию перестало быть актуальным и прекратило свое существование.

В результате сейчас мы имеем, отрыв одного поколения от другого и «старение» профессионалов в ряде отраслей: инженерия, приборостроение и машиностроение, педагогика. Более того, педагогика перешла в разряд непрестижных наук и непопулярных профессий. В студенческой среде произошла существенная деформация профессиональной и миграционной мотивации, гражданских позиций и нравственных ценностей [4].

Существует огромное количество определений понятия наставничества, приведем некоторые из них.

Наставничество – в СССР – форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах и т.п. передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками. В различных формах существовало с 30-х гг. XX века, особенное распространение получило с 70-х годов [2].

Наставничество – в наши дни – тип подготовки к работе, обеспечивающей занятость работника с поддержкой опытного наставника, что способствует изучению работы на практике и в широком диапазоне деятельности. Наставник – воспитатель, учитель [1].

Основные задачи деятельности наставника пытались определить ученые и философы от античных времен до современности. Сократ считал, что главная задача наставника – пробудить мощные душевные силы ученика. Исходя из главного положения Сократа «Я знаю только то, что ничего не знаю», ученик и учитель находятся на одной ступени, и в их споре рождается истина. Платон говорил, что учителя становятся своего рода правителями, ибо они имеют власть над умами тех, кого они ведут. Хорошие учителя, как и хорошие философы, должны быть умеренными, не алчными, мелочность не совместима с созерцанием всего пространства и времени. Французский мыслитель Жан-Жак Руссо вовсе склонялся к той мысли, что наиболее сложное искусство

наставника заключается в том, чтобы уметь ничего не делать с учеником. К.Д. Ушинский, будучи основоположником научной педагогики в России, считал, что гордиться своим опытом воспитательной деятельности нельзя, это превращает педагога в машину, призванную лишь задавать уроки и спрашивать их. Теоретические знания и опыт должны не замещать, а дополнять друг друга.

В отличие от России, сегодня за рубежом методу наставничества и способу адаптации молодых специалистов уделяется большое внимание. С точки зрения современной европейской теории образования, наставник – человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией [2].

Наставничество играло особую роль в становлении и развитии педагогики. Наставниками становились лучшие учителя. Особый расцвет института наставничества произошёл в 20 веке. Выдающимися наставниками этого времени стали А.В. Луначарский и А.С. Макаренко, они в своих трудах подробно описывали роль наставничества в воспитании и становлении подрастающего поколения. Во второй половине прошлого столетия (конец 50-х – начало 80-х годов) наставничеству определяется важное место в политике советского государства. Среди основных задач наставничества в этот период выделяется наставление другого на путь истины и передачу своего жизненного и профессионального опыта. Принято считать, что именно в этот период понятие наставничество приобрело свою относительно современную трактовку как формы нравственного воспитания и профессиональной подготовки молодежи. Главной целью наставничества 20 века стало воспитание молодой смены.

В годы советской власти, в частности после Великой октябрьской революции втрое увеличилось количество рабочих и служащих, что создало проблему нехватки профессиональной подготовки кадров.

Решение данной проблемы не заставило долго ждать и уже на 11 съезде РКП(б) в 1922 году было принято решение реорганизовать труд, подчинить его

целям обучения и квалификации. В дальнейшем предпринимались меры по соединению труда рабочей молодёжи с обучением. Советской система наставничества заключалась в профессиональном, социальном и нравственно-трудовом воспитании молодого поколения на производстве. Создание надежной трудовой смены было одним из основных полномочий трудовых коллективов, что было закреплено в «Законе СССР о трудовых коллективах».

Современное значение понятие «наставничество» получило в 60-е годы 20 века и определялось как основная часть профессиональной подготовки педагогических кадров. Наставниками становились педагоги с наибольшим жизненным опытом, имеющие авторитет и хорошую профессиональную подготовку.

В 70-е годы 20 века советские власти с целью развития экономики старались всячески поощрять всевозможные виды наставнической деятельности. Было утверждено Положение о почетном звании «Заслуженный наставник РСФСР», которым удостоверялись лучшие наставники из числа высококвалифицированных рабочих и специалистов в сфере сельского хозяйства.

В конце 20 века большими темпами развивалось профессионально – техническое и производственное образование. Наставникам поручалось самое главное: идейно – политическое и профессиональное становление личности молодого специалиста.

Необходимо упомянуть, что большее распространение наставническое движение приобрело в времена расцвета социалистической экономики с 1971 по 1980 гг., когда огромные потоки выпускников учреждений среднего и высшего профессионального образования шли на ведущие предприятия страны, которые нуждались в специалистах. В данный период в наставническом движении возникла система его партийного руководства, а также сложилась и получила развитие система совершенствования педагогических форм и методов работы наставников с молодыми сотрудниками [1].

Для улучшения адаптации молодого педагога, совершенствования его навыков на практике выпускники высших учебных заведений проходили стажировку на предприятиях под контролем и руководством администрации самого предприятия, а также высших учебных заведений.

Распад Советского Союза и развитие рыночной экономики в начале 90-х годов прошлого века привёл к существенному сокращению роли наставничества в обществе. Ситуация конкуренции, которая была вызвана экономическим и политическим кризисом, вызывала страх у людей за свое будущее, в том числе в профессиональной деятельности.

Сегодня же обострилась проблема развития института наставничества. В виду нехватки профессиональных кадров среди молодых специалистов предпринимаются различные меры по стимуляции начинающих педагогов. В условиях модернизации российской системы образования наставничество вступает в новый этап своего развития, повышается его социальная роль и значимость в процессе адаптации и профессионального становления молодого учителя [2].

Подводя итоги, стоит отметить, что наставничество является общественно значимой деятельностью, имеющей исторические корни в российских ценностях. Формирование института наставничества связано с разработкой современной концепции наставничества, определением его методологических оснований, целевых ориентиров, моделей, механизмов, условий и форм, управлением деятельностью структур наставничества.

На современном этапе развития наставничества на государственном уровне принимаются различные федеральные проекты в рамках национального проекта «Образование». Сегодняшним работодателям не нужны просто выпускники учебных заведений с дипломами. Их интересуют специалисты, знакомые с профессиональной средой, ее ценностями, которые мотивированы на труд, которым можно доверить выполнение задач, и они смогут себя проконтролировать. Эти задачи можно решить с помощью методологии наставничества и внедрения целевой модели в учебные заведения.

Библиографический список

1. Абанкина, И. В. Образование: устремленность в будущее // Притяжение образования: 5-е Сабуровские чтения: тез. докл. – М.: Логос, 2020.
2. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3.
3. Шарыгина, Ю.Р. Наставничество в достижении профессиональной компетентности молодого специалиста // Труд и социальные отношения. 2020. – № 5.
4. Чуприкова, Е. В., Лагода, К. С., Яхтанигова, Ж. М. Наставничество как эффективный инструмент развития педагогов // Дневник наставника: сб. метод. рекомендаций / под ред. Е. Н. Мясищевой. – Белгород: Изд. ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020.

Тимофеев В.А.

канд. филос. наук, доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
«РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы основ формирования правовой культуры, связанные с приобщением обучающихся к общекультурным ценностям. В ходе освоения правовой культуры, обучающийся получает общечеловеческие представления о добре и зле, честности, верности, единстве слова и дела, политический выбор людей, ценности и эталоны общества, формы общественных отношений людей в ходе согласования их интересов.

Ключевые слова: обучающийся, молодёжь, несовершеннолетний, правовая культура, воспитание, образование.

Timofeyenko V.A.

candidate of philosophical sciences, associate professor
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «RSEU
(RINH)»
Taganrog, Russia

PROSPECTS FOR DEVELOPING THE INSTITUTE OF MENTORING IN THE EDUCATION SYSTEM

Annotation. This article examines current issues of the foundations of the formation of legal culture related to introducing students to general cultural values. In the course of mastering legal culture, the student receives universal ideas about good and evil, honesty, loyalty, unity of word and deed, political choice of people, values and standards of society, forms of social relations of people in the course of coordinating their interests.

Keywords: student, youth, minor, legal culture, upbringing, education.

Мировой исторический опыт наставничества показывает, что развитие данного социального института ведет к развитию общества в целом и ускоряет экономические и другие процессы внутри него, что создает комплексный позитивный эффект. Наставничество как социальное явление обусловлено необходимостью развития личности, решения проблем на государственном и региональном уровне. В настоящее время роль наставничества растет в связи с повышением потребностей общества в высокообразованных кадрах с развитой культурой труда и высокими интеграционными способностями.

Специфической характеристикой наставничества на современном этапе является его взаимосвязь с развитием компетенций как наставников, так и наставляемых. Современное общество предъявляет новые требования к компетенциям наставникам. Происходящие изменения способствуют преобразованию наставничества как социального института. Наставничество реализуется в различных сферах и направлено на личностное развитие, социальное и образовательное самоопределение, профессиональный выбор, социальную и профессиональную адаптацию, самообразование. В рамках данного исследования невозможно охватить все направления и сферы, в которых осуществляется наставничество. Однако принципиально важно отметить, что наставничество позволяет восполнять недостающие ресурсы и решать проблемы, с которыми не справляются другие социальные институты.

Перспективы развития наставничества связаны с качественными изменениями в самой профессиональной деятельности и в организации процесса овладения ею, что обусловлено, в первую очередь, возрастанием роли цифровых технологий как универсального базиса современного производства, востребованностью творческого потенциала современного работника, его

готовности к сетевым и командным формам деятельности, к профессиональной мобильности, к овладению непрерывно обновляющимися технологиями.

В Послании Президента Федеральному Собранию от 1 марта 2018 г. говорится о такой значимой задаче в сфере образования, как развитие движения наставничества: «Значимой задачей считаю развитие наставничества. Только так, объединив передовые знания и нравственные основы, обеспечив подлинное партнёрство и взаимопонимание поколений, мы сможем быть сильными» [6].

Цель федерального проекта «Учитель будущего» – обеспечение вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования к 2024 г. путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников [6]. Национальная система учительского роста предполагает введение новой должности «Учитель-наставник» в рамках вертикальной траектории профессионального (карьерного) роста учителей (обобщенная трудовая функция «Наставничество»).

В связи с этим приоритетными направлениями развития наставничества становятся:

- повышение уровня владения современными производственными технологиями и психолого-педагогической компетентности наставников, их готовности к принятию личности подопечного, к стимулированию его потребности в личностно-профессиональном развитии;
- создание условий для развития творческого потенциала самих наставников, непрерывное повышение ими своей «цифровой грамотности», уровня профессионализма, коммуникативной компетентности, что позволит им всегда выступать для подопечного образцом личностно-профессионального успеха;
- расширение осведомленности наставников о социально-психологических особенностях современного поколения, культурных ценностях и рисках их социализации;
- использование современных информационных средств для демонстрации подопечным образцов и «секретов» профессионального мастерства, возможностей эффективного карьерного роста;

– работа над развитием гражданской позиции и социальной активности молодых людей, их включенности в жизнь российского государства, в утверждение российских духовных ценностей;

– совершенствование практики отбора и подготовки самих наставников, которым должны быть присущи такие качества, как потребность в профессиональном и личностном развитии, умение создавать комфортную и дружелюбную атмосферу, открытость, доступность, желание делиться своим опытом, планировать вместе с начинающим сотрудником шаги совместной работы, стремление узнать о потребностях и способностях молодого работника и оказать ему поддержку в процессе их реализации.

Важно продолжить традиции отечественного наставничества, которое на протяжении многих лет обеспечивало своевременное и качественное введение в реальную профессиональную деятельность квалифицированных кадров в различных профессиональных областях, плановый и последовательный рост их мастерства, сокращение сроков освоения новой техники и технологий, повышение эффективности производства и результативности гуманитарных сфер деятельности – науки, образования, спорта, художественно-творческих областей.

В современных условиях развития Российской Федерации наставничество становится важнейшим ресурсом повышения гражданственности, трудовой сознательности, желания работников всех профессиональных областей служить своим трудом укреплению могущества и прогрессу нашей Родины.

Наставничество становится неотъемлемым компонентом современной системы образования. Для сообщества образовательной организации наставничество – это канал получения опыта. С помощью технологии наставничества участники образовательного процесса могут получить знания, навыки, компетенции и ценности быстрее, чем с помощью других методов передачи. Это чрезвычайно важно в современном мире. Высокая скорость обусловлена тремя факторами: прямой передачей жизненного опыта от

человека к человеку, доверительными отношениями, взаимообогащающими отношениями, полезными для всех участников наставничества.

Стоит отметить то, что на сегодняшний момент нам необходимо быстро и чётко реагировать на вызовы современного общества, в результате чего возрастает важность непрерывного профессионального образования. Наставничество – одна из форм такого образования. Оно является эффективным инструментом адаптации молодых специалистов, начинающих педагогов к условиям образовательной деятельности и выполнению трудовых функций; сохранения и развития педагогических традиций и опыта [2].

Наставничество в современном образовании рассматривается как перспективная образовательная технология, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые навыки и осознанность быстрее, чем традиционные способы. Кроме того, целесообразным видится разработка программы повышения квалификации наставников, с целью их обучения, проведение вебинаров, практических семинаров, тренингов по развитию психолого-педагогической компетентности, а также разработка и опубликование методических рекомендаций «Дневник наставника».

Таким образом, необходимо выделить: для наставника – системная работа на основании единого нормативно-правового поля, возможность обмена опытом и повышение уровня профессиональных компетенций; для педагога – условия для профессиональной адаптации, научно-методическое сопровождение, повышение уровня профессиональных компетенций; для всех участников образовательных отношений – повышение качества образования вузе.

Библиографический список

1. Ангеловская, С. К. Теоретические подходы к проблеме наставничества в профессиональном образовании / С. К. Ангеловская // Наставничество в системе среднего профессионального образования. – Копейск: Изд-во ГБПОУ «Копейский политехнический колледж имени С.В. Хохрякова», 2021.
2. Гаврушева, Ю. В. Управление развитием системы наставничества в образовательной организации [Текст] / Ю. В. Гаврушева // Международный научный журнал «Символ науки». – Уфа. – 2021. – № 12–1.

3. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2020.
4. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов: описание системы работы / Н.Л. Лабунская, Н.П. Максимова, В.И. Наумова, Е.П. Никонова. ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна имени В.А. Волкова. – Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2019.
5. Никитина, В. В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6 (15).
6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 г. – № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций».

Ткаченко И.В.

д-р психол. наук, профессор
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог,

Горбенко Е.А.

магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПРОВЕДЕНИЮ ОБСЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В этой статье идет речь о создании условий, соответствующих психологическим требованиям для проведения обследования детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: психологические требования, обследование, организация условий, психологическое обеспечение, нарушение зрения, дети с нарушением зрения.

Tkachenko I.V.

Doctor of Psychological Sciences, Professor
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch of RSEU RINH),

Gorbenko E.A.

Graduate student
of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch of RSEU RINH)

PSYCHOLOGICAL REQUIREMENTS FOR THE EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Annotation. This article is about creating conditions that meet the psychological requirements for conducting an examination of children with visual impairment.

Keywords: psychological requirements, examination, organization of conditions, psychological support, visual impairment, children with visual impairment.

Контингент детей с нарушением зрения очень разный. От слепых и слабовидящих, до детей с пониженным зрением [1]. При обследовании детей с нарушением зрения, могут быть использованы стандартные диагностические методики. Но, это возможно только при условиях, позволяющих этому контингенту детей выполнять необходимые задания, а именно, при адаптации необходимого материала, который бы соответствовал требованиям к психологическим и физиологическим возможностям детей с нарушениями зрения.

Основные требования:

Предварительное изучение и анализ анамнеза, условий развития. Наблюдение за работай в коллективе, группе, индивидуальной деятельности на занятиях, в игре, в свободное время.

Ограничение зрительной нагрузки согласно рекомендаций офтальмолога, учитывая специфику нарушения зрения, психическое и физическое здоровье ребенка с нарушением зрения.

Соответствие организованной деятельности и развивающей среды санитарным требованиям и нормам.

Специальные требования для данного контингента детей:

Соотношение пропорций, формы и цвета демонстрационных, наглядных материалов должны соответствовать пропорциям, формам и цвету реальных предметов. Наглядный материал максимально приближен к реальному объекту, имеет четкий контур формы.

Высокая степень контрастности (60–100%) наглядности. Отрицательный контраст, черные объекты на белом фоне. При близорукости продуктивней использовать белые объекты на черном фоне.

Не рекомендовано использовать наглядный или демонстрационный материал с отвлекающими факторами: блеск, сверкающие объекты, наложение не-

скольких объектов друг на друга. Должно быть четкое определение ближнего, среднего и дальнего плана.

Величина предъявляемых объектов определяется в зависимости от возраста и зрительных возможностей ребенка, которые уточняются совместно с врачом офтальмологом (таблица по Григорян).

При обследовании предпочтительнее использовать красный, оранжевый, желтый и зелёный цвет.

Отсутствие лишних деталей на фоне. Тактильно просматриваемый, четкий контур объектов. Выполнение заданий на осязание требует увеличения времени в 2–3 раза.

Важно понимать, что организация проведения обследования ребенка с нарушением зрения требует большой предварительной работы. Изучение его словаря, речи, насколько ребенок правильно понимает инструкцию. Акцент следует делать на том, насколько ребенок пользуется своим нарушенным или остаточным зрением, на возможностях работы оставшихся анализаторов, сформированных механизмах компенсации зрительной функции. Следует учитывать рекомендации не только офтальмолога, но и специалистов ПМПК: логопедов, дефектологов, тьюторов, врачей.

Библиографический список

1. Всероссийские педагогические чтения // К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии. – М., 2007.
2. Подколзина, Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения // Дефектология. – 2005. – № 6.
3. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.

Толкач В.А.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»
Таганрог, Россия

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТЕ

Аннотация. В статье описываются особенности выбора стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Ключевые слова: конфликт, подростковый возраст, стратегии поведения, поведение подростков в конфликтных ситуациях.

Tolkach V.A.
master's student,
Taganrog Institute named A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)"
Taganrog, Russia

FEATURES OF THE STRATEGY OF BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN CONFLICT

Annotation. The article describes the peculiarities of choosing strategies of behavior in conflict situations among adolescents. An analysis of the occurrence of conflict in adolescents and its form is given.

Keywords. conflict, adolescence, strategies of behavior, behavior of adolescents in conflict situations.

В процессе взаимодействия человека с окружающей средой и обществом возникают сложные и неоднозначные ситуации.

Конфликты между подростками могут возникать по разным причинам: от разногласий во мнениях до борьбы за лидерство и признания среди сверстников. Стратегии поведения в конфликтах зависят от множества факторов, включая характер самого конфликта, участников и их эмоциональное состояние.

Конфликты – неотъемлемая часть нашей жизни. Они сопровождают человека от самого рождения и до глубокой старости. В конфликтах человек отстаивает свою точку зрения, устанавливает взаимоотношения с окружающими людьми, а также познает себя [1].

Конфликтное поведение среди подростков является частым явлением. Подростковые конфликты возникают при отстаивании своей позиции как в отношениях с взрослыми, так и со сверстниками. В процессе их развития, особенно из-за продолжающейся физиологической перестройки организма, многие подростки испытывают трудности с контролем своих поведенческих реакций, что нередко приводит к возникновению конфликтов.

Критически настроенному подростку нередко бывает сложно справиться с негативными эмоциями, посмотреться в участников конфликта, выбрать оптимальный для конкретной ситуации стиль поведения [4].

Конфликтное поведение представляет собой совокупность поведенческих стратегий индивида или группы, направленных на разрешение противоречий и разногласий в рамках конкретной конфликтной ситуации. Эти стратегии включают в себя установки и модели действий, которые формируются в зависимости от восприятия конфликта и его форм.

К.У. Томасом и Р.Х. Килменном были разработаны ключевые подходы к поведению в конфликтах. По их мнению, существует пять основных стратегий взаимодействия в конфликтных ситуациях:

- соперничество выражается в стремлении настоять на своем путем открытой борьбы за свои интересы;
- сотрудничество заключается в открытом отстаивании своих интересов и достижении согласия через обсуждение;
- компромисс предполагает поиск решения, которое будет приемлемо для всех участников конфликта, при этом каждая сторона идет на определенные уступки.
- избегание предполагает стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть разногласий, отрицать конфликт, считать его безопасным. Такое поведение уместно, если предмет разногласия не представляет для человека большой ценности, а сам он ориентируется на разрешение ситуации своим способом [4].

- приспособление выражается в стремлении сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы соперника путём сглаживания разногласий. Эта стратегия может быть признана рациональной, если предмет разногласий имеет для человека меньшую ценность, чем взаимоотношения с соперником.

Конфликтные подростки выбирают стратегию соперничества. Они активно стремятся защищать свои позиции, игнорируют интересы других, проявляют эмоциональность и агрессивность в общении, ведут себя импульсивно [1]. Такая стратегия предполагает уважительное отношение к себе, своим планам, эмоциональное принятие себя, недостаточную самокритичность и некоторое самодовольство при оценке собственных поступков, а также отсутствие тенденции к пересмотру своих качеств. Подростки, опирающиеся на соперничество, конфликтуют с активным способом поведения, они не склонны к осмыслению причин, вызывающих противоречия, к поиску путей для их конструктивного решения. Агрессивность, свойственная им при защите своих интересов, провоцирует эскалацию конфликта и ведет к деструктивному разрешению проблемы [7].

Стратегию сотрудничества с подростками выбирают достаточно редко, лишь в том случае, когда отношения со сверстниками становятся конфликтными. В этом случае обе стороны должны обладать дипломатическими способностями, то есть они должны уметь договариваться, защищать свои интересы, одновременно учитывая интересы своего собеседника, и обладать умением слушать других, сдерживать свои эмоции. Отсутствие одного из этих умений делает этот стиль неэффективным [5].

В большинстве случаев отстаивание своих интересов характеризуется агрессией, однако проявления импульсивного поведения в конфликтах наблюдаются редко. Вместо этого доминируют попытки формулирования целей взаимодействия с учётом возможности реализации собственных интересов и организации совместной деятельности. Признание возможности

удовлетворения интересов других рассматривается как залог поддержания дружеских отношений.

Подростки, предпочитающие компромисс, общительны и нацелены на совместную деятельность, в которой стремятся удовлетворить интересы всех сторон. Они принимают себя со всеми достоинствами и недостатками, но считают, что окружающие могут относиться к ним негативно.

Подростки, использующие стратегию избегание, стремятся как можно скорее устранить конфликтную ситуацию, поэтому они не реализуют собственные интересы, не участвуют в принятии решений. Они предпочитают не высказывать свою точку зрения из-за опасения быть непонятыми или осмеянными, не видят себя в роли участника конфликта и не чувствуют своей значимости в его разрешении, негативно оценивая себя. Как правило, они испытывают сомнения в понимании себя, занижают свои возможности, поэтому отказываются брать ответственность за принятие решений и не стремятся удовлетворить ни свои интересы, ни интересы другого [3].

У подростков, предпочитающих приспособление, особенности самооценки выражаются в безразличии к собственному Я, сомнениях, непонимании себя, чувстве вины.

Поэтому, выбирая приспособление, они действуют совместно с другими и не пытаются отстаивать собственные интересы. Опираясь на данную стратегию, подростки далеко не всегда искренне принимают интересы другой стороны. Однако стереотип отношений, когда взрослый берет ответственность на себя, настолько силен, что сами подростки не пытаются что-либо изменить, ожидая справедливость со стороны взрослых. Причины конфликта часто заключаются в том, чтобы искать их во всех, кроме самих себя, в неправильном поведении или неумении объяснить, доказать правомерность своих интересов [2].

Способность устанавливать хорошие, неконфликтные отношения с окружающими людьми, умение находить новых друзей, стремление активно участвовать в общественной деятельности, оказывать помощь своим близким и друзьям, а также проявлять инициативу в общении способствуют

формированию и развитию конструктивных взаимоотношений. Это также помогает стремиться к поиску мирных решений и путей для примирения.

В подростковом возрасте временные психологические состояния имеют тенденцию закрепляться и превращаться в устойчивые черты характера. Поэтому крайне важно не просто подавлять возникающие конфликты среди подростков, но, напротив, способствовать развитию их коммуникативных качеств, таких как способность адекватно оценивать себя и других, формирование здоровой критичности по отношению к окружающим людям, а также приобретение навыков конструктивного взаимодействия. Всё это позволит снизить уровень конфликтности, который часто присущ подросткам, сделает взаимоотношения между подростками более гармоничными и повысит эффективность воспитательного процесса, способствуя всестороннему развитию личности.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: учебник: 8-е изд. – СПб.: Питер, 2023. – 560 с.: ил. – *Серия «Учебник для вузов».*
2. Возрастная психология и психология развития. учебное пособие [Электронный ресурс]: [16+] / Г. В. Гнездилов, А. Б. Курдюмов, Е. А. Кокорева, В. В. Киселев / отв. ред. В. В. Киселев. – Москва: Библио-Глобус, 2017. – 228 с.: табл., схем. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=498950> [Дата обращения: 15.12.2024].
3. Гамезо, М.В., Петрова, Е.А., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология [Текст]. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Донцов, Д. А. Возрастная психология и психология развития личности в макрופериоде детства, в отрочестве и юности: учебное пособие [Электронный ресурс]: [16+] / Д. А. Донцов, М. В. Донцова: 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 308 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=603182>. [Дата обращения: 14.12.2024].
5. Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П. Большой психологический словарь: 3-е изд., 200. – 401 с.
6. Ортикбаев, Д.О. Разрешение конфликтов между родителями и детьми // Символ науки, 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razreshenie-konfliktov-mezhdu-roditelyami-i-detmi> [Дата обращения: 15.12.2024].
7. Пермякова, О.Л., Руденко, Е.В. Педагогический интернет-журнал: методическое пособие для педагогов, психологов, родителей «15 оттенков

подростковой лжи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://informz-naika.ru/?p=9219> [Дата обращения: 14.12.2024].

8. Холина, О. А. "Трудные дети" как группа риска по развитию аддиктивного поведения / О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: материалы I Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 25 октября 2017 года. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2018. – С. 101–103. – EDN YVABVW.
9. Холина, О. А. Феномен агрессивного поведения в студенческой среде / О.А. Холина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – № 2. – С. 298–302. – EDN UDQZKZ.
10. Холина, О. А. Психологические барьеры общения / О. А. Холина, А.Н. Огурцова // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)", Таганрог, 09 декабря 2022 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс «РГЭУ (РИНХ)», 2023. – С. 197–202. – EDN KWKDCT.
11. Яровенко, И. Ю. Типы поведения в конфликтных ситуациях подростков с девиантным поведением / И. Ю. Яровенко, О. А. Холина, К. В. Анохина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. II-й Регион. научно-практич. конф. ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». 20 октября 2018 г., Таганрог, 20 октября 2018 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс «РГЭУ (РИНХ)», 2019. – С. 305–309. – EDN RMRVMW.

Трубников А.А.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог,

Минасов К.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятия агрессии, рассмотрены факторы формирования социальной агрессии.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, социальная агрессия.

Trubnikov A.A.

undergraduate student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog,

SOCIAL AGGRESSION

Annotation. This article presents an analysis of the concept of aggression and examines the factors in the formation of social aggression.

Keywords: aggression, aggressive behavior, social aggression.

Проблема агрессивности актуальна на протяжении всего существования человечества. Поскольку это затрагивает всех и является причиной многих преступлений.

В период жизни агрессивное поведение типично для человека, с которым непросто справиться. Борьба с этими агрессивными импульсами очень важна для установления связей в обществе и личного благополучия. Поэтому проблема агрессивности личности становится особенно актуальной и выходит на первый план научного понимания, и ее дальнейшее исследование не вызывает сомнений.

Агрессивное поведение – это целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам, нацеленное на вред другому человеку [7].

Определение агрессии не может основываться только на результатах действий, оно должно учитывать намерения человека, совершающего этот акт. Исходя из этого, многие психологи склонны оценивать агрессию как поведение, направленное на причинение вреда или боли другому человеку (животному).

Э. Фромм определяет агрессию более широко – как причиняющий ущерб не только человеку или животному, но и любому неповрежденному объекту. Ущерб человеку может быть причинен, причинив вред любому неживому объекту, от которого зависит физическое или психологическое благополучие человека. В последнее время психологи подчеркивают несинонимность понятий «агрессия» и «агрессивность».

Агрессия – это свойство личности, выраженное в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебного. В этой связи мы можем говорить о потенциально агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации как о характеристиках мирового восприятия и мировоззрения, которые являются стабильными для некоторых людей. Некоторые предпосылки для возникновения и развития агрессии сосредоточены в характеристиках личностных и черт характера, а также в установках [5].

Человек склонен «копировать» успешные модели поведения, которые впоследствии фиксируются в довольно стабильных чертах личности, поэтому люди, которые склонны к насилию, редко могут переделать с помощью широко используемых средств: усиление мер, увеличение срока наказания и т. д. Агрессия для них – это средство достижения целей, и поэтому вполне приемлемо. Она глубоко укоренилась в своей личной структуре, и модель поведения чрезвычайно удобна, поэтому они вряд ли с готовностью откажутся от удара ударом. Таким образом, человек обучается агрессии, то есть мы можем говорить о процессе социализации агрессии в результате овладения навыками агрессивного поведения и развития агрессивной личностной готовности. Польза этой концепции заключается в том, что ребенок, как правило, не выбирает агрессию сознательно, а дает предпочтение, не имея навыков для конструктивного решения своих проблем. Агрессия рассматривается как социальное поведение, в том числе навыки, требующие обучения. Чтобы совершить агрессивное действие, человек должен много знать: например, какие слова и действия причиняют страдания, какие методы будут болезненными и т. д. Это знание не дается при рождении, люди должны научиться вести себя агрессивно. Агрессия может приносить настоящие награды. Например, дети, которые успешно угнетают других детей в играх, могут всегда требовать от них всего, что они хотят - игрушки и привилегии. Бассе считает, что агрессия щедро вознаграждается взрослыми. Лучший способ усилить агрессивное поведение - это прямое поощрение. Подкрепление похвалы, материальная награда, вещи, более высокий ста-

тус или просто более приемлемое отношение к другим людям чрезвычайно эффективны. Ассимиляция агрессивных реакций в своем опыте играет важную роль, но изучение через наблюдение оказывает еще большее влияние. Нет необходимости репетировать образцы агрессивного поведения, так как их символических изображений в фильмах, телепередачах и литературе достаточно, чтобы сформировать учебный эффект наблюдателя [4].

Человек, который стал свидетелем насилия, раскрывает новые грани агрессивного поведения, которые ранее отсутствовали в его поведении. Наблюдая за агрессивными действиями других людей, человек может пересмотреть ограничения своего поведения: другие могут, поэтому я могу. Постоянное наблюдение за сценами насилия приводит к потере эмоциональной восприимчивости к агрессии и боли других людей. В результате он настолько привык к насилию, что перестает считать его неприемлемой формой поведения. Основным источником живых примеров агрессивного поведения для большинства детей является семья, как один из социальных институтов.

Библиографический список

1. Анисимова, М. И. Изучение склонности к отклоняющемуся поведению обучающихся колледжа / М. И. Анисимова, О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: мат. III-й Всерос. научно-практич. конф., Таганрог, 25 октября 2019 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2020. – С. 76–80.
2. Голобородько, А. Ю. Аутоагрессивное поведение подростков / А. Ю. Голобородько, О. А. Холина // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 18. – С. 37–44.
3. Деркачева, А. Ю. Проблема проявления агрессии в современном обществе / А. Ю. Деркачева, О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сборник материалов IV-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 15 декабря 2020 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2021. – С. 201–205.
4. Ениколопов, С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60–72.
5. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло). – М., 2009. – 204 с.

6. Петрова, Е.Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Специальный выпуск № 2. – Таганрог: Изд. центр ГОУВПО «ТГПИ», 2010. – С. 152–158.
7. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2011. – 440 с.
8. Холина, О.А. Феномен агрессивного поведения в студенческой среде / О.А. Холина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – № 2. – С. 298–302.

Хачанян Т.Г.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены подходы к исследованию агрессии, такие как психоаналитический, этологический, фрустрационный и бихевиористический.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, деструктивное поведение.

Khachanyan T.G.

undergraduate student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog

BASIC APPROACHES TO THE STUDY OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

Annotation. This article discusses approaches to the study of aggression, such as psychoanalytic, ethological, frustrating and behavioral.

Keywords: aggression, aggressive behavior, destructive behavior.

В настоящее время сложились теоретические подходы к исследованию агрессии, которые могут быть обозначены как психоаналитический, этологический, фрустрационный и бихевиористический.

Основатель психоанализа З.Фрейд впервые сформулировал свое понимание агрессии в работе "По ту сторону принципа удовольствия" (1912). В ней он рассматривал агрессию как соединение Эроса (либидо, созидającego начала) и Танатоса (мортидо, деструктивного начала), с преобладанием последнего, т. е.

как слияние сексуального инстинкта и инстинкта смерти при доминировании последнего. Фрейд считал, что агрессия в человеке – это проявление и доказательство биологического инстинкта смерти. Танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Уменьшить вероятность появления опасных действий может внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию [9].

Э. Фромм, развивший в своих трудах теорию психоанализа, различает два вида агрессии. Первый вид является общим как для человека, так и для животных – это филогенетически заложенный импульс к атаке или бегству в зависимости от ситуации, когда возникает угроза жизни. Эта оборонительная, "доброкачественная" агрессия служит для выживания индивида или рода; она имеет биологические формы проявления и затухает, как только исчезает опасность. Другой вид представлен "злокачественной" агрессией – деструктивностью или жестокостью, свойственными только человеку и практически отсутствующими у других млекопитающих; она не имеет филогенетической программы, не служит биологическому приспособлению и не имеет таким образом никакой конкретной цели.

Фромм понимает отношение доброкачественно-оборонительной агрессии к злокачественно-деструктивной как инстинкта к характеру, т. е. предполагается необходимость разграничение между естественными влечениями, корнящимися в физиологических потребностях, и специфическими человеческими страстями, имеющими свой источник в человеческом характере [9].

Этологический подход разработал К.Лоренц, который придерживался эволюционного подхода к агрессии, что было схоже с позицией З.Фрейда.

Согласно Лоренцу, агрессия берет начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ – животных. Он считал, что агрессивная энергия, имеющая своим источником инстинкт борьбы за выживание, генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени. Таким образом, развертывание явно агрессивных дей-

ствий является совместной функцией количества накопленной агрессивной энергии и наличия стимулов, облегчающих разрядку агрессии.

Чем большее количество агрессивной энергии имеется в данный момент, тем меньший стимул нужен для того, чтобы агрессия выплеснулась вовне, т. е. агрессивное поведение может выплеснуться спонтанно [6].

Одной из теорий претендующих на объяснение феномена агрессии является фрустрационная теория Джона Долларда, которая утверждает, что агрессивное поведение возникает как реакция на фрустрацию, и, следовательно фрустрация всегда сопровождается агрессивностью.

Чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. Если фрустрации следуют одна за другой, то их сила может быть совокупной и это может вызвать агрессивную реакцию большей силы.

Человек, которого удерживает от агрессивности против фрустратора сильный страх наказания, прибегает к смещению своих наладок, направляя на другие мишени – на тех лиц, по отношению к которым у данного индивидуума не действует сдерживающий механизм [3, Т. 1].

Согласно теории социального научения (бихевиоральная модель), которую предложил Бандура, агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление, таким образом, происходит изучение человеческого поведения, ориентированного на образец.

Существенное значение здесь уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. В частности, было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети.

Бандура высказывает предположение, что усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций – прямое поощрение такого поведения. Полу-

чение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем. Вместе с тем, существенное значение имеет результативная агрессия, т. е. достижение успеха при использовании агрессивных действий. Сюда же относится и викарный опыт, т. е. наблюдение поощрения агрессии у других. Социальное поощрение и наказание относятся к побуждению агрессии. Самопоощрение и самонаказание - это модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам [2].

Можно сказать, что агрессивное поведение является одной из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния. Психологически агрессивное поведение выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также с сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением.

Библиографический список

1. Анисимова, М. И. Изучение склонности к отклоняющемуся поведению обучающихся колледжа / М. И. Анисимова, О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 25 октября 2019 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2020. – С. 76–80.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания в семейных отношениях. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х тт. – М., 2009. – Т. 1. – 496 с. – Т. 2. – 376 с.
4. Голобородько, А. Ю. Аутоагрессивное поведение подростков / А. Ю. Голобородько, О. А. Холина // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 18. – С. 37–44.
5. Деркачева, А. Ю. Проблема проявления агрессии в современном обществе / А. Ю. Деркачева, О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сборник материалов IV-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический универ-

- ситет (РИНХ)», Таганрог, 15 декабря 2020 года. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. РГЭУ (РИНХ), 2021. – С. 201–205.
6. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло). – М., 2009. – 204 с.
7. Петрова, Е.Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Специальный выпуск № 2. – Таганрог: Изд. центр ГОУ ВПО «ТГПИ», 2010. – С. 152–158.
8. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2011. – 440 с.
9. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 2012. – 147 с.
10. Холина, О. А. Феномен агрессивного поведения в студенческой среде / О.А. Холина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – № 2. – С. 298–302.

Хачанян Т.Г.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ АГРЕССИИ

Аннотация. В данной статье представлен анализ понятия агрессии, агрессивного поведения, рассмотрены подходы зарубежных и отечественных авторов к проблеме агрессии.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, деструктивное поведение.

Khachanyan T.G.

undergraduate student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF AGGRESSION

Annotation. This article presents an analysis of the concept of aggression, aggressive behavior, and the approaches of foreign and domestic authors to the problem of aggression.

Keywords: aggression, aggressive behavior, destructive behavior.

Актуальность темы связана с тем, что агрессивность как феномен, затрагивает общество в целом, вызывает научно-практический интерес специалистов разных областей, так как это явление имеет весьма противоречивые толкования.

Об этом свидетельствуют направленность и количество работ, посвящённых проблеме агрессивного поведения. В нашей стране уже накоплен немалый опыт по изучению, диагностике и предупреждению агрессии агрессивного поведения. Этому посвящены работы Абрамовой Г.С., Алемаскина М.А., Антонян Ю.М., Беличевой С.А., Бехтерева В.М. Глоточкина А.Д., Дубровиной И.В., Знакова В.В., Иванова Е.Я., Игошева К.Е., Исаева Д.Д., Ковалёва А.Г., Кондрашенко В.Т., Личко А.Е., Миньковского Г.М., Невского И.А., Пирожкова В.Ф., Платонова К.К., Потанина Г.М., Фельдштейна Д.И. и др.

Существуют различные представления о природе агрессивности – одни исследователи считают, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, другие убеждены в том, что агрессивность связана главным образом с проблемами воспитания и культурой. К тому же существуют самые различные теории, каждая из которых выдвигает свои аргументы в защиту того или иного положения.

С одной стороны, имеются биологические данные о существовании нервных механизмов, участвующих в агрессивном поведении; а с другой стороны, результаты исследований, проведенных в последние 20 лет говорят о первостепенной роли социальных факторов в развитии агрессивности. Ведь если агрессивность – врожденная черта человека, то увеличивается вероятность того, что конфликты между разными социальными и культурными группами будут продолжаться и усиливаться, а войны неизбежны. Если агрессивные тенденции, свойственные многим людям, обусловлены главным образом привычками, приобретенными в результате общения с другими людьми (родителями, учителями, агрессивных кинофильмов и телепередач), то можно пересмотреть методы воспитания и характер спортивных и культурных мероприятий, с тем, чтобы они способствовали созданию гармоничных отношений между людьми.

Агрессивное поведение в обществе находится под определенным контролем, но значение, которое придается агрессии в разных культурах, и степень ее ограничения сильно различаются.

В современной России сложилось неоднозначное отношение к агрессивности. Несмотря на то, что насилие часто считается несовместимым с духовными ценностями российской культуры, его часто высоко ценят и преподносят как средство достижения целей. В телевизионных программах, которые являются для подрастающего поколения мощным источником информации, физическое насилие показывают в среднем 5 или 6 раз в час. Агрессия телевизионных и кинематографических персонажей часто вознаграждается, а герои часто бывают такими же агрессивными, как настоящие преступники.

С другой стороны, в российских семьях также возрос уровень взаимной агрессии: обретение свободы сопровождается высвобождением агрессии, а агрессивное поведение, в свою очередь, воспринимается его носителем как обретение свободы. К тому же в общественном сознании сложился образ положительного героя нашего времени – успешного, но жесткого мужчины, вытеснившего существовавший ранее положительный образ мягкого интеллигента.

Возможно, это связано с тем, что агрессия в данном случае является выражением напористости, которая включает защиту имущества или прав или упорство в своих желаниях и стремлениях. Мы часто называем агрессивным слишком настойчивого человека. Одна из задач социализации и состоит в том, чтобы научить студентов социально приемлемым формам настойчивости (т.е. конструктивной агрессивности) и одновременно помочь избежать недопустимых проявлений деструктивной агрессии [6]. Деструктивная агрессия всегда ассоциировалась с таким философско-нравственным понятием, как зло. Дискуссии о том, является ли зло имманентным для человека, или он по природе своей добр, продолжались в течение многовековой истории человечества.

Результаты многочисленных исследований биологической природы агрессивности указывают на важнейшую роль лимбической системы, а также на роль коры головного мозга в контроле проявлений агрессивности. Как именно будет действовать кора, осуществляя этот контроль, зависит главным образом от жизненного опыта индивидуума, в особенности от социальных условий в период его развития [2, Т. 1].

Социальные аспекты проблемы агрессивности проанализируем, обращаясь к точке зрения американского психолога Эрона, который выявил черты людей, пользующихся репутацией жестоких и вместе с тем особенности их родителей и условия, в которых им приходится жить. Он отметил, что жестокие дети – это, как правило, дети, которых родители не любят и мало интересуются школьными делами. Этих детей легко увлекают агрессивные фантазии, заимствованные в частности, из фильмов со сценами насилия. Что касается родителей таких детей, то это большей частью тоже люди, весьма склонные к агрессивности, применяющие к детям телесные наказания (в 96% случаев) и постоянно выражающие недовольство по поводу их социального поведения. Они любят насилие, которое выискивают в телефильмах, и осмеивают любое проявление сострадания своих детей к жертвам в этих фильмах. Эрон отмечает также, что чем моложе и малограмотнее отец, тем больше у его сына шансы стать агрессивным. Что касается агрессивности девочек, то она, по мнению Эрона, коррелирует с заработком отца: чем меньше отец получает, тем чаще проявляется агрессивность в характере дочери [2, Т. 1].

Таким образом, агрессия – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.) [7].

Библиографический список

1. Анисимова, М. И. Изучение склонности к отклоняющемуся поведению обучающихся колледжа / М. И. Анисимова, О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 25 октября 2019 года / отв. ред. О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2020. – С. 76–80.
2. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2-х тт. – М., 2009. – Т. 1. – 496 с. – Т. 2. – 376 с.

3. Голобородько, А. Ю. Аутоагрессивное поведение подростков / А. Ю. Голобородько, О. А. Холина // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 18. – С. 37–44.
4. Деркачева, А. Ю. Проблема проявления агрессии в современном обществе / А. Ю. Деркачева, О. А. Холина // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сб. мат. IV-й Всерос. научно-практич. конф. ТИ им А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 15 декабря 2020 года. – Ростов-на-Дону: Издат.-полиграф. комплекс «РГЭУ (РИНХ)», 2021. – С. 201–205.
5. Лоренц, К. Агрессия (так называемое зло). – М., 2009. – 204 с.
6. Петрова, Е.Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Специальный выпуск № 2. – Таганрог: Изд. центр ГОУВПО «ТГПИ», 2010. – С. 152–158.
7. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2011. – 440 с.
8. Холина, О. А. Феномен агрессивного поведения в студенческой среде / О.А. Холина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – № 2. – С. 298–302.

Хохлова Н.И.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог,

Холина О.А.

канд. психол. наук, доцент

ТИ имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ТЮТОРА С ДЕТЬМИ С ТМНР

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям работы тьютора с детьми с ТМНР, а также, диагностике поведенческих критериев обучающихся.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), дети с нарушениями в развитии, тьютор, тьюторское сопровождение, сложные дефекты.

Khokhlova N.I.

master's student

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog,

Kholina O.A.

PhD in Psychology, Associate Professor

Chekhov TU (branch) FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog

FEATURES OF A TUTOR'S WORK WITH CHILDREN WITH TMDD

Annotation. This article is devoted to the peculiarities of a tutor's work with children with SMDD, as well as to the diagnosis of behavioral criteria of students.

Keywords: severe multiple developmental disorders (SMDD), children with developmental disorders, tutor, tutor support, complex defects.

В современном обществе наблюдается рост числа детей с серьезными патологиями развития и их сочетаниями. Важно углубленно исследовать разные подходы к пониманию особенностей таких детей, их нужд, а также вопросов, связанных с организацией помощи им при раннем выявлении нарушений развития. Сбор статистической информации о распространенности и разнообразии нарушений развития осуществляется рядом международных организаций, таких как ЮНЕСКО, ВОЗ и ЮНИСЕФ. Тем не менее, получение полностью точных и исчерпывающих данных представляет собой непростую задачу, поскольку в разных странах действуют свои критерии классификации категорий лиц с нарушениями в развитии, что касается в том числе и детей с тяжелыми множественными нарушениями.

В «Докладе о глобальном бремени болезней» (2011 г.) было приведено измерение детской инвалидности среди детей от 0 до 14 лет. По его оценкам, 95 миллионов (5,1%) детей в мире имели ту или иную форму инвалидности. При этом, у 13 миллионов (0,7%) была определена «тяжелая форма инвалидности» [3].

По данным ЮНИСЕФ от декабря 2021 г. (обзор о детях-инвалидах), почти 240 миллионов детей в мире имеют ту или иную форму инвалидности. При этом, 1% детей в мире в возрасте от 2-х до 4-х лет и 6 % детей в возрасте от 5-ти до 17-ти лет имеет одновременно более одного функционального нарушения.

Сравнительно недавно дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития рассматривались как «необучаемые» с позиции эффективности их включения в организованную учебную среду. Дети с интеллектуальными нарушениями зачастую оставались в семье, не получая квалифицированной психолого-педагогической помощи, или направлялись в детские дома-интернаты системы социальной защиты. Важным этапом в признании прав на образование детей

с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) стали Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79) [8] и Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7].

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее по тексту – ТМНР), в чем их особенность. Тяжелые и множественные нарушения развития – это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма [1]. Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т. д.

Выявляется значительная неоднородность группы детей с ТМНР по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Чаще всего у них встречаются следующие проблемы: Интеллектуальные нарушения характерны для большинства детей с ТМНР. Степень умственной отсталости может быть различной: от легкой до тяжелой и глубокой. Даже при сохранном интеллекте, как правило, наблюдается выраженная задержка развития. Двигательные нарушения также часто встречаются у детей с ТМНР. Выраженность двигательных проблем варьирует от моторной неловкости и сложностей с формированием предметных действий до тяжелых опорнодвигательных нарушений, характеризующихся неспособностью самостоятельно удерживать свое тело в сидячем положении и выполнять произвольные движения. Нередко наблюдаются нарушения зрения или слуха (а иногда и их сочетание), от незначительных проблем до полной потери. Эпилепсия диагностируется у многих детей с ТМНР. Могут присутствовать также расстройства аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы. Особенности сенсорной интеграции, которые могут проявляться в виде гиперчувствительности и защитных реакций по отношению к определенным стимулам или в виде активного поиска специфических ощущений. Это может выглядеть как

необычное и непонятное поведение. Различные соматические заболевания также могут влиять на развитие ребенка.

Среди детей, имеющих нарушения в развитии, выделяется группа детей со сложными дефектами. К сложным (комплексным) нарушениям развития относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых будучи взято отдельно определило бы характер и структуру аномального развития. Все составные элементы комплексного нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект. К множественным нарушениям относятся такие, при которых у ребенка одновременно существуют три и более первичных нарушений, причем каждое имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии. Особенности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития охарактеризованы И.М. Бгажноковой [2], М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко [4], И.Н. Миненковой [6]. Приоритетной задачей обучения детей с ТМНР будет приобретение навыков самообслуживания, так как дети с тяжелыми множественными нарушениями развития – это дети инвалиды. Государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения. Общее образование, профессиональное образование и профессиональное обучение инвалидов осуществляются в соответствии с адаптированными образовательными программами и индивидуальными программами реабилитации, реабилитации инвалидов. Инвалидам создаются необходимые условия для получения образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Несмотря на серьезные недостатки в физическом или умственном развитии дети должны получить образование, которое должно соответствовать ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушения-

ми). Стандарт для лиц с интеллектуальными нарушениями предполагает два варианта обучения. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии чаще всего получают рекомендации к обучению по 2 варианту адаптированной программы (вариант 9.2). Также дети с тяжелыми множественными нарушениями развития могут обучаться по вариантам: 1.4 (глухие дети), 3.4 (слепые дети), 6.4 (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата), 8.4 (дети с расстройством аутистического спектра). На вариант 9.2 по решению ПМПК могут быть переведены обучающиеся, не достигающие минимального уровня результатов при получении образования по варианту 1. Вариант 9.2 АООП для лиц с интеллектуальными нарушениями предполагает, что обучающийся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья, в пролонгированные сроки. Это означает, что по окончании обучения ребенок получит только справку о прохождении обучения, а не аттестат.

Стоит отметить, что при невозможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по основным общеобразовательным программам в школе, с согласия родителей, школа организует обучение детей-инвалидов по основным общеобразовательным программам на дому. Основанием для организации обучения детей-инвалидов на дому являются обращение в письменной форме их родителей и заключение медицинской организации. При реализации АООП в форме обучения ребенка на дому или семейного образования обязательным является расширение его жизненного опыта и социальных контактов в доступных для него пределах.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с интеллектуальным и психофизическим недоразвитием в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аути-

стического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести, получают образование по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы согласно ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7].

Базой исследования послужила ГКОУ РО ТЦИШ №19. Возраст учеников – 13–14 лет. В данной статье представлена диагностика детей по поведенческим критериям. Основным методом диагностики было наблюдение в течение одной недели.

В группе, где тьютор осуществлял сопровождение, участвовало 7 обучающихся.

Критерии диагностики поведения детей с ТМНР взяты из специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Таблица 1 – Диагностика детей по степени проявления поведенческих реакций

Критерии поведения	Кол-во обучающихся где тьютор осуществлял сопровождение	
	чел.	%
Стереотипия	5	71
Неадекватный крик	4	57
Неадекватный смех	3	43
Физическое сопротивление	1	14
Невыполнение инструкций, направленных на прерывание социально неприемлемого поведения	6	86
Агрессия	4	57
Самоагрессия	2	29

Из данной таблицы 1, мы видим, что в группе 7 обучающихся. Количество обучающихся со стереотипией, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 5 детей – это 71% от общего количества обучающихся. Количество обучающихся с неадекватным криком, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 4 ребенка – это 57% от общего количества обучающихся.

Количество обучающихся с неадекватным смехом, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 3 ребенка – это 43% от общего количества

обучающихся. Количество обучающихся с физическим сопротивлением, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 1 ребенок – это 14% от общего количества обучающихся. Количество обучающихся с невыполнением инструкций, направленных на прерывание социально неприемлемого поведения, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 6 детей – это 86% от общего количества обучающихся. Количество обучающихся с агрессией, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 4 ребенка – это 57% от общего количества обучающихся. Количество обучающихся с самоагрессией, где осуществляется тьюторское сопровождение, составило 2 ребенка – это 29% от общего количества обучающихся.

Таблица 2 – Степень проявления поведенческих реакций, в группе обучающихся с ТМНР, где осуществлялось тьюторское сопровождение

Критерии поведения	1 об	2 об	3 об	4 об	5 об	6 об	7 об	Общий балл
Стереотипия	5	4	5	4	3	0	0	21
Неадекватный крик	5	4	0	2	4	0	0	15
Неадекватный смех	3	4	0	5	0	0	0	12
Физическое сопротивление	0	4	0	0	0	0	0	4
Невыполнение инструкций, направленных на прерывание социально неприемлемого поведения	2	3	5	2	2	3	0	17
Агрессия	3	3	0	1	4	0	0	11
Самоагрессия	4	0	0	2	0	0	0	6

Р.С. 5 баллов – сильная реакция; 0 балла – отсутствие реакции;

В данной таблице 2 показано, что у 5 обучающихся имеется стереотипия в виде качания и движения руками, так же у двух обучающихся имеется прямая взаимосвязь между движениями рук и неадекватным криком (чем интенсивнее движения рук, тем громче крик). Стереотипия имеет самый высокий показатель в группе.

Неадекватный крик проявляется у 4 обучающихся в виде протяжной «и», имитации пения «ла» и просто крика «а». Неадекватный смех проявляется у 3 обучающихся. Физическое сопротивление только у одного обучающегося, проявляется в момент, когда он не хочет выполнять какое-либо задание.

Невыполнение инструкций, направленных на прерывание социально неприемлемого поведения имеют 6 обучающихся. Один из обучающихся не выполняет инструкции в силу не понимания обращенной речи. Агрессия у 4 обучающихся, наблюдается в виде укусов и щипания рядом находящегося человека, толкания раздражителя, хватание за руки. Самоагрессия наблюдается у обучающихся которые проявляют агрессию, их 2 человека. Когда не позволяешь укунить или ущипнуть рядом находящегося человека обучающийся начинает кусать себя или биться головой об поверхность. Второй обучающийся проявляет самоагрессию когда не позволяешь схватить себя за руки, он хватается себя в области подмышек не нанося себе большого вреда.

В дальнейшем нами запланирована коррекционная работа с данной группой.

Библиографический список

1. Битова, А.Л., Бояршиновой, О.С. Информационно-методический сборник для специалистов. – М. 2017. – 4 с.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнюкова, С.В. Комарова и др. / под ред. И.М. Бгажнюковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 239 с. (Коррекционная педагогика).
3. Всемирный доклад об инвалидности // Всемирная Организация Здравоохранения. Мальта, 2011. 28 с. – URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.04_rus.pdf?sequence=7 [Дата обращения: 23.06.2022].
4. Жигорева, М.В., Левченко, И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
5. Макаров, А. В. Изучение проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А. В. Макаров, О. А. Холина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы III-й Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 320–328.

6. Миненкова, И.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития. – Минск: Изд-во БГПУ, 2011. – 62 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Чурикова О.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова

(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

РОЛЬ МАТЕРИ В СТАНОВЛЕНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖЕНЩИНЕ

Аннотация. В статье рассматривается материнство как психологический феномен. Показано, что система ценностей отдельной женщины зависит от её возрастных, половых и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, национального, этнического статуса. В статье анализируется материнство, как сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности.

Ключевые слова: мать, дети, феномен, воспитание, сопровождение, опыт взаимодействия с матерью, ценностное отношение матери к дочери.

Churikova O. V.

Graduate student

of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy

A.P.Chekhov Taganrog Institute (branch of RSEU RINH)

THE ROLE OF A MOTHER IN THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS A WOMAN

Annotation. The article considers motherhood as a psychological phenomenon. It is shown that the value system of an individual woman depends on her age, sexual and psychological characteristics, social, economic, political, professional, national, ethnic status. The article analyzes motherhood as a complex phenomenon with physiological mechanisms, evolutionary history, cultural and individual characteristics.

Keywords: mother, children, phenomenon, upbringing, support, experience of interaction with mother, mother's value attitude to daughter.

Проблема материнства стоит особенно остро из-за неоднозначности понимания этого феномена в современной психолого-педагогической литературе. Вопрос о природе родительских чувств и взаимоотношений с точки зрения обыденного сознания выглядит простым, самоочевидным: родители, особенно мать, являются главными и естественными воспитателями ребенка; их поведение определяется потребностью в продолжении рода, а также отсутствием или недоразвитием родительские чувства – это не что иное, как нарушение или извращение этой универсальной биологической и социально-нравственной нормы. Сравнительные исторические данные убедительно показывают, что современные повседневные представления по этому вопросу не являются универсальными, следовательно, родительство, как мы его понимаем сегодня, является продуктом длительного и весьма противоречивого исторического развития [1, 45].

К проблеме материнства обращаются многие исследователи: В.И. Брутман, В. А. Рамих, Н. В. Самоукина, М. С. Радионова, О. Р. Ворошнина и др. Предпринимаются попытки создания фундаментальной психологической теории материнства (Г. Г. Филиппова). Однако при всей значимости этого института родительство как психологический феномен исследовано недостаточно. Отдельные психологические компоненты материнства (психология материнства в период ожидания ребенка, родительское отношение, детско-родительское взаимодействие, стили семейного воспитания и др.) изучаются в отрыве от остальных компонентов его структуры и вне динамики. Формирование и функционирование материнства нуждается в психологическом сопровождении.

Психологическое сопровождение материнства – это комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых мероприятий, представленных различными психологическими методами и техниками, которые проводятся с целью обеспечения оптимальных социально-психологических условий для развития материнских чувств и материнской ответственности, формирования

гибкой материнской позиции и материнских установок, превращения матери в полноценного субъекта о семейном воспитании [1, 46].

В настоящее время материнство занимает незначительное место в иерархии ценностей женщины. Заметный рост стремления к высокому профессиональному статусу и карьере, повышенное стремление к благополучию и высокий уровень потребления препятствуют родительству. Часто современная женщина не хочет становиться матерью. Нет, вы можете называться женой, но тогда увольте меня. Существует новая модель личности, которая не предусматривает соответствующей модели материнства. Возможно, это именно то, к чему мы стремились, – всесторонне развитая личность. Ситуация усугубляется разрывом связей между поколениями, утратой традиционных способов передачи опыта и формализации взаимодействия матери и ребенка. Женщина, стоящая на пороге материнства, оказывается не осведомленной об элементарных особенностях развития ребенка и своих функциях по уходу за ним и общению. Кроме того, уменьшение количества детей в семье приводит к тому, что часто первый малыш, которого встречает мать, – это ее собственный ребенок. В зарубежных исследованиях, проводимых преимущественно в рамках таких подходов, как социальное обучение, психоанализ и теория объектных отношений, мать и ребенок рассматриваются как компоненты единой диадической системы, только внутри этой системы приобретающие статус "матери" и "ребенка" и взаимно развивающиеся как элементы из этой системы [2, 80].

Если обобщить все основные направления исследований, то можно обнаружить, что материнство, как психосоциальный феномен, рассматривается с двух основных позиций: материнство как обеспечение условий для развития ребенка и материнство как часть личностной сферы женщины [3, 3].

Некоторые традиционные материнские функции в институте семьи берут на себя государственные учреждения и специалисты (врачи, педагоги, специализированные государственные учреждения и т. д.). Это не отрицает ценности материнской любви и необходимости в ней, но существенно меняет природу

материнского поведения [5, 111]. Как отмечает Годфруа, многочисленные исследования показали, что привязанность матери к своему ребенку частично зависит от опыта, приобретенного ранее, главным образом в детстве, но в равной степени и от связей, которые устанавливаются после родов в результате ее переживаний за ребенка и его реакции на эти переживания [3, 49].

Все исследования родительского, и в частности материнского, отношения к эмоциональному благополучию ребенка показывают, что эмоциональное отношение матери, формы его проявления, способы оказания поддержки и т. д. сильно варьируются от матери к матери. Все это говорит о том, что материнство не в полной мере обеспечивается врожденными механизмами. Акцент на материнском инстинкте как наиболее значимой составляющей психологической готовности к материнству сомнителен. Инстинктивное поведение – это форма поведения, которая жестко закреплена в наследственности. Возможность кардинального нарушения материнства указывает на то, что инстинкт не играет решающей роли в поведении матери. Акцент на инстинкте уводит внимание от проблемы собственной активности женщины при принятии решения стать матерью или отказаться от материнства. При таком подходе личность предстает как пассивная арена для борьбы различных мотивов, а личный выбор становится результатом столкновения различных сил, оставаясь не связанным с деятельностью самой личности. Материнство – одна из социальных ролей женщины, поэтому, даже если потребность быть матерью заложена в женской природе, социальные нормы и ценности оказывают решающее влияние на проявления материнских установок. Материнское чувство включает в себя биологическое стремление к материнству, окрашенное или трансформированное усвоенными социальными нормами [4, 130]. Понятие "нормы материнского отношения" не является постоянным, поскольку содержание материнских установок меняется от эпохи к эпохе. Девиантные проявления материнского отношения существовали всегда, но они могли принимать более скрытые или открытые формы и сопровождаться большей или меньшей степенью вины, в зависимости от отношения общества к этим действиям.

Женская гендерная роль предписывает быть эмоциональной и заботливой, чуткой к потребностям других людей – для женщины это наиболее естественно реализуется в сфере материнства. В российском общественном сознании, с его традиционным укладом жизни, ценность материнства очень высока. Это подтверждают данные исследования стереотипов в отношении женщин, проведенного аналитическим центром НАФИ в мае 2020 года: 71% россиянок разделяют мнение, что главное предназначение женщины – быть матерью и хорошей домохозяйкой. Женщинам, вынужденным быть бездетными, тем более трудно смириться с неспособностью реализовать гендерную роль матери и адаптироваться к ней.

Чтобы оценить личностную идентичность женщин среднего возраста, у которых нет детей, мы прибегли к четырем инструментам. Первый из них представляет собой авторскую анкету для отбора участников исследования по следующим критериям: возраст, проживание в крупном городе Российской Федерации, высшее образование, занятость, муж или партнер. Этот опросник также предназначен для разделения респондентов на две группы в зависимости от наличия детей. В исследовании приняли участие 56 женщин среднего возраста. Согласно различным возрастным периодизациям, средний возраст колеблется от 25 до 65 лет (Э. Эриксон, Дж. Биррен, Д. Бромли, Д. Левинсон, Б. Лайвхуд), однако для данного исследования мы выбрали сегмент среднего возраста женщины от 40 до 50 лет.

Результаты исследования включают описание личностной идентичности каждой из групп женщин, осознавших и не осознавших гендерную роль матери, а также результаты сравнительного анализа личностной идентичности этих двух групп женщин.

Первоначально, чтобы определиться с выбором статистического критерия для подтверждения или опровержения гипотезы исследования, мы проверили данные на соответствие нормальному распределению с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Было обнаружено, что распределение большинства показателей существенно отличается от нормального.

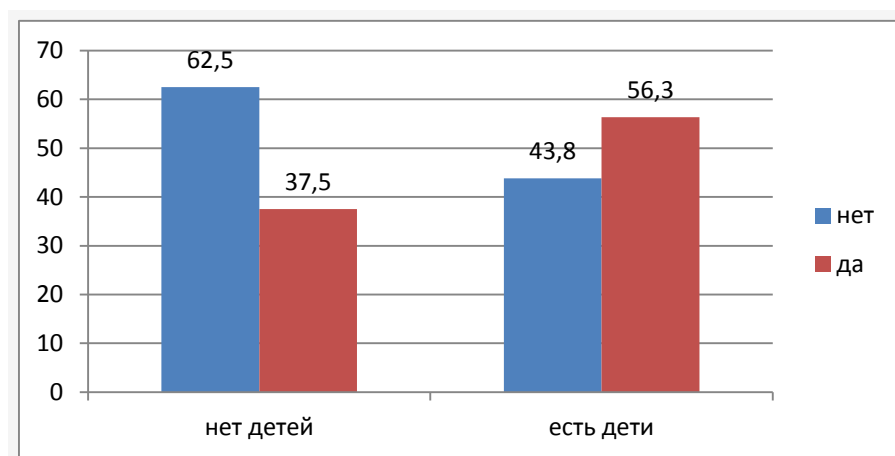


Рисунок 1 – Распределение женщин, имеющих и не имеющих детей, в зависимости от наличия работы, связанной с помощью людям (составлено автором)

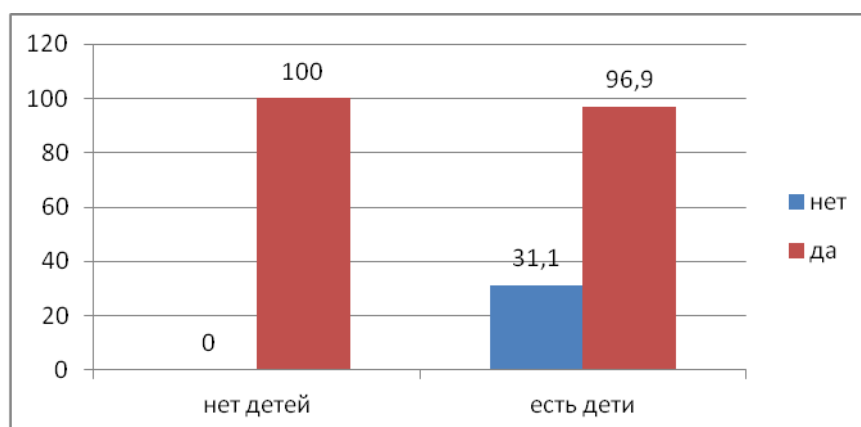


Рисунок 2 – Распределение женщин, имеющих и не имеющих детей, в зависимости от наличия увлечений и интересов помимо работы (составлено автором)

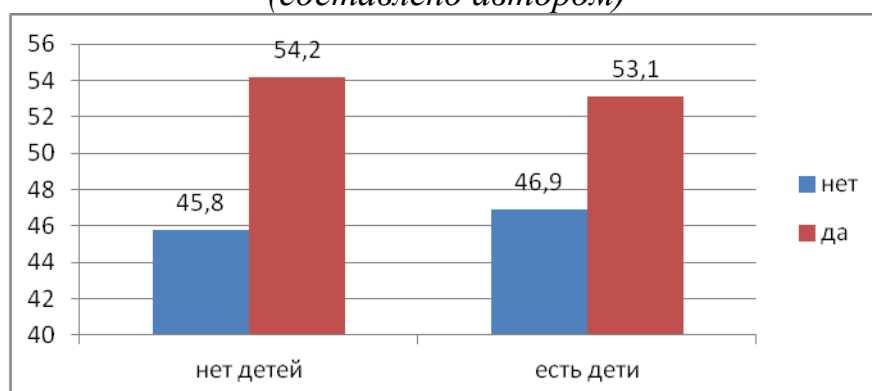


Рисунок 3 – Распределение женщин, имеющих и не имеющих детей, в зависимости от субъективной реализации потенциала любви и заботы (составлено автором)

Распределение ответов оказалось следующим. Женщины, у которых нет детей, несколько реже имеют работу, связанную с оказанием помощи людям (37,5% против 56,3%), эти различия между группами не являются

статистически значимыми. Помимо работы, почти у всех опрошенных женщин есть хобби и интересы, за исключением 3% женщин с детьми. Что касается третьего вопроса, то, согласно полученным данным, около половины респондентов в обеих группах считают, что их потенциал в любви и заботе полностью реализован. Примерно столько же женщин ответили на этот вопрос отрицательно. Различия недостоверны.

Таблица 1 – Распределение долей испытуемых в зависимости от статуса личностной идентичности

Группа	Личностная идентичность (статус)			
	диффузная идентичность	мораторий	достигнутая идентичность	Гиперидентичность
Женщины, не имеющие детей	0,0 %	16,7 %	58,3 %	25,0 %
Женщины, имеющие детей	3,1 %	3,1 %	75,0 %	18,8 %

Однако согласно полученным данным, женщины, имеющие детей, указывают при выборе ассоциаций достоверно больше ассоциаций, относящихся к категории «живое», нежели женщины, не имеющие детей.

Таблица 2 – Различия в выраженности показателей личностной идентичности между группами женщин, не имеющих детей, и женщин, имеющих детей (методика Л.Б. Шнейдер, критерий Манна-Уитни)

Группа	Личностная идентичность (статус)			
	диффузная идентичность	мораторий	достигнутая идентичность	Гиперидентичность
Женщины, не имеющие детей	0,0 %	16,7 %	58,3 %	25,0 %
Женщины, имеющие детей	3,1 %	3,1 %	75,0 %	18,8 %

Однако согласно полученным данным, женщины, имеющие детей, указывают при выборе ассоциаций достоверно больше ассоциаций, относящихся к категории «живое», нежели женщины, не имеющие детей.

Таблица 3 – Различия в выраженности показателей личностной идентичности между группами женщин, не имеющих детей, и женщин, имеющих детей (методика Л.Б. Шнейдер, критерий Манна-Уитни)

Показатель	Группа женщин, не имеющих детей		Группа женщин, имеющих детей		Значимость различий
	среднее значение	станд. отклонение	среднее значение	станд. отклонение	
«Живое»	14,46	5,61	19,34	6,21	0,01*
«Мертвое»	5,71	3,22	7,31	4,01	0,16
Личностная идентичность	71,38	11,82	71,28	15,08	0,39

Таблица 4 – Различия в выраженности показателей самоотношения между группами женщин, не имеющих детей, и женщин, имеющих детей (методика С.Р. Пантилеева, критерий Манна-Уитни)

Показатель	Группа женщин, не имеющих детей		Группа женщин, имеющих детей		Значимость различий
	среднее знач.	станд. откл.	среднее знач.	станд. откл.	
Открытость	6,13	2,03	6,00	2,85	0,94
Самоуверенность	10,13	1,45	11,06	1,56	0,02*
Саморуководство	7,75	2,25	7,59	2,35	0,89
Зеркальное Я	7,58	2,08	7,94	2,17	0,53
Самоценность	10,42	1,98	11,16	1,85	0,15
Самопринятие	8,71	1,78	9,88	1,01	0,01*
Самопривязанность	5,79	2,23	5,84	1,94	0,85
Конфликтность	4,58	3,56	4,78	4,05	0,85
Самообвинение	3,21	2,00	3,06	2,29	0,67

Таблица 5 – Различия в выраженности показателя степени согласованности личностной идентичности между группами женщин, не имеющих детей, и женщин, имеющих детей

Показатель	Группа женщин, не имеющих детей		Группа женщин, имеющих детей		Значимость различий
	среднее значение	станд. отклонение	среднее значение	станд. отклонение	
Степень согласованности	17,33	1,74	19,22	1,84	0,01*

Результаты исследования позволяют предположить следующие особенности и различия в личностной идентичности женщин среднего возраста, которые осознавали и не осознавали гендерную роль матери:

Субъективная реализация женщиной потенциала любви и заботы не связана с рождением детей. Согласно полученным данным, около половины респондентов в обеих группах ответили утвердительно на вопрос "Чувствуете ли вы, что в полной мере реализуете свой женский потенциал любви и заботы?". Примерно столько же женщин ответили на этот вопрос отрицательно.

Женщины, у которых нет детей, несколько реже имеют работу, связанную с оказанием помощи людям (37,5% против 56,3%), эти различия между группами не являются статистически значимыми.

Помимо работы, почти у всех опрошенных женщин есть хобби и интересы, за исключением 3% женщин с детьми. Очевидно, что наличие или отсутствие детей в целом не является ограничением для разносторонней жизни женщины.

Статус личностной идентичности женщины среднего возраста не связан с наличием детей. Сравнение показателей методики МИЛИ с использованием критерия хи-квадрат Пирсона показало, что существенных различий в распределении долей испытуемых в зависимости от статуса личностной идентичности не выявлено. Большинство женщин, принявших участие в исследовании в обеих группах, отличаются своей достигнутой идентичностью (75% в группе женщин с детьми и 58,3% в группе без детей): у них сформировались значимые цели, ценности и убеждения, их жизнь наполнена смыслом и имеет четкую направленность. В то же время в обеих группах наблюдается довольно высокая доля женщин со статусом гиперидентичности (18,8% и 25% соответственно). Женщины с таким типом идентичности характеризуются неоправданно высокой самооценкой и стремлением к доминированию.

Сравнение показателей методики MILE показало, что женщины с детьми при выборе ассоциаций указывают значительно больше ассоциаций,

относящихся к категории "живые", чем женщины без детей. Эти различия значимы при уровне значимости $p < 0,01$. Таким образом, личностная идентичность женщин среднего возраста, не имеющих детей, по сравнению с идентичностью женщин с детьми характеризуется менее распространенным представлением о себе и репертуаре своих ролевых возможностей. Это кажется вполне оправданным, поскольку материнство предоставляет женщине широкое поле для деятельности и проявления.

В целом, отношение к себе напрямую не связано с наличием или отсутствием детей. Опрошенные нами женщины среднего возраста из обеих групп характеризуются относительно гармоничным отношением к себе. Они достаточно открыты, уверены в себе и обладают, в основном, внутренним локусом контроля. Однако было выявлено, что некоторые показатели самоотношения, а именно уверенность в себе и самопринятие, у женщин без детей значительно ниже, чем у женщин с детьми. Очевидно, это может быть связано с ощущением бездетной женщиной своего несоответствия общепринятому "стандарту".

Результаты сравнения показателей степени согласованности личностной идентичности между группами женщин без детей и женщин с детьми показали, что в группе женщин без детей степень согласованности личностной идентичности достоверно ниже ($p < 0,01$). Можно предположить, что женщины, у которых нет детей, обладают более низким уровнем рефлексивности при описании самих себя. Справедливости ради отметим, что степень согласованности личностной идентичности в целом невысока в обеих группах женщин.

Таким образом, подтверждается общая гипотеза исследования о том, что существуют различия в личностной идентичности женщин среднего возраста, которые осознавали и не осознавали гендерную роль матери.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что тема женской идентичности включает в себя большое разнообразие ролей, которые женщина способна принять и прожить. Это роли, которые были присущи женщинам на

протяжении веков и остаются актуальными повсюду, и это роли, которые меняются и появляются с развитием общества. В этом гибкость и сила женщины. Однако ей не всегда легко приспосабливаться к меняющейся реальности – как личной, так и общекультурной. Важным ориентиром для психологического здоровья и равновесия женщины здесь является ее способность принимать себя по-другому и ее чувство собственного достоинства – насколько она находится в мире с собой и чувствует полную реализацию своего потенциала любви и заботы, которым она наделена от природы.

Несмотря на то, что процент бездетности в современном обществе достаточно высок и не имеет тенденции к снижению, вопрос о социально-психологических последствиях бездетности для женщин изучен недостаточно. Постановка исследовательского вопроса о различиях в личностной идентичности женщин с детьми и женщин, которые не смогли реализовать гендерную роль матери, придает новизну научной и практической значимости этой теме. Выявление этих различий позволяет лучше понять психологию женщины и роль материнства в ее жизни. Результаты исследования могут быть применены в психологическом консультировании женщин, в частности, в работе с самопринятием и уверенностью в себе.

Стремление к материнству, по-видимому, не может быть сведено ни к биологическому влечению, ни к следованию социокультурным нормам. Материнство, согласно Т. Флоренской, это удел женщины, и поэтому мы можем говорить о существовании духовной потребности, которая является основным источником желания женщины стать матерью.

Библиографический список

1. Баженова, О.В., Баз, Л.Л., Копыл, О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка. – 1993. – № 4.
2. Брутман, В.И., Радионова, М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 38–47.

3. Брутман, В.И. и др. Раннее социальное сиротство: учебно-методическое пособие. – М.: СВЕТОЧ, 1994. – 318 с.
4. Винникотт, Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Просвещение, 1998. – 428 с.
5. Волков, В.Г., Садкова, Ю.С., Шабалина, Н.В. Индивидуально-психологические особенности беременных с угрозой выкидыша // Материалы научно-практической конференции. – Киров.: НИИ гематол. и перелив. крови, 1995. – С. 74–75.
6. Григорьева, Е.С. Роль личностных особенностей женщины в возникновении патологии беременности (обзор современных исследований) // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – 2009. – С. 177–185.
7. Фахрисламова, Р.Т. Основные теоретические подходы к объяснению феномена бездетности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2015. – № 3. – С. 66–745.

Чурикова О.В.

магистрант

ТИ имени А.П. Чехова

(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОЦЕННОСТИ ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье описано влияние разнообразных факторов на самооценку девушек подросткового возраста, включая воздействие медиа, социальных сетей и гендерных стереотипов. Обсуждаются результаты ключевых исследований, которые подчёркивают, как сравнение себя с идеальными образами может негативно отражаться на самооценке. Особое внимание уделяется тому, как социальные сети усиливают эти эффекты. Затрагиваются вопросы гендерных стереотипов, их влияние на амбиции и пути повышения самооценки.

Ключевые слова: самооценка, медиа-влияние, гендерные стереотипы, самооценка, амбиции, социальная поддержка, самопринятие.

Churikova O.V.

undergraduate student

Chekhov TU (branch)

FSBEI "RGEU (RINH)"

Taganrog, Russia

MODERN RESEARCH ON THE SELF-WORTH OF TEENAGE GIRLS IN PSYCHOLOGY

Annotation. This article examines the influence of various factors on the self-worth of teenage girls, including the impact of media, social networks and gender stereotypes. The results of key studies are discussed, which highlight how comparing oneself with ideal images can negatively affect self-worth. Special attention is paid to how social media amplifies these effects. The issues of gender stereotypes, their impact on ambitions and ways to increase self-worth are discussed.

Keywords: self-worth, media influence, gender stereotypes, self-esteem, ambitions, social support, self-acceptance.

Самоценность девушек подросткового возраста – одна из ключевых тем в современной прикладной психологии, поскольку данные направления исследований позволяют оптимизировать личностное развитие, межличностные отношения и благополучие. С развитием общества, изменением гендерных ролей самоценность девушек подросткового возраста претерпели много изменений. Ранее девушки подросткового возраста сталкивались с многочисленными социальными барьерами, которые ограничивали их самореализацию и чувство самоценности.

Социальные нормы играют ключевую роль в формировании самоценности девушек подросткового возраста. Авторы фокусируют внимание на том, как медиа-образы и гендерные стереотипы могут оказать психологическое давление, заставляя девушек подросткового возраста соответствовать параметрам внешности и поведения. Исследования акцентируют внимание на том, что отрицательные представления о себе, связанные с образом тела, могут снижать самоценность, вызывая беспокойство и депрессию. Противодействие влияниям включается в систему просвещения в образовательных программах разного уровня, подразумевая развитие положительного восприятия себя, направленного на укрепление чувства собственного достоинства.

Гендерная идентичность и понимание социальных ролей влияют на самоценность девушек подросткового возраста. Девушки, которые сталкиваются с трудностями в поиске баланса между традиционными и

современными требованиями, могут испытывать внутренние конфликт и снижение самооценности. Важно научить девушек интегрировать эти аспекты своей идентичности, минимизируя стрессы и тревоги. Когнитивно-поведенческая терапия и позитивная психология – популярные инструменты в повышении самооценности, поскольку помогают девушкам подросткового возраста сформировать гармоничные позитивные убеждения о себе, справляться с критическими внутренними самоубеждениями и формировать здоровые привычки в восприятии самих себя.

Нами были проанализированы зарубежные и отечественные представления о самооценности девушек подросткового возраста.

Е.Н. Биличенко исследует тему самооценности в поколенческом контексте. Она отмечает, что с переходом от советской к постсоветской эпохе произошли значимые изменения в восприятии роли женщины как в семье, так и в обществе. Борисова утверждает, что современные российские женщины активно стремятся к повышению своей самооценности через образование, профессиональное развитие и участие в общественной жизни. Однако, она также подчеркивает наличие трудностей, связанных с сохранением традиционных гендерных ролей и давлением общественного мнения [1].

Н.В. Панина акцентирует внимание на психологическом аспекте самооценности, связывая ее с понятием самопринятия. Волкова рассматривает самооценность как способность женщины принимать и ценить себя без чрезмерной зависимости от внешних оценок. Она подчеркивает важность семьи и близкого окружения в формировании адекватной самооценки, начиная с детства [5].

С.Р. Пантилеев изучает влияние медиа на самооценность женщин. Крылова считает, что идеализированные образы, транслируемые средствами массовой информации, создают у женщин неадекватные стандарты красоты и успеха, что может подрывать их уверенность в себе. Она предлагает подходы к критическому осмыслению медиаконтента и развитие медиаграмотности как средства повышения самооценности [6].

Е.Р. Сагеева, Б.С. Алишев фокусируется на межличностных отношениях как факторе, влияющем на самооценку. По ее мнению, поддержка в партнерских отношениях и позитивные межличностные взаимодействия способствуют укреплению самооценки и чувства собственной значимости у женщин. Смирнова также подчеркивает роль психотерапии в решении проблем самооценки [8].

К. Дуик подчеркивает, что самооценка девушек подросткового возраста во многом зависит от их мышления: установки на рост или на данность. Девушки, верящие в возможность развития своих способностей и характеристик, демонстрируют более высокую самооценку и больше уверенности в себе, независимо от внешних стереотипов или социальных ожиданий [цит. по 2].

Б. Браун известная своими исследованиями уязвимости и стыда, считает, что самооценка девушек подросткового возраста связана с её способностью принимать уязвимости и отстаивать свою ценность вне зависимости от общественных стандартов. Браун утверждает, что важным аспектом самооценки является способность проявлять подлинность и не бояться быть несовершенной, что позволяет девушкам подросткового возраста чувствовать себя более устойчивыми к внешнему давлению и критике [цит. по 2].

Р. Баумейстер фокусируется на исследованиях самоуважения и самоконтроля. Он отмечает, что самооценка девушек подросткового возраста часто связана с чувством внутреннего контроля и способностью достигать поставленных целей. Баумейстер считает, что самоуважение, основанное на реальных достижениях и личных стандартах, позволяет женщине чувствовать себя ценным и уверенным в себе индивидом [8].

М. Нуссбаум утверждает, что расширение возможностей девушек подросткового возраста, включая доступ к образованию, правам и экономическим ресурсам, важно для развития их самооценки. Автор отмечает, что общество должно поддерживать такую систему ценностей,

которая способствует раскрытию личностного потенциала девушек подросткового возраста [10].

Исследования Э. Игли показывают, как культурные и социальные ожидания могут влиять на самооценку женщин. Автор отмечает, что гендерные стереотипы создают дополнительные барьеры для повышения самооценности, и акцентирует важность изменения стереотипов для создания поддерживающего общества [9].

Исследования, посвященные изучению самооценности девушек подросткового возраста, охватывают различные аспекты этой темы: от влияния культурных стандартов и гендерных стереотипов до влияния социальных сетей и семейных отношений.

М. Тэк провел исследование, в котором изучалось, как идеалы красоты, пропагандируемые цифровыми СМИ и социальными сетями, влияют на самооценность девушек подросткового возраста – постоянное сопоставление себя с искаженными идеалами может привести к снижению самооценности [2].

С. Фергюсон и др. выявили, что использование социальных сетей связано с самооценностью девушек подросткового возраста. Исследователи обнаружили, что чрезмерное времяпрепровождение в соц. сетях негативно сказывается на самооценности из-за сравнения с «отфильтрованными» жизнями других людей [цит. по 3].

Н. Спенс и Т. Холл выявили, что гендерные стереотипы и ожидания влияют на профессиональные амбиции и самооценку женщин. Авторы пришли к выводу, что девушки подросткового возраста, осознающие и отвергающие ограничительные стереотипы, демонстрируют более высокую самооценность и уверенность в профессиональной сфере [5].

Н.В. Панина анализировала влияние семейной поддержки на самооценность и удовлетворенность жизнью девушек подросткового возраста. Результаты показали, что девушки, получающие сильную эмоциональную поддержку от семей, имеют более высокую самооценку и удовлетворенность личной и учебной (профессиональной) сферах [5].

С. Сильверстоун и Р. Хинсли показали, что девушки подросткового возраста, которые часто сталкиваются с критикой и неприятием со стороны родителей, испытывают сильное давление на самооценку и могут проявлять неуверенность в различных аспектах своей жизни [цит. по 6].

Таким образом, современные исследования самооценки девушек подросткового возраста подчеркивают множество сложных факторов, которые влияют на этот аспект жизни. Формирование здоровой самооценки требует внимания как индивидуальных, так и общественных уровней – от разработки образовательных и поддерживающих программ до индивидуальных терапевтических вмешательств. Продвижение равенства и поддержка самооценки девушек подросткового возраста открывают новые возможности для личностного роста и общественного прогресса. Внедрение этих знаний в образовательные системы, бизнес и государственную политику может значительно улучшить качество жизни девушек подросткового возраста.

Библиографический список

1. Биличенко, Е.Н. Самоотношение и особенности самоактуализации личности у женщин // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenieiosobennostisamoaktualizatsii-lichnosti-u-zhenschin> [Дата обращения: 11.09.2024].
2. Кудрявцев, В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2021. – № 4. – С. 45–56.
3. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 2020. – № 4. – С. 15–26.
4. Лупенко, Н.Н. Взаимосвязь гендерного и профессионального «Образов Я» и проблема самоактуализации личности руководителя // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2022. – № 33. – С. 70–76.
5. Панина, Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности // Новые методы психологии жизненного пути. – М.: Аспект Пресс, 2023. – 328 с.
6. Пантिलеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Инфра-М, 2022. – 162 с.
7. Просандеева, Л. Е. Самоценность личности в процессе ее социализации // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2020. – № 12–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samotsennost-lichnosti-v-protssesse-ee-sotsializatsii> [Дата обращения: 10.09.2024].
8. Сагеева, Е.Р., Алишев, Б.С. Самоценность и ценностная направленность личности в континууме «я – не я» // КПЖ. – 2022. – № 5. – URL: <https://cy->

berleninka.ru/article/n/samotsennost-i-tsennostnaya-napravlennost-lichnosti-v-kontinuumе-ya-ne-ya [Дата обращения: 09.10.2024].

9. Столин, В.В. Самосознание личности. – М.: Альпина, 2024. – 300 с.

10. Харламенкова, Н.Е. Самоутверждение подростка. – М.: ИП РАН, 2024. – 230 с.

Щукина С.Е.

методист МБУ ДО Октябрьского района
г. Ростова-на-Дону
«Центр дополнительного образования детей»
г. Ростов-на-Дону

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЙ, ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Для российских школьников полем культурной самоидентификации является российская национальная культура (региональная культура, в частности) – от её истоков до наших дней. Духовные основания и целевые установки человека культуры связываются в первую очередь нами с образом гражданина России, патриота своей малой Родины! В истоках нашей древней культуры идеалом красоты является служение Родине! Для комплексного восприятия образа человека-защитника своей Земли, жизненно необходимо передача духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связей между поколениями. Цель данной статьи – ознакомить педагогов дополнительного и основного образования детей с опытом проведения исследовательской работы духовно-нравственной и гражданско-патриотической направленности по теме «Защитник Отечества на Дону». Нас как исследователей, заинтересовали личностные качества Воина-земляка, социальный портрет Донца – Защитника Отечества.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, дополнительное образование детей, исследовательская деятельность школьников.

Shchukina S.E.

methodologist MBU DO
Oktyabrsky district of Rostov-on-Don
"Center for additional education of children"
Rostov-on-Don

RESEARCH ACTIVITIES OF SPIRITUAL-MORAL, CIVIC-PATRIOTIC ORIENTATION WITH CHILDREN OF MIDDLE AND SENIOR SCHOOL AGE

Annotation. For Russian schoolchildren, the field of cultural self-identification is the Russian national culture (regional culture, in particular) – from its origins to the present day. The spiritual foundations and goals of a person of culture are associated primarily with the image of a citizen of Russia, a patriot of his small Motherland! In the origins of our ancient culture, the ideal of beauty is service to the Motherland!

For a comprehensive perception of the image of a person-defender of his Land, it is vital to transfer the spiritual experience of mankind, which contributes to the restoration of ties between generations. The purpose of this article is to familiarize teachers of additional and basic education of children with the experience of conducting research work of a spiritual-moral and civic-patriotic orientation on the topic "Defender of the Fatherland on the Don". We, as researchers, were interested in the personal qualities of the Warrior-fellow countryman, the social portrait of the Donets – Defender of the Fatherland.

Keywords: spiritual and moral education, civic and patriotic education, additional education of children, research activities of schoolchildren.

Патриотизм сегодня выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою нераздельность, неразрывность с Отечеством.

Для гражданско-патриотического воспитания имеют большое значение мероприятия, рассчитанные на пропаганду военной службы, прикладных видов спорта, рассчитанные на участие большого количества молодёжи [1].

Исследование начиналось в 2002 году на базе МОУ ДОД «Детский эколого-биологический центр города Ростова-на-Дону» в объединениях естественнонаучной направленности. Участники стремились в своём поиске к созданию образа Воина-Патриота. Важно было разобраться, какие качества гражданина, выполняющего воинский долг, прошли через века и остались главными чертами в современном образе Защитника Отечества на Дону.

Цель исследования: изучить духовно-нравственные аспекты личности Защитника на ярком примере Донского Воинства.

Интересовали ответы на вопросы: из чего складывается и на чём строится уважительное отношение к Воину-Донцу в семье и в обществе (в исторической перспективе); какие традиции заложены в основу воспитания Воина на Дону.

В исследовании приняли участие педагоги дополнительного образования со своими воспитанниками, детьми среднего и старшего школьного возраста.

Для достижения цели были выдвинуты следующие задачи: рассмотреть характеристики личности Воина, с точки зрения современных понятий; изучить исторические основы появления данных характеристик, зарождение и развитие чувства патриотизма на Дону; ознакомиться с обычаями, традициями, укладом казаков, связанных с их военной жизнью с помощью литературных источников, рассмотреть значение обрядов и традиций для воспитания Воина-Донца; проанализировать современные качества Воина-Патриота в процессе живого общения с ветеранами ВОВ; с воинами, выполнявшими интернациональный долг, принимающими участие в специальных военных операциях; выделить различия в облике Защитника Отечества, возникающие с течением времени.

Реализация задач осуществлялась поэтапно.

1. Подготовительный (инструментально-ресурсный): составление группы для исследования, выбор актива группы, обсуждение условий, определение объема материальных затрат (поиск информации в Интернете, распечатка и ксерокопия библиотечной литературы, оформление иллюстративного материала, приобретение памятных сувениров для торжественных встреч с ветеранами ВОВ, участниками военных действий), поиск информационных источников.

Педагоги определили способы реализации, пути достижения цели; возможные варианты информационного поиска. Информационными корректорами и консультантами исследования стали: Куликова Г.Н., директор Ростовского областного музея краеведения; Парфёнов В.В., организатор первой в городе воскресной школы на базе Парамоновского особняка, Донского кадетского корпуса № 1. Активное содействие в подборке литературы для исследования оказали сотрудники Ростовской областной детской библиотеки имени В.М. Величкиной и Библиотечно-информационного центра имени А.П. Чехова.

2. Основной (информационно-аналитический) – сбор и обработка исследовательского материала. Чтобы разобраться в сложном образе Воина – Защитника Отечества Донского края, группой обучающихся среднего и

старшего школьного возраста (11–16 лет) под руководством педагогов дополнительного образования изучена научная и научно-популярная литература. Литература о военной истории Донского казачества [Агафонов Г.Д., 1995. Казачьи войска Российской империи; Картины былого Тихого Дона: краткий очерк истории войска Донского / под ред. В.Б. Мурина. – Т. I., 1992] начиная с Куликовской битвы и заканчивая Первой мировой войной, значительно расширила представления о зарождении и развитии вольного казачества на Дону, о том, как возникала связь Дона с центром государства российского, как развивалась военная структура казачества.

Чтобы лучше понять военную организацию казачества с начала XX века, порядок прохождения действительной военной службы, особенности казачьей конницы, артиллерии, возникла необходимость изучить литературу, отражающую интересующие нас факты [Волков С.В., 1993. Русский офицерский корпус; Марков О.Д., 2001. Русская армия 1914–1917 г.]. Сведения о территориальных границах войска Донского, о численности казачества в этот временной промежуток, о распределении финансов, об особенностях службы, изложенные сухим научным языком, дают представление о серьезной продуманности военной структуры на Дону.

Для объективной оценки колоритного образа воина-защитника на Дону с социальной точки зрения, была изучена научно-популярная литература ростовских авторов о традициях, обычаях в казачьей семье, воспитывающей воина-защитника; об уникальном народном творчестве, казачьей песне, как источнике, реальных исторических событий, описанных живым, эмоциональным, понятным языком [Астапенко Г.Д., 2002. Быт, обычаи, обряды и праздники донских казаков XVII–XX веков; Астапенко Г.Д., 1998. На тихом, на вольном, на славном Дону; Как у нас-то было на тихом Дону / под ред. Л. Новак, Н. Фрадкина, 1985].

Сбор информации и сведений по различным направлениям (нравственные характеристики личности Воина-Патриота; Воин-Казак (летопись); боевые успехи Донского воинства Казачество; служение России; воспитание Донца;

современный Защитник Отечества; основные черты Воина в реальных, современных героях) сопровождался непосредственным общением с реальными войнами (ветеранами ВОВ; защитниками Отечества, выполняющими интернациональный долг, воевавшими в горячих точках), проведением социологического опроса обучающихся, с обсуждением информации из разных источников в детских коллективах. Особенно хочется отметить участие педагога дополнительного образования А.Н. Пенькову, руководителя объединения «Природа Донского края». Очень интересны были вечера, подготовленные педагогом в Ростовской областной детской библиотеки имени В.М. Величкиной для ветеранов ВОВ. Обсуждение информации, дискуссии проводились с учётом основной линии исследования – особое отношение в социуме (уважение, поклонение) к воину-защитнику в прошлом и сегодня. На такие встречи важно приглашать и воинов, выполнявших интернациональный долг, служивших в горячих точках, участников СВО. Они мало говорят о сражениях, скупой рассказывали о себе, но с восторгом отзывались о своих товарищах, о военных командирах. У ребят появляется желание быть такими и лучше, возникает чувство гордости за боевых ростовчан.

3. Заключительный (информативный): подведение итогов, оформление исследования, презентация результатов.

Важно знать, как подростки относятся к военной истории края сегодня, к Воинам-Защитникам, к обязанности защищать Родную Землю, и меняется ли их отношение после информационных выступлений, тематических вечеров, подготовленных участниками исследования. С целью определения динамики был проведен социологический опрос в группах детей по следующим вопросам: необходимо ли всем школьникам изучать военную историю края; знаешь ли ты значение слова «казак»; военная слава Донского казачества вызывает у тебя уважение; защита Отечества – это лишь призвание военного; знаешь ли ты своих земляков, воевавших в горячих точках; их можно назвать героями нашего времени; у доблестных защитников интересов страны и

родного края есть чему поучиться. Итог 1-го опроса (до проведения занятий с освещением исследовательской информации): 10% ребят считают обязательным изучение школьниками военной истории родного края; 20% опрошенных считают, что защита Отечества – это только призвание военных; 40% не знают лично земляков, воевавших в горячих точках; 60% не знают значения слова «казак». У всех опрошенных военная слава Донского казачества вызывает уважение (даже у тех, кто не интересовался фактами по этому вопросу). Все опрошенные ребята считают защитников Отечества, интересов страны и родного края (и прошлого и настоящего времени) героями, у которых есть чему поучиться и такого мнения придерживаются даже те, кто лично не знаком с участниками военных действий.

После ознакомления ребят на нескольких занятиях с интересной информацией из военной истории казачества, о том, как воспитывался будущий воин-защитник Отечества на Дону, после встреч с участниками военных действий, вопросы были вновь предложены ребятам группы, в том же составе. 10% ребят продолжали считать, что защита Отечества – это призвание военных, обосновав это так – в наше сложное время этим должны заниматься профессионалы. Но в широком смысле, защита Отечества это всё-таки дело каждого, так как, исполняя свой долг и свои обязанности (там, где это для нас возможно) мы уже защищаем интересы Отечества; 90% опрошенных ответили «Да» на все остальные вопросы.

В итоге исследователи определили духовно-нравственные аспекты личности Защитника Отечества на Дону: честь и верность мужскому братству (военные условия вынуждают верить боевому товарищу, где бы он не родился, какого бы вероисповедания он не был); уважение к своему военному командиру, уверенность в разумности его действий, в его смелость, в его компетентность; желание защищать, прежде всего, своих близких, слабых и нуждающихся в помощи; мужество.

Автор предлагает рассматривать данное исследование как эффективный инструмент воспитательной работы духовно-нравственной и гражданско-

патриотической направленности. Используя, собранную с детьми среднего и старшего школьного возраста, информацию и постоянно дополняя её, педагоги смогут успешно развивать у воспитанников чувство патриотизма, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества. Сотрудники и родители обучающихся МБУ ДО Октябрьского района города Ростова-на-Дону «Центр дополнительного образования детей» намерены продолжать эту работу.

Библиографический список

1. Оленич, Т.С., Гомелева, Е.А. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание учащихся в современных условиях образовательной среды / Молодой исследователь Дона. – 2022. – № 1(34). – С. 110–114.

Арнаутова Е.П.

к.п.н., издательство «М-Парк»

г. Москва, Россия

Рычагова Е. С.

к.п.н., МПГУ

г. Москва, Россия

Кондратьева Н.Л.

к.п.н., МПГУ

г. Москва, Россия

Воробьева И.Н.

МПГУ

г. Москва, Россия

МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается важность межпоколенческих связей в воспитательной практике современной семьи, сохранении и трансляции культурных традиций от одного поколения к другому. Обращается внимание на роль старшего поколения семейных воспитателей как хранителей семейной памяти, трансляторов культурных ценностей и обычаев семейного рода поколениям молодых родителей, внуков и правнуков. Делается акцент на освещении студентам – будущим педагогам темы межпоколенческих семейных связей в рамках разных учебных дисциплин. Анализируются наиболее эффективные в учебном процессе методы работы со студентами для лучшего осознания ими межпоколенческих связей как «корней» для молодой нуклеарной семьи; для поддержки диалога между поколениями в семьях воспитанников.

Ключевые слова: воспитание, семья, межпоколенческие связи, старшее поколение, прародители, бабушки, дедушки.

Arnautova E. P.,
Candidate of Pedagogic Sciences,
publishing company “M-Park”, Moscow, Russia
Rychagova E.S.,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
Kondratyeva N.L.,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
Vorobeyva I. N.,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

INTERGENERATIONAL TIES AS THE BASIS OF FAMILY EDUCATION

Annotation. The article considers the importance of intergenerational ties in the educational practice of modern family, the preservation and transmission of cultural traditions from one generation to another. Attention is drawn to the role of the senior generation of family educators as custodians of family memory, translators of cultural values and customs of the family to generations of young parents, grandchildren and great-grandchildren. Emphasis is placed on illumination of students – future teachers of the topic of intergenerational family ties within various study subjects. The most effective methods of working with students in the educational process are analyzed to better understand intergenerational ties as «roots» for a young nuclear family; to support dialogue between generations in the families of the pupils.

Keywords: upbringing, family, intergenerational ties, the older generation, grandparents, grandparents.

Социализация человека, его воспитание и обучение начинается в семье, именно здесь закладываются основы будущей личности, так как семья, по мнению И.Н. Ильина, является первичным лоном человеческой культуры, островом духовной жизни человека [11]. Роль семьи в сохранении и трансляции культурных традиций всегда была бесспорна. Указ Президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации Года семьи» (от 22 ноября 2023 г. № 875) еще раз подтверждает значимость сохранения традиционных семейных ценностей. 2024 год объявлен Годом семьи.

Приобщение к общекультурным и семейным ценностям позволяет детям и взрослым постигать нравственную силу семейных уз, переживать чувство родства и принадлежности к роду. Это тот стержень, который обеспечивает

«восхождение к внутренним высотам души», «тренирует дух» и укрепляет с раннего возраста чувство собственного достоинства и гражданственности. Образ дружной многопоколенной семьи является основой семейного воспитания, так как через реакции взрослых – мамы и папы, бабушек и дедушек – ребенку транслируются культурные нормы и идеалы общения, отношения друг к другу, к сверстникам, взрослым, старшим, природному миру растений и животных [2, 4, 5].

Ведущая роль в воспитании ребенка принадлежит родителям – матери и отцу. Они самые главные и незаменимые люди в жизни любого человека. Авторитет отца и матери лежит в основе представлений ребенка о мире. Особое влияние на формирование модели поведения ребенка оказывают детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания. Под стилем родительского воспитания следует понимать систему или совокупность эмоционального отношения родителей к ребенку, восприятие родителями своего ребенка, а также их способы взаимодействия с ним [18]. Счастлив тот ребенок, родители которого с самого рождения были рядом с ним, радовались его появлению на свет, относились к нему с любовью и вниманием, окружали его настоящим душевным теплом, уважали его чувства и побуждения, поощряли его активность и инициативу [5, 12]. Для ребенка отец и мать имеют важнейшее значение не только в детстве, но и тогда, когда они становятся взрослыми. Образы родителей у взрослых детей, в каком бы возрасте они не были, остаются с ними навсегда.

Однако детство вспоминается по-особому, если в нем присутствовали бабушки и дедушки, если с ними были тесные, эмоционально насыщенные контакты. «Теплом и уютом веет от воспоминаний тех дней, бесконечной доброты бабушки, деда, у которых всегда находилось время для внука, чьи руки умели все, о чем только могло мечтать пытливое детское желание» [13, с. 370]. В прошлом, как в элитарных, так и в народных слоях общества фигуры прародителей как старшего поколения семейных воспитателей традиционно являлись моральным и эмоциональным центром семейного рода. Сейчас у прародителей

в отличие от матери и отца вспомогательные роли. В этом состоит семейный порядок и жизненная логика, она определяет границы семейных ролей каждого и одновременно дает всем членам семьи пространство действовать. «Понимать семейный порядок – значит, обладать мудростью; с любовью ему следовать – значит обладать смирением», считает известный специалист по семьеведению Берт Хелленгер [19]. Доброе согласие между матерью и бабушкой для внуков сравним с «солнечным светом». Таким детям не известны ни тень соперничества, ни холодность отношений между самыми любимыми людьми [7].

Один из основоположников научной педагогики в России К.Д. Ушинский называл бабушек и дедушек инстинктивно понимающими и знающими тонкости воспитания, «природными русскими педагогами», которые положительно влияют на своих внуков, являясь источником опыта, тепла, любви, веры и олицетворением семейного очага [17]. Именно с бабушками и дедушками связываются все позитивные качества семейной жизни: сплоченность, полнота впечатлений, поддержка с любовью без назойливости. Бабушки и дедушки, нередко, хранители семейной памяти, «трансляторы» внукам и правнукам культурных ценностей и обычаев семейного рода.

Особое место в жизни семьи занимает поколение прадедов. Воспитательные отношения с правнуками, как правило, очень слабы, так как почти никогда прадедов (прародителей) не привлекают к роли помощников в уходе за детьми и непосредственно к воспитанию. Тем не менее, прадеды испытывают к правнукам особенную нежность, к которой примешивается гордость за достигнутый возраст и за бесценную редкость их положения «супердедов» [3, 4].

Педагогическое искусство старшего поколения семейных воспитателей включает также их способность и желание научить внуков как достойно проживать старость и справляться с ролью наставника. Естественные атрибуты пожилого возраста способствуют созданию в глазах внуков образа зрелой и надежной личности, которой свойственны сила и упорство. И в прошлое и в настоящее время в образе своих дедов внуки видят строгое и чистое выражение

несдающейся веры, и это трогает взрослеющих детей порой даже больше, чем книги, телевидение и советы друзей [3].

Зарубежные и отечественные исследования, посвященные анализу детско-прародительских отношений, показывают, что у большинства людей есть или был значимый прародитель (бабушка или дедушка), существенным образом повлиявший на личностное развитие ребенка (внука), его отношение к себе и окружающим, ставшим в определенной степени образцом для подражания [14].

Современные представители старшего поколения в семье — это отнюдь, не «бабули с дедулями» преклонного возраста, а в большинстве своем еще активно работающие и живущие насыщенной жизнью люди средних лет, их степень включенности в воспитание внуков и заботу о них во многом связаны с наличием свободного времени. Так, в исследовании А. Тансканнена было показано, что вовлечение старшего поколения в уход за внуками значительно усиливается после выхода на пенсию, и это изменение более значимо для дедушек [21].

В исследовании Т.В. Сусловой и Л.И. Старовойтовой выведены три основных типа прародителей:

- полностью поглощенные выполнением роли прародителя;
- прародители, поглощенные родительской и прародительской ролями, активно вмешивающиеся в жизнь взрослых детей и внуков;
- занимают нейтральную позицию в расширенной семье, видят свою роль прародителя, как организатора досуга внуков, выделяют время и на свой досуг, общение с другими родственниками и друзьями или профессиональную деятельность [16].

Молодые семьи традиционно не подвергают сомнению роль бабушек и дедушек в выполнении семейных обязанностей. Они считают, что старшее поколение должно или может по желанию оказывать помощь в уходе и воспитании внуков (в формировании личностных качеств, трансляции семейных традиций, оказании поддержки в трудных ситуациях, обучении полезным навы-

кам), в выполнении домашних обязанностей и даже оказывать материальную поддержку [20]. Например, родители московских дошкольников рассчитывают на то, что старшее поколение семьи будет содействовать в решении вопросов закаливания, реабилитации после болезни, питания, формирования гигиенических привычек, организации сна, прогулок и игр на свежем воздухе. Особое значение придается влиянию бабушек и дедушек на познавательно-речевое развитие внуков. Это знакомство с историей страны, чтение книг, рассказы о своем детстве и личных достижениях [9].

В большинстве исследований, посвященных роли прародителей в жизни младшего поколения, отмечается, что прародительство – это многогранный опыт, который оказывает положительное влияние на благополучие детей. Однако изменения, которые происходят в современном российском обществе, иногда приводят к вытеснению прародителей из семейного круга, отдалению от общения с внуками, что позволяет говорить о частичной прародительской депривации [20].

Кроме того, как родители, так и старшее поколение семьи внимательно присматриваются к выполнению воспитательной роли друг друга, иногда с определенной долей субъективизма оценивают вклад каждого в воспитание, корректируя воздействия на ребенка других участников семейного коллектива. Безусловно, подобная ситуация расшатывает прочность института семьи как основы для реализации задач всестороннего гармоничного личностного развития дошкольника [9].

Создание эмоционально ровных, свободных, взаимоприемлемых и независимых, но содружественных и конструктивных отношений – важная задача для молодого и старшего поколений семейных воспитателей. Как подчеркивала А.М. Афанасьева, хорошие отношения матери и бабушки для ребенка есть «биостимулятор роста детской души» [7]. Очень важно, когда молодые родители осознают ценность старшего поколения в семье как «оазиса» для душевной жизни внуков, защиту их от перенапряжения и «суматохи» современной жизни, от эмоциональных перегрузок и стрессов. Каким бы модным веянием ни следо-

вали папы и мамы, ничто не может заменить общения с мудростью и опытом, уважения к возрасту, чувств, которые объединяют старшее поколение и внуков.

В рамках дисциплин «Семейное образование и воспитание», «Русские народные традиции семейного воспитания», «Психология воспитательных практик» и «Технология и организация воспитательных практик» особое внимание уделяется межпоколенческим связям как основе семейного воспитания. На лекционных и практических встречах со студентами рассматриваются понятия «семейные традиции», «семейные ценности», которые обозначают процесс передачи из поколения в поколение исторически сложившихся обычаев, порядков и правил поведения, и основываются на национальных устоях, устанавливая межпоколенную связь.

Например, вместе обсуждаем проблему, связанную с изучением традиций семейного чтения, которая имеет богатую историю, уходящую в далекое прошлое и остается актуальной и в настоящее время. Семейное чтение сближало разные поколения, формируя единое культурное поле через знакомые сюжеты, героев, язык, являлось способом общения и доброжелательного воспитания, способствовало формированию книжной культуры всех членов семьи. Мир книги входил в жизнь маленького ребенка через колыбельные песни, потешки и прибаутки, рассказы взрослых, их чтение вслух домашними [10, 15].

Безусловно, современные дети и читают, и живут не так, как предшествующие поколения, они поглощены информационно-коммуникативными технологиями, но книги, по мнению, М.С. Аромштам, продолжают играть роль межпоколенческих нитей. Через книги транслируются некие ценности и язык, который взрослые хотят разделить со своими детьми [6].

Обсуждаем со студентами, как для сохранения традиции семейного чтения, соединить интересы детей с представлениями старшего поколения о детском чтении и попытаться проникнуться интересом ребенка, каким бы странным он ни казался. Своими размышлениями студенты делятся, выступая на научно-практических лабораториях, конференциях, Круглых столах. Так, например, студенты четвертого курса факультета начального образования Института

детства МПГУ Полина Е. и Мария К. выступали на XII Круглом столе студентов, магистрантов и молодых исследователей «Роль чтения в развитии личности ребенка» с опытом на тему: «Читательские интересы младших школьников: по результатам анкетирования» в Российской государственной детской библиотеке.

Кроме того, предлагаем студенческой молодежи для изучения активных образов бабушек и дедушек погрузиться в мир детской литературе XX–XXI веков, так как именно педагог, открывая ребенку мир словесного искусства, способствует становлению его внутреннего мира, приобщает к нравственным и культурным ценностям. Обращаем внимание, что дополнительную информацию о том, как старшее поколение представляется внукам, можно найти в литературоведческих источниках. При этом отмечаем, что хотя упоминание дедушек в художественной литературе встречается гораздо реже, чем бабушек [8], прародители в целом предстают хранителями семейных ценностей и трансляторами «культурной памяти».

С целью предоставления студентам возможности получить личный опыт межпоколенческого диалога, лучше осознать смыслы и ценности жизни старшего поколения, разработали и предложили им для апробации модификацию методики автобиографического интервью с пожилыми членами семьи: «Воспоминания старшего поколения о своем детстве» (на основе методики А.С. Обухова для студентов [1]). Преемственность семейных поколений базируется на реальных контактах, но возрастная разница и различие интересов, не редко, выступают препятствием. Тем не менее, прародители могут стать «живой энциклопедией» культурных ценностей и обычаев семейного рода при условии, что молодое поколение активно «открывает» для себя «энциклопедию жизни» пожилых членов семьи. Детство занимает особое место в жизни любого человека и у каждого поколения свой опыт его проживания. Студентам были даны рекомендации по алгоритму проведения интервью с представителями старшего поколения, о примерных смысловых линиях в его содержании. В ходе интервью студентам предлагалось ответить на вопросы о том, какие факты в жизни стар-

шего поколения могли влиять на духовно-нравственное становление людей, детство которых проходило более полувека тому назад. Понять, в чем проявлялся дух семейной педагогики в прошлом; на чем дети в прошлом учились трудолюбию и ответственности, терпению и кротости, доброте и состраданию; поразмышлять о потерях и приобретениях современных детей в сравнении с детьми прошлых поколений и пр. Обо всем этом предлагалось поведать на итоговом практическом занятии. Проведенная работа позволила студентам убедиться в ценности межпоколенных диалогов, осознать, что они несут не только память об уходящей эпохе, они расширяют для молодого поколения понимание прошлой жизни, вызывают чувство эмпатии, помогают увидеть связь между прошлым, настоящим и будущим.

На практических занятиях студенты разрабатывают тематические сценарии досугов с участием детей и родителей с целью пропаганды семейных традиций в рамках всероссийских общественно-государственных праздников, памятных дат России, международных и всемирных праздников (тема по выбору), в том числе, к Всероссийскому дню бабушек и дедушек. Обращаем внимание, что в сценарии важно отразить свой оригинальный авторский подход в приобщении детей и взрослых к многогранному миру семейных отношений, в чтении заботливых и верных хранителей семейных ценностей – прародителей – бабушек и дедушек.

Опираясь на знания истории своей семьи, ее родовых корней по отцовской и материнской линии студенты составляют генеалогическое древо своего рода и сопровождают работу комментариями. Правильно выполнить данное задание можно в сотрудничестве с членами семьи, иными родственниками по отцовской и материнской линии, заранее уточнив у них сведения о более дальних предках семейного рода (прадедах и прапрадедах, прабабушках и прапрабабушках, а также двоюродных сестрах и братьях, тетях и дядях по линии обоих родителей и пр.). Чем больше информации об истории семьи представлено в рамках выполнения данного задания, тем более ветвистой будет крона семейного древа и более крепкими и могучими получатся его корни.

Совместно со студентами на семинарах обсуждаем практические рекомендации для родителей дошкольников к всероссийским датам семейного календаря, включенные в новую Федеральную образовательную программу дошкольного образования (по выбору обучающихся). Семейный календарь – это часть жизни любой семьи, ее времяпрепровождение, совместные дела и традиции. Это своеобразная «напоминалка» о важных семейных датах и событиях (дни рождения, годовщины, свадебные даты, сезонные досуги и отпуска, выходные дни, общественные и профессиональные праздники членов семьи и др.).

Кроме того, сотрудниками кафедры психологической антропологии была организована работа Центра семейного воспитания для молодых семей с детьми раннего и дошкольного возраста. В содержательной работе центра были интегрированы психолого-педагогические основы отечественной системы дошкольного образования и сильные стороны метода Марии Монтессори, в котором был представлен воспитательный потенциал представителей всех поколений. Немалую роль в содержательной и организационной деятельности Центра играли студенты Института детства МПГУ. На протяжении игр-занятий, свободной игры и самостоятельной активной деятельности детей педагог и студенты сопровождали ребенка, родителя или бабушку, отвечая на интересующие их вопросы. В межпоколенческом общении происходило взаимообогащение, в диалоге возникало взаимопонимание. Важным моментом сотрудничества являлось единение разных поколений в одно большое сплоченное сообщество единомышленников [4].

Используя богатейшие возможности культурно-образовательной среды столицы, знакомим студентов Института детства МПГУ с музеем В.А Тропинина и московских художников его времени. В музее студенты могут погрузиться в изучение выставки «Портреты счастья. Тема семейная». На выставке представлены семейные и детские портреты конца XVIII и первой половины XIX веков. Аллегии и символы в разных аксессуарах на полотнах дают возможность расширить знания о семейном воспитании предшествующих поколе-

ний. Например, собачка рядом с девочкой – символ супружеской верности, добродетели; хлыстик в руках мальчика – символ послушания. Главная цель выездного мероприятия связана с повышением качества российского образования через внедрение инновационных форматов обучения.

Неким резюмирующим выводом следует сформулировать важную мысль о том, что прародители позитивно влияют на психологическое и эмоциональное благополучие внуков, являются создателями положительного образа семьи. Вместе с тем, важно проявление солидарности с родителями своих внуков, укрепления их родительского авторитета в глазах ребенка. Кроме того, наиболее естественно показывать внукам свою готовность по-доброму воспринимать веяния новых взглядов на жизнь, уважая добрые традиции, мудро предостерегать взрослеющих внуков и его молодых родителей от опасностей категоричного отказа от всего «старого». Изучение студентами психологии семейных воспитательных практик будет способствовать повышению качества обучения, позволит им расширить не только психолого-педагогические профессиональные компетенции как будущих педагогов, но и найти позитивные формы взаимодействия как будущих родителей со всеми субъектами межпоколенческой воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Адамян Е.И. Воспитание через воспоминание: межпоколенческий диалог // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 58 – 72.
2. Арнаутова Е.П. Три поколения в одной семейной «лодке» // Игра и дети. М., 2008. С. 12 – 15.
3. Арнаутова Е.П. Воспитательная роль бабушки и дедушки // Детский вопрос: семейно-педагогический альманах. 2013. №10. С. 25 – 27.
4. Арнаутова Е.П., Воробьева И.Н., Рычагова Е.С. Воспитательный потенциал межпоколенческих отношений в Центре семейного воспитания МПГУ // Детский сад от А до Я. 2019. № 1. С. 4 – 14.
5. Арнаутова Е.П., Рычагова Е.С., Воробьева И.Н. Приобщение детей и взрослых к общекультурным и семейным ценностям посредством вовлечения в проектную деятельность // Детский сад от А до Я. 2022. № 2. С. 14 – 22.
6. Аромштам М.С. Читать! Минск: Дискурс, 2020.
7. Афанасьева Т.М. Бабушки и дедушки // Семья в современном мире. М.: Изд-во «Просвещение», 1995.

- 8.Божкова Г.Н., Гизетдинова Д.Ф. Образ дедушек и бабушек в детской литературе XX–XXI веков // В сб.: Development of the creative potential of a person and society. Materials of the VI International Scientific Conference, January 17–18, 2018. Prague. Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 2018. С. 56–60.
- 9.Дорохина Н.А. Особенности воспитательного взаимодействия между родителями и старшим поколением в семьях дошкольников // Наука и школа. 2009. № 1. С. 61 – 62.
- 10.Зеткина И.А., Николаева Е.А. Семейное чтение в России: в поисках утраченных традиций // [Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств](#), 2011. № 3. С. 6 – 10.
- 11.Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: Белый город, Дарь, 2019.
- 12.Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. М.: Форум, 2011.
- 13.Наши дети: Сборник / Сост. Ю.Ф. Змановский и И.В. Гребенников. М.: Книга, 1988.
- 14.Постникова М.И. Психология отношений между поколениями в современной России / Автореф. дисс. с-и доктора. психол. наук, Санкт-Петербург, 2011.
- 15.Рычагова Е.С. Традиции семейного чтения как ресурс становления личности ребенка // Детский сад от А до Я. 2024. № 2. С. 32 – 41.
- 16.Сулова Т.Ф., Старовойтова Л.И. Роль прародителей в воспитании и социализации младшего поколения // ЦИТИСЭ. 2023. № 3 (37). С. 282 – 292.
- 17.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 томах. Т.5 / Ред. коллегия: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев и др. М.: Педагогика, 1990.
- 18.Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция. Минск: БГУ, 2016.
- 19.Хеллингер Б. И в середине тебе станет легко (пер. с нем.). - М.: 2000.
- 20.Янак А.Л. "Нереализованные" бабушки и дедушки: прародительская ресурсность vs прародительская депривация // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2021. № 1 (57). С. 54 – 69.
- 21.Tanskanen A.O., Danielsbacka M., Härmäläinen H., Solé-Auró A. Does transition to retirement promote grandchild care? Evidence from Europe // Frontiers in Psychology. 2021.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ФОКУСЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Материалы

V-го Международного форума
Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»

г. Таганрог, 24 сентября 2024 г.

*Ответственный редактор – зав. кафедрой психологии
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ),
канд. психол. наук, доцент
Оксана Александровна Холина*

Все статьи публикуются в авторской редакции

Компьютерная верстка О.А. Холина

Корректура, макетирование Н.В. Фоменко

Изд. № 47/4609. Подписано к использованию 25.03.2025

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152.
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)