
Научный журнал
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Основан в ноябре 2018 г.
г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., кандидат психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.

Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** VKU@tksu.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ

Е.В. Леонова, В.Ф. Енгальчев, А.В. Хавыло, С.С. Шатова, И.И. Еремина, Ю.И.Иванова, К.В.Митина	
Нравственно-этический компонент субъектности будущих специалистов в сфере права	5
Н. Н. Авраменко, Е.В. Морозёнкова	
Особенности представлений о семье и браке современной молодёжи	11
И.А. Подольская, А.В. Чувальская	
Ресурсы арттерапии в гармонизации психического состояния обучающихся старших классов	26
Е.В. Широкова, Н.Н. Авраменко	
Особенности совладающего поведения младших школьников	35
О.В. Подольская, П.А.Рыбакова	
Народная сказка как средство развития эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста	49
М.И. Илюшина	
Применение ассоциативных методик в работе психолога по профилактике негативных психических состояний	56
Р.И. Хотеева, Д.А. Даниленко	
Анализ мотивации демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте пользователей социальных сетей	66
Д.А. Бирюкова, И.П. Краснощеченко	
Психологическая помощь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях развивающего центра.....	72
С.В. Степанова	
Поведенческие стратегии взрослых, влияющие на процесс адаптации ребёнка к дошкольному образовательному учреждению	83

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ

И.В. Иванова	
Рефлексивные педагогические технологии в формировании готовности подростков к саморазвитию в дополнительном образовании.....	90
Н.А.Савотина, М.В.Реймер, П.С. Михальчёва	
Повышение мотивации учащихся на уроках английского языка средствами обучающей игры	97
М.В. Реймер, А.С. Кывыржик	
Актуальные проблемы использования дидактических игр на уроках истории	100
В.Ю. Белаш	
Некоторые аспекты разработки оценочно-результативного блока модели формирования готовности учителя к проектированию и проведению элективных курсов математико-экономического содержания	105
А.И. Паршина, В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова	
Оценка уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с РАС	113
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	124

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES AND DEVELOPMENTS

E.V. Leonova, V.F. Engalychev, A.V. Khavylo, S.S. Shatova, I.I. Eremina, Yu.I. Ivanova, K.V. Mitina Subjectivity moral and ethical component of future law specialists.....	5
N.N. Avramenko, E.V. Morozenkova Peculiarities of family and marriage ideas of modern youth	11
I.A. Podolskaya, A.V. Chuvalskaya Art-therapy resources in harmonization of mental state of high school students	26
N.N. Avramenko, E.V. Shyrokova Peculiarities of coping behaviour of primary schoolchildren	35
O.V. Podolskaya, P.A. Rybakova Folk tale as means of emotional literacy development among primary schoolchildren.....	49
M.I. Ilyushina Application of associative techniques in psychologist's work on prevention of negative mental states.....	56
R.I. Khoteeva, D.A. Danilenko Analysis of motivation for displaying photos with erotic content in social networks users' accounts.....	66
D.A. Biryukova, I.P. Krasnoshchechenko Psychological assistance for children with attention deficit disorder and hyperactivity in conditions of development centre.....	72
S.V. Stepanova Adults' behaviour strategies influencing process of child's adaptation to preschool educational institutions.....	83

PEDAGOGICAL RESEARCHES AND DEVELOPMENTS

I.V. Ivanova Reflexive pedagogical technologies in formation of teenagers' readiness for self-development in additional education	90
N. A. Savotina, M. V. Reimer, P. S. Mikhailcheva Increasing students' motivation at english lessons by means of learning game	97
M. V. Reimer, A. S. Kyvyrzhik Actual problems of using didactic games at history lesson	100
V.Yu. Belash Some aspects of development of evaluation and effective block of model of teacher's training for designing and conducting elective courses of mathematical and economic content	105
A.I. Parshina, V.N. Zinovieva, A.P. Demidova Assessment of level of communicative skills formation among primary schoolchild with asd.....	113
ABOUT AUTHORS	124

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ

УДК 159.923

**Е.В. Леонова, В.Ф. Енгалычев, А.В. Хавыло, С.С. Шатова, И.И.Еремина,
Ю.И.Иванова, К.В.Митина**

НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ПРАВА

В статье систематизированы подходы к определению понятия субъектности, определено содержание нравственно-этического компонента субъектности и критериев его оценки. Показано, что возрастная стадии принятия после разрешения юношеского кризиса (согласно возрастной периодизации В.И. Слободчикова) является сензитивным периодом становления нравственно-этического компонента субъектности – становление нравственно-этического компонента происходит в контексте первых шагов профессионального становления. Разработан единый подход к исследованию нравственно-этического компонента субъектности посредством оценки когнитивного, аффективного и регуляционного показателей, обоснована необходимость ретроспективного изучения факторов становления нравственно-этического компонента субъектности. Результаты эмпирических исследований (N=230) подтвердили, что нравственно-этический компонент субъектности является значимым фактором профессионализма специалистов правовой сферы, как основа самостоятельности в принятии ответственных решений в ситуациях возможного столкновения служебных требований и моральных норм.

Ключевые слова: субъект, субъектность, нравственно-этический компонент субъектности, творческо-преобразующий компонент субъектности, возрастные стадии персонализации и индивидуализации, возрастная стадия принятия, образовательная среда, специалисты в сфере права, студенты вуза.

**E.V. Leonova, V.F. Engalychev, A.V. Khavylo, S.S. Shatova, I.I. Eremina,
Yu.I. Ivanova, K.V. Mitina**

SUBJECTIVITY MORAL AND ETHICAL COMPONENT OF FUTURE LAW SPECIALISTS

In the article there were systematized approaches to the concept of subjectivity, there was defined the content of the subjectivity moral and ethical component and its assessment criteria. It is shown that the age stages of acceptance after the youth crisis solution (according to the age periodization by V.I. Slobodchikov) is a sensitive period of formation of the subjectivity moral and ethical component – the moral and ethical component formation takes place during the first steps of professional development. There was developed a unified approach to the investigation of the subjectivity moral and ethical component by means of cognitive, affective and regulatory indicators, there is substantiated the need for a retrospective study of factors of subjectivity moral and ethical component. The results of empirical studies (total sample size N = 230) proved that the subjectivity moral and ethical component is a significant factor of law specialists' professionalism as the base of independent responsible decision making in the situations of possible conflicts between official requirements and moral standards.

Keywords: subject, subjectivity, subjectivity moral and ethical component, subjectivity creative-converting component, age stages of personalization and individualization, age stage of acceptance, education environment, law specialists, university students.

История современных отечественных исследований категорий субъекта и субъектности берёт свое начало в работах русских философов XIX – начала XX века (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.С. Соловьёв). Основы твор-

ческого начала субъектности человека заложены в трудах Н.А. Бердяева (Бердяев, 2002). В психологических трудах С.Л. Рубинштейна и затем его последователей (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Зна-

ков, Е.А. Сергиенко) философские категории субъекта и субъектности получили фундаментальное развитие. Психологическое содержание понятий «субъект» и «субъектность» было раскрыто в исследованиях Д.Б. Богоявленской (Богоявленская, 1999), Е.Н. Волковой (Волкова, 1998, 2015), Э.В. Ильенкова (Ильенков, 1984) Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2004, 2010, 2015). А.К. Осницкого (Осницкий, 2013), В.И. Слободчикова (Слободчиков, 1986, 2011), В.В. Селиванова (Селиванов, 2002), В.Д. Шадрикова (Шадриков, 2013), М.А. Шукиной (Шукина, 2015), И.С. Якиманской (Якиманская, 1994) и многих других авторов.

Решающую роль в непрерывном становлении субъектности играет содержание деятельности субъекта, в том числе – профессиональной. Такие критерии, как способность к творческому преобразованию, влияние личностных смыслов на объект субъектной активности и на саму субъективную реальность, достижение внутренней свободы характеризуют два аспекта человеческой активности: нравственно-этический и творческо-преобразующий, которые являются сущностными или родовыми характеристиками человека (Слободчиков, 2008; Слободчиков, Исаев, 2013). Перечисленные общие критерии субъектности конкретизируются для каждого возраста в соответствии с возрастными задачами развития.

В зарубежной психологии аналогом понятия субъектности являются термины «self-efficacy» и «agency», смысл которых не имеет глубокого философского контекста и в большей степени приближен к проявлениям самостоятельности (авторства) и самомотивированности в различных видах жизнедеятельности. Так, А. Бандура определил субъектность человека (human agency), как его сознательное влияние на собственное функционирование и ход событий. Убеждение в собственной возможности влиять на ход событий является ключевым фактором активной деятельности: вера в возможность добиться желаемого является для человека ключевым стимулом для того, чтобы выстоять перед лицом трудностей. Другие мотиваторы, как отмечает А. Бандура, гораздо менее действенны (Bandura, 2008).

М. Hewson под субъектностью (agency) понимает состояние активности (противопоставляя это состояние пассивности). По его мнению, становление субъектности происходит на основе собственного опыта активной деятель-

ности, и ключевым моментом является необходимость приложения усилий для получения результата. При этом желаемый результат может быть получен как в процессе самостоятельной деятельности, так и в процессе управления деятельностью других и опосредствованного влияния на развитие событий (Hewson, 2010, с. 13). R.A. Stebbins также отмечает, что субъектность (agency) – это свойство личности использовать свой потенциал для реализации своих намерений, и ключевым свойством является инициативность субъекта в достижении поставленных целей, при этом значимую роль играет планирование и организация деятельности (Stebbins, 2015). Но нельзя не отметить, что специфика исследований R.A. Stebbins заключается в том, что они посвящены проявлениям субъектности исключительно в досуговой деятельности.

Определяя субъектность, как потребность и способность человека, проявляющуюся в актуализации и развитии возможностей (ресурсов) человека для достижения поставленных целей, мы считаем необходимым рассматривать два её компонента: творческо-преобразующий и нравственно-этический.

Исследователи субъектности отводят творческо-преобразующему компоненту субъектности гораздо большее внимание, чем нравственно-этическому, актуальность исследования которого обусловлена реалиями современного постиндустриального общества, в котором появились новые риски: от использования социальных сетей для распространения экстремистской идеологии до киберпреступлений. Д.А. Леонтьев со ссылкой на исследования И.Р. Пригожина определил состояние современного общества как точку бифуркации, в которой этический вопрос личной ответственности оказывается определяющим (Леонтьев, 2017). И речь здесь идёт не только о роли личности в истории, но о личной ответственности каждого члена общества, в совокупности определяющей нравственный вектор общественного сознания. Для нравственного здоровья общества, без которого интенсивный технологический прогресс может привести к непредсказуемым деструктивным результатам, исключительно важной является способность каждого члена общества к нравственной оценке как собственной деятельности, так и внешним, в первую очередь, информационным воздействиям.

Вопросы духовно-нравственного развития личности в отечественной психологии изуча-

лись глубоко и многоаспектно. Теоретико-методологическая разработка данного направления производилась в работах В.В. Абраменковой, Б.С. Братуся, М.И. Воловиковой, Л.С. Выготского, А.А. Гусейнова, А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, Т.Д. Марцинковской, Н.В. Мельниковой, З.И. Рябикиной, В.И. Слободчиков, А.В. Юревича и многих других авторов. Моральное развитие в онтогенезе представлено в работах как отечественных (Л.М. Аболин, Л.И. Божович, В.П. Зинченко, А.В. Зосимовский, О.А. Карабанова, Т.Д. Марцинковская, В.С. Мухина, Е.А. Никитина, Е.В. Субботский, Г.А. Урунтаева), так и зарубежных (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Э. Туриэль) психологов.

Выполненные к настоящему времени исследования нравственно-этического компонента психического развития преимущественно относятся к изучению (а) актуального состояния проблемы нравственного развития различных категорий граждан; (б) проблем в области юридической психологии и различного рода зависимостей; (в) социальных проблем, возникающих вследствие морально-нравственного кризиса; (г) условий и факторов нравственного самоопределения личности (возрастные, гендерные, социокультурные и другие аспекты); (д) возможностей образовательной среды, способствующих духовно-нравственному развитию личности.

Настоящее исследование посвящено изучению становления нравственно-этического компонента субъектности будущих специалистов в сфере права (на примере студентов, обучающихся по специальностям «таможенное дело» и «психологическое обеспечение служебной деятельности») на стадии «принятия» (В.И.Слободчиков), следующей непосредственно за кризисом «рождения» – юношеским кризисом 17-18 лет.

Эмпирическое исследование 1. В исследовании приняли участие студенты 1 и 3 курсов (18-20 лет) в количестве 87 человек, обучающиеся по направлению подготовки «Таможенное дело» КГУ им. К.Э.Циолковского.

Цель исследования: изучение базисных убеждений, ценностных ориентаций в зависимости от прохождения юношеского кризиса.

Методы исследования:

- методика «Тест смысложизненных ориентаций СЖО (Д. Крамбо, Л. Махолик, адаптированная русскоязычная версия под ред. Д.А. Леонтьева);

- методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э.Шейна;

- методика М. Рокича Ценностные ориентации;

- шкала базисных убеждений, адаптация О.Кравцовой

Результаты исследования: Для сопоставления ценностной сферы и установок и негативных поведенческих проявлений (агрессии) у студентов, находящихся на разных стадиях прохождения юношеского кризиса, с помощью кластерного анализа (метод k-средних) выборка, как и в эксперименте 2, была разделена на две подгруппы с разным уровнем осмысленности жизни (кластер 1 – высокие показатели – $n_1 = 54$; кластер 2 – низкие показатели – $n_2 = 35$), при этом студенты 1 и 3 курсов представлены в кластерах в той же пропорции. С помощью критерия Манна-Уитни были зафиксированы значимые различия между кластерами лишь по шкалам локуса контроля (ЛК-Я: $U = 698$; $p = 0,038$, ЛК-жизнь: $U = 683$; $p = 0,028$). Уровень значимости различий по общему показателю осмысленности жизни немного превышает пороговый уровень ($p = 0,058$). По профессиональной мотивации различий выявлено не было, но студенты кластера 1 в большей степени заинтересованы в стабильности будущей работы. Также были выявлены различия по приоритетным ценностям студентов кластеров 1 и 2. Приоритетными ценностями студентов с более высокими показателями осмысленности жизни являются любовь, счастливая семейная жизнь, счастье других, уверенность в себе, воспитанность, ответственность, честность. А для студентов с более низкими показателями осмысленности жизни в приоритете интересная работа, красота природы и искусства, свобода, творчество, удовольствия, высокие требования к жизни и высокие притязания, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и других. Нам представляется, что различия в результатах, полученных на выборках студентов техникума и студентов вуза связаны с большей удовлетворённостью студентами вуза выбранной профессией, что, в свою очередь, способствует формированию Я-профессионального и разрешению юношеского кризиса. Различия в ценностях, полученных на выборке студентов, мы связываем не с разницей в этапах возрастного развития, а с индивидуальной системой ценностей. Для оценки факторов формирования нравственно-этического компонента субъектности необходим ретроспективный анализ структуры образовательной среды на преды-

душих образовательных уровнях (формальное, неформальное, информальное образование), особенностей воспитания ребёнка, его увлечений и окружения.

Эмпирическое исследование 2. В исследовании приняли участие студенты 1-5 курсов (17-21 год, N=143), обучающиеся по направлению подготовки «Психология» и специальности «Психология служебной деятельности».

Цели исследования:

1. изучить морально-нравственные качества в структуре профессионально важных качеств юридического психолога и уровень сформированности этих качеств на этапе подготовки юридического психолога в вузе.

2. изучить возрастной и образовательный факторы формирования осмысленности жизни у студентов психологических направлений подготовки.

Методы исследования: опросник МЛО-АМ А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина, методика «Тест смысложизненных ориентаций СЖО (Д. Крамбо, Л. Махолик, адаптированная русскоязычная версия под ред. Д.А. Леонтьева).

Результаты изучения морально-нравственных качеств студентов 1-5 курсов (N=83) привели к следующим выводам:

– Не выявлено статистически значимых различий между уровнем моральной нормативности у студентов 1-2 курса.

– Показатели моральной нормативности у студентов 3 курса значимо выше, чем у студентов 1-2 курса и несколько выше, чем у студентов старших курсов, но это превышение не является статистически значимым.

– Вариативность (дисперсия) показателей моральной нормативности значимо снижается к 5 курсу ($F=2,54$; $p<0,05$), что свидетельствует о стабилизации этого показателя в выборке. Следует отметить, что подобная динамика вариативности отмечена нами и на других выборках студентов.

– Установлена также статистически значимая корреляционная связь ($r=0,32$; $p<0,01$) между показателями моральной нормативности и нервно-психической устойчивости студентов, что косвенно свидетельствует об осознанном принятии студентами морально-нравственных норм.

Полученные результаты свидетельствуют о закономерностях возрастной динамики формирования моральной нормативности в контексте профессионального становления юриди-

ческого психолога и показывают возможности формирования морально-нравственных качеств в процессе изучения профильных дисциплин, включённых в учебный план, начиная именно с 3 курса.

С целью изучения возрастного и образовательного факторов формирования осмысленности жизни у студентов психологических направлений подготовки, нами были изучены показатели смысложизненных ориентаций у студентов 4 курса (N4=30) по сравнению со студентами 2 курса (N2=30), а также у студентов 4 курса направления подготовки «Психология служебной деятельности» по сравнению со студентами 4 курса бакалавриата общепсихологического направления подготовки. В ходе эмпирического исследования применялись методика СЖО (Д. Крамбо, Л. Махолик, адаптированная русскоязычная версия под ред. Д.А. Леонтьева).

Полученные данные свидетельствуют о более высоких, в целом, показателях осмысленности жизни у студентов 4 курса по сравнению с второкурсниками. Это подтверждает возрастные закономерности развития в юношеском возрасте: после прохождения юношеского кризиса, являющегося кризисом смысла жизни (по В.И. Слободчикову – кризис рождения в новую ступень своего развития), связанного с необходимостью опробовать различные роли взрослого человека, подтвердить правильность выбора профессии, адаптироваться к новому образу жизни, построить новые связи и отношения с другими. Возрастные закономерности проявляются индивидуально, но внешние факторы могут способствовать активизации развития самосознания. Сравнительный анализ данных (Леонова, Енгальчев, 2018) свидетельствует о более высоких показателях осмысленности жизни в выборке студентов направления подготовки «Психология». Данный факт может быть связан с индивидуально-психологическими особенностями студентов обследованных выборок, но мы склоняемся к выводу об осознании студентами бакалавриата определённого рубежа в своей жизни, связанного с окончанием вуза (в отличие от студентов специалитета, которые учатся на год больше). В любом случае, как показали результаты проведённых исследований, ценностные ориентации и осмысленность жизни в меньшей степени формируются содержанием обучения, чем моральная нормативность.

Субъектность, как иницирующе-творческое начало в человеке, проявляется в самосто-

ательной постановке цели и актуализации своих ресурсов для её достижения в осознанной активности. Становление субъектности начинается в младенческом возрасте и продолжается в течение всей жизни. Субъектность является нормой развития самосознания, и на основе новообразований каждого возраста выходит на новый виток своего становления в результате прохождения нормативных возрастных кризисов. Общие критерии субъектности – активность, инициативность, использование ресурсов для достижения целей, ответственность, саморегуляция, рефлексия, стремление к саморазвитию и обретению личностных смыслов, достижение свободы через саморазвитие, способность к творческому преобразованию – определяются для каждого возраста по эффективности решения задач развития.

На стадии принятия ступени индивидуализации, после разрешения юношеского кризиса (разрыв идеала и реальности) становление субъектности связано с построением замысла жизни, формированием собственной позиции в системе общественных отношений, осознанием себя в профессии. Содержание и способ решения конкретно-практических задач по реализации своих потенциальных возможностей определяются как творческо-преобразующим, так и нравственно-этическим компонентами субъектности. Но именно нравственно-этический компонент задаёт вектор личной и общественной значимости профессиональной деятельности.

В настоящем исследовании нравственно-этический компонент субъектности рассматривается в русле идеи С.Л. Рубинштейна об опосредствованном влиянии нравственного состояния человека на практически все сферы его жизни. Нравственно-этический компонент субъектности является основой вектора человеческой активности и, как следствие, ключевого выбора как при постановке стратегических жизненных целей, так и при решении текущих тактических задач. Итоги выполненных исследований подтвердили, что после разрешения юношеского «кризиса рождения» в самостоятельную жизнь, связанную с началом профессионального становления) является сензитивным периодом становления нравственно-этического компонента субъектности, когда становление нравственно-этического компонента происходит в контексте первых шагов профессионального становления. Исследование роли ценностных ориентаций и морально-нравственных качеств будущих специалистов в сфере права привело нас к выводу о том, что нравственно-этический компонент субъектности является значимым фактором профессионализма, как основа самостоятельности в принятии ответственных решений в ситуациях возможного столкновения служебных требований и моральных норм.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Калужской области (научный проект № 18-413-400001).

Литература

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – №4. – С. 3–21.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М.: АСТ. 2002. 678 с.
3. Леонова Е.В. Субъектность школьников и студентов как условие успешного прохождения нормативных образовательных кризисов. Психология обучения, 2016. №7, С. 23-45.
4. Леонова Е.В., Енгальчев В.Ф. Ценностные ориентации и морально-нравственные качества юридического психолога. Armenian Journal of Mental Health, 2018, том 9, № 1 /Supplement, с. 83-86
5. Леонтьев Д.А. Время, хаос, причинность. Психологическая газета. 08.08.2017. URL: <https://psy.su/feed/6264/> (дата обращения 18.01.18).
6. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. Психологические исследования. 2015. 8(40). <http://psystudy.ru>
7. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. Избранные психологические труды / под ред. В.А.Барбанщикова, Д.Н.Завалишиной и В.А.Пономаренко. – М., Воронеж. 1996. – 384 с.
8. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд //Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (08.06.2019)

9. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект. 2011 URL: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/sovremennye-issl/sovremennye-issl-2/e-a-sergienko.html> (дата обращения 25.06.2019)
10. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // *Вопр. психол.* 1991. № 2. С. 37-49.
11. Слободчиков В.И. Антропологический смысл психологических кризисов перехода в развитии и образовании. *Психология обучения*, 2008. №1, С. 4-25.
12. Hewson M. (2010) Agency // *Encyclopedia of case study research*. pp. 13-17.

References

1. Abulkhanova K.A. Printsip subyektov v otechestvennoi psikhologii // *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki*. 2005. – V. 2 – № 4. – P. 3-21.
2. Berdyaev N.A. Smysl tvorchestva / N.A. Berdyaev, M.: AST. 2002. 678 p.
3. Leonova E.V. Subyektivnost shkolnikov i studentov kak uslovie uspehnogo prokhozheniya normativnykh obrazovatelnykh krizisov. *Psikhologiya obucheniya*, 2016. № 7, P 23–45.
4. Leonova E.V., Engalychev V.F. Tsennostnye orientatsii i moralno-nravstvennye kachestva yuridicheskogo psikhologa. *Armenian Journal of Mental Health*. 2018. V. 1, № 9. P. 83–86.
5. Leontyev D.A. Vremya, khaos, prichinnost. *Psikhologicheskaya gazeta*. 08.08.2017/ URL: <https://psy.su/feed/6264/> (Date appl 18.01.18)
6. Leontyev D.A. Vyzov neopredelennosti kak tsentralnaya problema psikhologii lichnosti// *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2015.8 (40). <http://psystudy.ru>
7. Lomov B.F. Sistemnost v psikhologii. *Izbrannye Trudy*/ Ed. V.A. Barabanshchikov, D.N. Zavalishina, V.A. Ponomarenko. – M, Voronezh, 1996. – 384 p.
8. Sergienko E.A. Printsipy psikhologii razvitiya: sovremennyy vzglyad// *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2012, V.5, № 24. P. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (08.06.2019)
9. Sergienko E.A. Priroda subyektov: ontogenetichesky aspekt// *Nauchnoe psikhologicheskoe obshchestvo im. S.L. Rubenshteina*. 2012. URL: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/sovremennye-issl/sovremennye-issl-2/e-a-sergienko.html> (date appl 25/06/2019)
10. Slobodchikov V.I. Kategoriya vozrasta v psikhologii i pedagogike razvitiya // *Voprosy psikhologii*, 1991. № 2. P. 37-49.
11. Slobodchikov V.I.. Antropologichesky smysl krizisov perekhoda v razvitiy i obrazovanii *Psikhologiya obucheniya*, 2008. № 1. P. 4-25.
12. Hewson M. (2010) Agency // *Encyclopedia of case study research*. pp. 13-17.

УДК 159.9

Н. Н. Авраменко, Е.В. Морозёнок
**ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ И БРАКЕ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ**

В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение особенностей представлений о семье и браке юношей и девушек. Мы предположили, что существуют различия в особенностях представлений о семейной жизни и браке у юношей и девушек. В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 100 студентов в возрасте от 17 до 21 года. В качестве диагностического инструментария использовались опросники и авторская анкета. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что в институте семьи и брака происходят значительные изменения. Это выражается в том, что юноши готовы брать на себя традиционно женские роли, выполнять их обязанности, а девушки в свою очередь берут на себя традиционно мужские роли. Иначе говоря, можно проследить переход от традиционной модели семейных отношений к партнерской модели взаимоотношения супругов.

Ключевые слова: психология семьи, брак, представления молодёжи, ценностные ориентации, ролевые ожидания и притязания в браке

N.N. Avramenko, E.V. Morozenkova
**PECULIARITIES OF FAMILY AND MARRIAGE IDEAS
OF MODERN YOUTH**

Abstract:

The article presents the results of the study aimed at researching the peculiarities of ideas about the family and marriage of young people. We have supposed that there are differences in the peculiarities of ideas about the family and marriage among boys and girls. The empirical study used the sample consisting of 100 students aged 17 to 21. Questionnaires including the author's one were used as diagnostic tools. Based on the study, it can be concluded that significant changes are taking place in the institution of family and marriage. This is expressed in the fact that boys are ready to take on traditionally female roles, fulfill their duties, and girls, in their turn, take on traditionally male roles. In other words, we can trace the transition from the traditional model of family relations to the partner model of the relationship of spouses.

Keywords:

family psychology, marriage, youth's ideas, value orientations, role expectations and claims in marriage

Недолговечность современных браков в большой степени объясняется тем, что у молодых людей не воспитывается подлинное уважение к институту семьи. Мы можем наблюдать многообразные социокультурные преобразования в иерархии традиционных семейных ролей: появление равноправного партнерства, изменившуюся систему ценностей, когда на первых местах теперь стоят ценности, отражающие устремления людей к индивидуальным достижениям и свободе, где личностный рост и самореализация каждого члена семьи находятся в приоритете, вместо семейной ответственности и ориентации на долговременный союз.

Переход к новой модели сопровождается следующими негативными фактами: нестабиль-

ность супружеских отношений, частые разводы и повторные браки, возрастание числа незарегистрированных брачных союзов и внебрачных рождений, распространение явления «Childfree» (сознательное решение партнеров не иметь детей) и т.д. Всё перечисленное благоприятствует появлению в молодёжной среде значительных психологических проблем, связанных с жизненным выбором и самоопределением. Нехватка в социуме культуры подготовки молодых людей к созданию семьи приводит к деформации брачно-семейных представлений юношей и девушек, действующих на качество семейных связей в будущем.

Анализ многочисленных источников по изучаемой теме показывает, что семья остается

для человека одним из самых важных фундаментальных институтов общества, который обеспечивает стабильность и имеет способность закладывать ценности и нормы в каждое следующее поколение, даже несмотря на то, что на сегодняшний день этот институт претерпевает различного рода изменения. Это можно связать с тем, что современное поколение больше задумывается об удовлетворении собственных желаний и независимости и их мало волнует установление долговременных и надежных связей.

Существует множество определений семьи и подходов к ее изучению, представленных как зарубежными (A. Giddens, V. Satir, G. Murdock), так и отечественными исследователями (А. Г. Харчев, А. И. Антонов, С.И. Голод).

С позиции Т. В. Андреевой семья означает социальную группу, отвечающую заданным правилам и ценностям общества, объединенная совокупностью межличностных отношений: супругов между собой, родителей к детям, детей к родителям и между собой, которые выражаются в любви, привязанности, интимности [3]. По определению А. Giddens семья является группой людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми [14]. Стоит отметить, что отсутствие родительского компонента не позволяет дать определение семье, как «семейной группе» в силу того, что дети являются главной целью в семье. Будет разумно, если к их появлению у супругов сформируется полноценная семья, основанная на взаимной моральной ответственности, поддержке и любви, что в свою очередь, послужит крепким фундаментом для дальнейшей реализации функций семьи.

Подтверждение данному высказыванию, мы можем встретить при анализе функций семьи. И. Г. Малкина-Пых указывает на то, что только рождение и воспитание детей может свидетельствовать о наличии здоровых отношений в семье [11]. В своей работе В. Н. Дружинин видит семью для ребёнка центральным компонентом среды, в котором он живет, как в коконе, и в котором он пытается устроить свою оставшуюся жизнь [8]. Именно в воспитании детей исследователи находят означение функций семьи.

Американский антрополог и социолог G. Murdock, изучавший формы семей в 250 культурах, выделяет следующие функции семьи [15]:

1. воспроизведение потомства и наличие сексуального поведения;

2. забота, воспитание и защита детей;

3. социализация детей, т. е. полноценное развитие личности, формирование у детей норм, мнения и мировоззренческих позиций;

4. любовь и эмоциональная поддержка членов семьи;

5. производство семейных благ, помогающих поддерживать жизнедеятельность.

Картина современного общества, как отмечают в своих работах учёные, изменилась за последние десятилетия. Это отражается на функциях семьи, так одни утратили свою силу, а другие постоянно изменяются в соответствии с новыми социальными условиями. Например, функция первичного социального контроля не выполняется в полной мере, что особенно контрастно можем наблюдать в сфере брачно-семейных отношений. Изменилось отношение молодых людей к внебрачным рождениям, супружеским изменам. Развод стал восприниматься как само разумеющееся событие при ухудшении взаимоотношений между супругами [13].

В современной семье значительный рост набирают функции, отвечающие за эмоциональный компонент, духовное общение, сексуально-эротические потребности.

Зарубежные и отечественные учёные считают, что следует разделять понятия семьи и брака, хотя часто данные понятия об этих общественных институтах отождествляются и используются, как синонимы. Но исследователи сходятся во мнении, что брак является «сердцевиной семьи», потому что именно брачная пара составляет основу семьи.

Брак – свободный, равноправный союз между женщиной и мужчиной, достигших брачного возраста (в РФ наступает в 18 лет, но при наличии уважительных причин разрешается вступить в брак лицам, достигшим возраста 16 лет), заключенный в установленном законом порядке, имеющий целью создание семьи [12].

Институт семьи и институт брака всё же имеют между собой одно веское различие, в том, что семья олицетворяет собой более многообразную систему отношений, чем брак, так как она может включать не только супружескую чету, но и детей, и других кровных родственников.

Большинство современных исследователей в области семьи сталкивается с тем, что среди молодого поколения сейчас всё больше становится популярной форма совместной жизни, которую в обществе называют «гражданским

браком». Обычное явление, что молодые парень и девушка, проживают совместно на протяжении длительного времени, имеют общее хозяйство, а возможно и детей, но не состоят в официальном зарегистрированном браке [4, 6].

Нынешние парни и девушки видят несомненные плюсы в незарегистрированном союзе, а именно: отсутствие социальных стереотипов по поводу совместной семейной жизни, например, «женщина-домохозяйка», «бюджет должен быть общим» и т.д., то есть данный вид брака открыт для экспериментирования различными ролями, также возможность приобрести бесценный начальный опыт совместной жизни, что намного удобнее ранних браков, когда тот может распасться через 3-5 лет [5].

По мнению исследователей, занимающихся изучением супружеских взаимоотношений, ролевая структура, которая отвечает за распределение ролей и обязанностей между супругами, а также реализацию этих ролей является одной из существенных характеристик брачной пары. Для благоприятного и гармоничного союза необходимо согласование всех ролей между мужчиной и женщиной таким образом, чтобы они при внешних договоренностях, не вызывали внутреннего сопротивления, дискомфорта и чувства протеста у партнеров.

Культурные традиции могут формировать представления о мужской и женской ролях в семье. Как отмечает специалист в области гендерной психологии И.С. Клецина, про мужскую роль традиционно говорят, что она прежде всего связана с силой, доминантностью, инициативностью, ответственностью за принятие решений и их последствия, смелостью, эмоциональной устойчивостью. Предполагается, что мужчина проявляет себя как лидер, добытчик, защитник, обладая при этом выраженной маскулинностью и непоколебимым авторитетом [10].

Женская роль проявляется в том, что мать семейства выражает материнские инстинкты, выполняет хозяйственные задачи и дарит домашний уют. На женских плечах в большей мере лежит обязанность за эмоциональную составляющую и заботу о членах своей семьи. Предполагается, что женщина обладает развитой эмпатией, поэтому ей легче понять и принять партнера, уловить нюансы во взаимоотношениях, а также она демонстрирует выраженные феминные качества (женственность, мягкость, уступчивость, воспитанность, нежность, любовь, непосредственность).

Идеальный гармоничный брак должен сочетать в себе оптимальное количество мужских и женских качеств, тогда роли в паре будут разделены по полномочиям соответствующим образом, доставляя партнерам только удовольствие от выполнения своей роли [10].

В своей работе Е. П. Ильин пишет о таком понятии, как ролевая гибкость, что означает уравновешенное сочетание маскулинных и феминных качеств при выполнении ролей в браке. Также он отмечает, что в современной семье стал чаще встречаться феномен андрогинного поведения, представляющего собой как раз мужские и женские характеристики вместе [7].

Роли формируются в паре собственно партнерами, а также культурой, национальным характером того или иного национального (этнического) общества, традициями, родительской семьей, под влиянием ближайшего окружения, уровнем образования людей, родом занятий, режимом работы и личными особенностями, на примере темперамента и характера каждого из членов семьи.

Проявление ролевых ожиданий и ролевых притязаний мы можем увидеть в ролевых установках, которые должны быть сформированы ещё до вступления в брак.

Большинство исследователей согласны с Ю. А. Евграфовой в том, что современная семья выбирает эгалитарную форму брака, а в некоторых случаях матриархальную форму, где вся власть находится в руках женщины, поскольку сейчас большинство женщин в нашем обществе обеспечивают собственную семью материально, выполняя при этом и хозяйственно-бытовые функции, и другие обязанности [9].

Интересные данные отмечает Л. И. Акопова в своём исследовании: 80 % мужчин, говоря о своих ролевых ожиданиях от партнера, указывают на то, что супруга должна работать, а не проводить время дома за воспитанием детей и уборкой дома. В итоге, как считает автор, в паре с подобным укладом жизни начнется конкуренция, запутанность в ролях, что будет порождать разногласия и споры [2].

Из выше сказанного следует, что удовлетворённость от взаимоотношений партнеры будут получать при слаженных ролевых ожиданиях. Рассогласование в ожиданиях приведет к неудовлетворению в интересах супругов, что проявится поначалу в латентной, а потом в открытой форме конфликта в брачном союзе. Важно отметить, если партнеры в общей сложности

довольны положением отношений в паре, то они способны корректно решать возникающие проблемные ситуации, связанные с распределением обязанностей и выполнением функций.

Период молодости относят к самому предпочтительному и успешному этапу для выбора партнера и дальнейшего создания семьи с ним. Но выбор супруга вызывает затруднения в том, что потребности и склонности человека могут быть изменчивы, что в свою очередь повлечёт за собой нерешительность человека в момент окончательного выбора спутника жизни. Он просто перестанет понимать, какого избранника он хочет видеть рядом.

Как подчёркивают авторы в своих работах, посвященных мотивации выбора супруга, существует нечто неизведанное в том, что заставляет нас обращать внимание на определенного человека, и проходить мимо другого, не почувствовав ни доли того самого восхищения [1].

Зарубежный исследователь В. Murstein [16] изучал выбор брачного партнера через стадии развития отношений. Он предполагал, что надежность супружеского союза будет зависеть от того, равные ли взаимоотношения развиваются между партнерами на всех стадиях. Его теорию можно изобразить в виде модели «стимул - ценность - роль», где три стадии означают: стимул (привлекательность спутника) – ценность (сходство взглядов) – роль (соответствие ролевого поведения партнера собственным ожиданиям).

Таким образом, можно подвести итог, сказав, что самый важный шаг в жизни современной молодежи – безошибочный выбор партнера по браку. От учёта совместимости ряда внутренних факторов (потребностей, ценностей, мотивации, установок, жизненного опыта), а также желаемых характеристик, например, определенный внешний типаж, уровень интеллекта будет зависеть какого спутника по жизни выберет индивид и насколько станет счастлив.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей представлений о семье и браке юношей и девушек. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: на основе анализа литературы по теме исследования ознакомиться с зарубежными и отечественными исследованиями в области психологии семьи; рассмотреть современные ролевые ожидания и притязания людей в браке; выделить факторы и условия формирования брачно-семейных представлений у молодого поколения;

провести исследование, направленное на изучение различий представлений о семье и браке у современных девушек и юношей.

Мы предположили, что существуют различия в особенностях представлений о семейной жизни и браке у юношей и девушек, а именно: для девушек семья является наиболее значимой ценностью; для девушек родительско-воспитательные функции, эмоционально - психотерапевтическая функция брака и привлекательный внешний облик партнера имеют больший показатель значимости, чем для юношей; для юношей личностная идентификация с брачным партнером и внешняя социальная активность (профессиональная, общественная) менее значимы для стабильности брачно-семейных отношений, чем для девушек.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 100 студентов в возрасте от 17 до 21 года: 50 юношей и 50 девушек.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича;
2. Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой;
3. Методика личностного семантического дифференциала (ЛСД) О.Л. Кустовой;
4. Авторская анкета «Представления о браке и семейных отношениях».

Анкета представлена в виде 34 вопросов открытого и закрытого типа, некоторые с использованием метода незаконченных предложений, которые нацелены на выявление отношения к семейным ценностям современной молодежи, отношения к виду брака между мужчиной и женщиной, на анализ представлений о качествах, которыми должен обладать супруг(а).

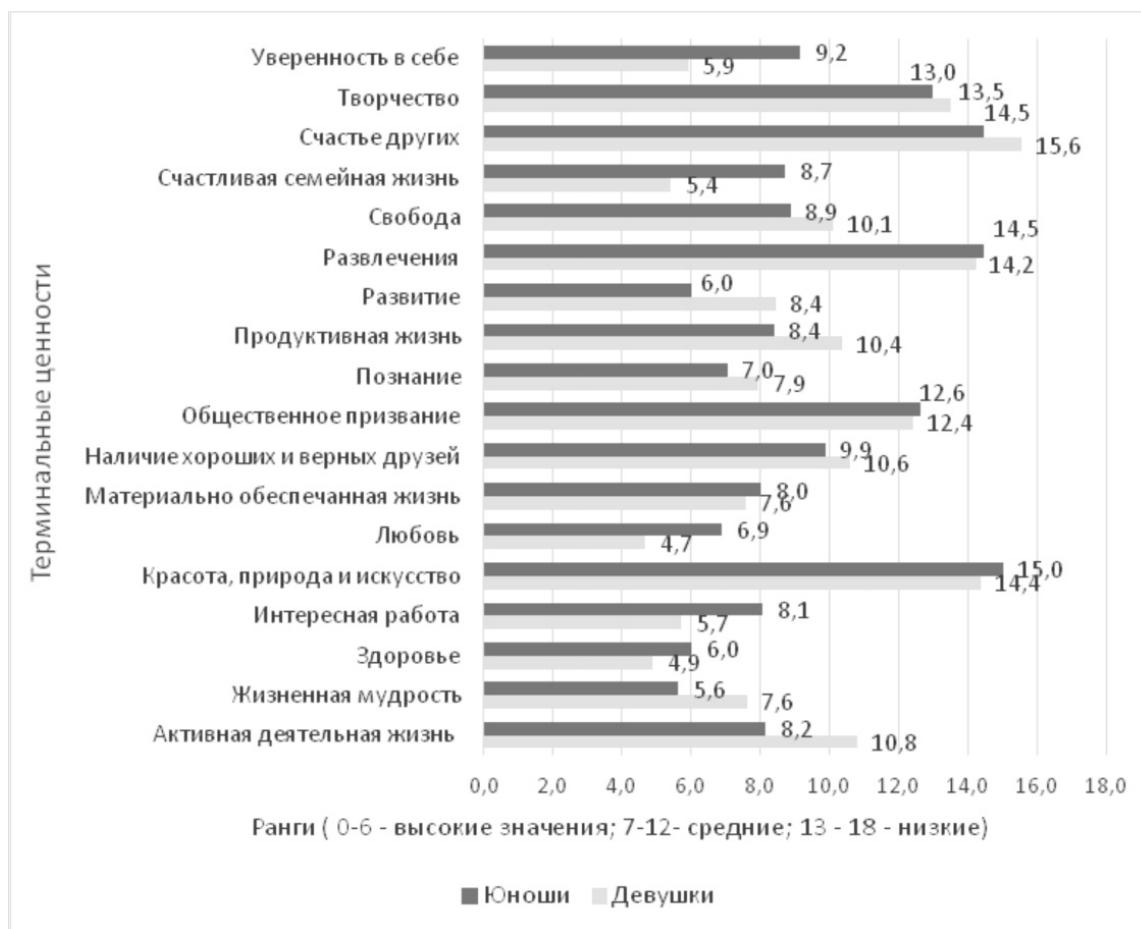
Мы использовали компьютерное тестирование («google-формы»). Форма проведения тестирования – индивидуальная и анонимная. Вместе с этим google-форма включала статистические вопросы о возрасте и поле испытуемого.

Были выявлены различия в уровне исследуемого признака с помощью критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

При помощи Методики определения ценностных ориентаций М. Рокича нами были получены данные, которые представлены на диаграмме 1.

Значения терминальных ценностей для молодежи (n=100)



Структура терминальных ценностей юношей и девушек носит разный характер: для юношей наиболее значимы ценности – здоровье (6,0), жизненная мудрость (5,6) и развитие (6,0). Для девушек – здоровье (4,9), интересная работа (5,7), любовь (4,7), уверенность в себе (5,9) и счастливая семейная жизнь (5,4).

На основании полученных данных можно сделать вывод, что здоровье для современной молодежи является важной ценностью, так как, не имея крепкого здоровья, не будет ни сил, ни желания что-либо делать в жизни – развиваться, ставить и достигать своих целей.

Юноши отдают предпочтение жизненной мудрости и развитию. Данные значения по выявленным шкалам можно описать тем, что для молодых людей большую роль играют здравый смысл, зрелость суждений о мире, осознанность, практичность, которые возможны с достижением жизненного опыта, а также постоянная работа над собой, совершенствование и развитие внутреннего мужского стержня.

Система ценностных ориентаций девушек больше направлена на любовь и семью, чем у юно-

шей в силу того, что они ориентированы на ценности семейно-бытового круга и больше имеют потребностей для выражения заботы, ласки и тепла. Девушки выделяют интересную работу в числе значимых ценностей, потому что для них важна не сколько финансовая мотивация, сколько сам процесс, как они выполняют поручения, и какие эмоции вызывает деятельность. Кроме того, для девушек выше значение ценности «уверенность в себе», можно объяснить тем, что правильно выработанная самооценка позволяет женскому полу обрести веру в себя, начать достойно относиться к себе, научиться воспринимать свои недостатки, ставить высокие цели и добиваться их воплощения в жизнь.

Для подтверждения полученных выводов был использован критерий Манна-Уитни. Результаты расчета величины U-критерия и уровень значимости по каждому проведенному тесту представлены в Таблицах 1-3

По данным, полученным с помощью Методики определения ценностных ориентаций М. Рокича, удалось выявить статистически значимые различия по некоторым параметрам. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Различия в ценностных ориентациях у юношей и девушек
(данные по Методике определения ценностных ориентаций М. Рокича)**

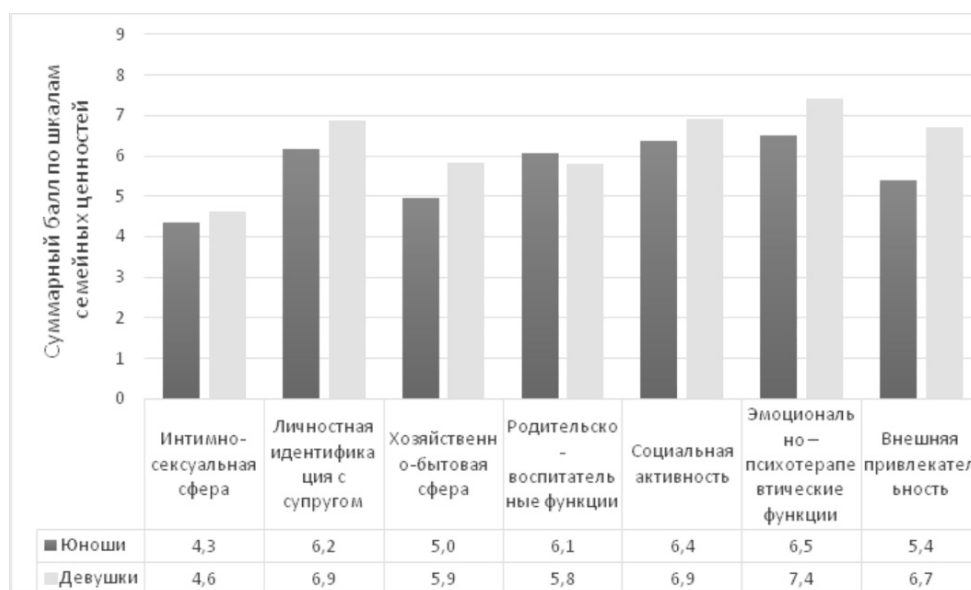
Переменная	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Активная деятельная жизнь	848,000	$p \leq 0,01$
Жизненная мудрость	905,000	$p \leq 0,01$
Интересная работа	889,500	$p \leq 0,01$
Любовь	865,000	$p \leq 0,01$
Продуктивная жизнь	882,000	$p \leq 0,01$
Развитие	852,000	$p \leq 0,01$
Счастливая семейная жизнь	691,500	$p \leq 0,01$
Уверенность в себе	691,500	$p \leq 0,01$

Следовательно, юноши и девушки значительно различаются по выраженности некоторых ценностных ориентаций.

При помощи методики «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой были получены данные, которые представлены на диаграмме 2.

Диаграмма 2.

**Представления юношей и девушек о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи
(n=100)**



На основании полученных данных можно сделать вывод, что девушки в отличие от юношей большее предпочтение отдают личностной идентификации с партнером (6,9) в силу того, что они желают видеть в их мужчине прежде всего друга, с которым будет полное совпадение интересов, мнений, ценностных ориентаций и способов досуга. Также девушки подчеркивают значимость хозяйственно-бытовой функции (5,9) и социальной активности (6,9), иными словами, для респонденток важно иметь четкую бытовую организацию в семье и внесемейные ценности, такие как карьера и

насыщенная общественная жизнь. В свою очередь, установки на эмоционально-психотерапевтические функции брака (7,4) и внешнюю привлекательность (6,7) для девушек играют большую роль, чем для юношей. Данные значения можно описать тем, что девушки будут постоянно искать моральную и эмоциональную поддержку у членов семьи, получать психологическую разрядку и стабильность.

Для юношей привлекательный внешний облик (5,4) менее значим. Как правило, такое происходит из-за того, что молодые люди относятся к внешности и тенденциям моды более

спокойно, не придают этому столько внимания, нежели девушки. Анализируя полученные данные, можно увидеть, что у юношей преобладает установка на родительско-воспитательные функции (6,1), что свидетельствует о том, что родительские обязанности и воспитание будущего поколения наиболее значимы для них.

С помощью данных, полученных с помощью этой методики, мы сравнили **ролевые ожидания и ролевые притязания** юношей и девушек о наиболее значимых сферах жизнедеятельности.

Девушки имеют выраженную установку на то, что партнер будет реализовывать хозяйственно - бытовые функции семьи (5,6). У респонденток ролевые ожидания по шкале родительских функций (6,7) выражены больше, чем у юношей, они считают, чтобы партнер взял на себя обязанности по воспитанию и уходу за детьми. Представления девушек о браке таковы, что ролевые ожидания, как внешняя привлекательность (7,5) или социальная активность (6,4) в большей степени должны обеспечиваться супругом. Вернее, они предпочли бы видеть рядом с собой привлекательного партнера, который умеет следить за собой и следовать современным образцам красоты, а также активно проявляет себя в общественной и профессиональной сферах.

Юноши не имеют весомых ролевых ожиданий по сравнению с девушками. Можно предположить о том, что респонденты больше склонны делегировать полномочия по выполнению роли, например, эмоционального лидера в семье в вопросах психологического климата

(6,9), иначе говоря, реализация той или иной функции не будет критичной для мужчин, исполнит ли её он или его супруга.

Девушки обладают большей личной готовностью выполнять хозяйственно-бытовые функции (5,4), чем юноши. По шкале эмоционально-психотерапевтической функции брака (7,1) мы можем наблюдать, что девушки имеют больше стремления для выполнения роли «семейного психотерапевта».

Ролевые притязания юношей имеют наибольшие значения по шкале родительско-воспитательных функций (6,3), они выражают установку на готовность принимать активное участие и самостоятельность в воспитании детей. Рассматривая шкалу внешней привлекательности (6,1), мы можем чётко проследить, что и ролевые ожидания, и ролевые притязания юношей имеют наименее значимые результаты по сравнению с девушками, объясняется всё тем, что парни не так сильно ориентированы на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться.

У юношей и девушек почти совпадают притязания по шкале социальной активности (7,5 и 7,4 соответственно). Это свидетельствует о том, что респонденты обоих полов имеют собственные профессиональные интересы, желают себя проявить в общественной жизни.

По данным, полученным с помощью Методики «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой, удалось выявить статистически значимые различия по некоторым параметрам. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Различия в представлениях о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи у юношей и девушек (данные по Методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой)

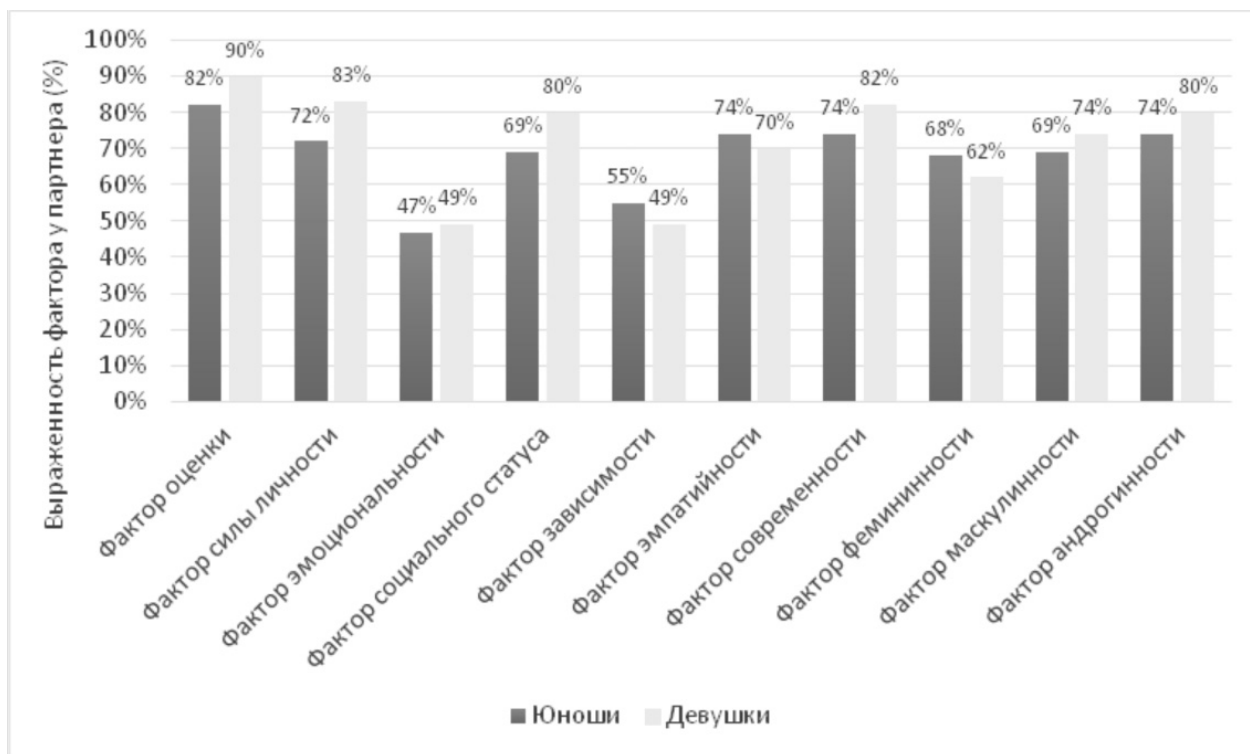
Переменная	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Шкала установки на личностную идентификацию с партнером	956,000	$p \leq 0,05$
Шкала установки к на внешнюю социальную активность	860, 500	$p \leq 0,01$
Шкала установки на значимость внешнего облика	581,500	$p \leq 0,01$

Следовательно, юноши и девушки по некоторым параметрам имеют статистически значимые различия.

При помощи методики личностного се-

мантического дифференциала О. Л. Кустовой были получены данные, которые представлены на диаграмме 3.

Значения степени выраженности образа «Идеальная женщина» / «Идеальный мужчина»
(n=100)



На основании полученных данных можно сделать вывод, что для девушек, больше чем для юношей, наиболее важным фактором в оценке идеального образа является общая привлекательность (90%), которая включает в себя внешние данные мужчины, его степень обаятельности, интеллекта, искренности, доброжелательности, вызывает ли партнер приятное впечатление. Также, девушки выделяют силу личности партнера (83%), это говорит о том, что видеть рядом с собой они предпочитают сильного, активного, смелого, уверенного мужчину с собственным мнением. По мнению респонденток, значимой характеристикой является социальный статус (80%), его главные составляющие – высокая заработная плата и широкий круг интересов. К не менее важным факторам девушки относят современность их будущего избранника (82%), маскулинность, т.е. проявление традиционно мужских качеств (74%) и андрогинность, т.е. проявление ней-

тральных качеств (80%), присущие как мужчинам, так и женщинам, например, любовь к детям, надежность, искренность.

Анализируя ответы юношей, мы можем видеть, что по сравнению с девушками, для них фактор зависимости (55%) является наиболее значимой характеристикой. Это говорит о том, что юноши больше ценят в противоположном поле следующие качества: независимость, стабильность, ориентация на собственное мнение и бесконфликтность. Равным образом, у испытуемых преобладает фактор феминности, т.е. проявление традиционно женских качеств (68%), таких как внимательность к потребностям других, чувствительность, чуткость, верность и хорошие кулинарные способности.

По данным, полученным с помощью Методики личностного семантического дифференциала О. Л. Кустовой, удалось выявить статистически значимые различия по некоторым параметрам. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Различия в значениях степени выраженности образа «Идеальная женщина» / «Идеальный мужчина» у юношей и девушек
(данные по Методике личностного семантического дифференциала О. Л. Кустовой)

Переменная	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Оценка общей привлекательности	805,500	$p \leq 0,01$
Силы личности	693,500	$p \leq 0,01$
Социального статуса	603,500	$p \leq 0,01$
Зависимости	960, 000	$p \leq 0,05$
Современности	652,000	$p \leq 0,01$
Феминности	782, 500	$p \leq 0,01$
Маскулинности	808,500	$p \leq 0,01$
Андрогинности	860,500	$p \leq 0,01$

Следовательно, юноши и девушки, значимо различаются по предпочтению некоторых факторов в образе идеального партнера.

При помощи авторской анкеты «Представ-

ления о браке и семейных отношениях» были получены результаты двух групп выборки: юноши (n=50) и девушки (n=50), которые представлены на диаграммах 4-8.

Диаграмма 4.

Отношение к виду брака между мужчиной и женщиной



Диаграмма 5.



На основании полученных данных можно сделать вывод, что для девушек предпочтительен брак, зарегистрированный в ЗАГС (34%), даже несмотря на то, что они рассматривают гражданский брак на первых порах (50%). Это можно объяснить тем, что, выходя замуж, девушки приобретает статус. Для них предложение руки и сердца служит неким доказательством того, что партнер действительно любит, готов прожить много лет и вырастить вместе детей.

Анализируя ответы мужской категории, мы наблюдаем, что юноши склонны больше, чем девушки, к гражданскому браку (12%). Это свидетельствует о том, что официальный брак пугает молодых людей и ассоциируется с обязательствами: содержать и кормить жену и детей, а также представлять интересы семьи в обществе.

Оптимальный возраст для вступления в брак

На основании полученных данных можно сделать вывод, что для большинства респондентов оптимальный возраст для вступления в брак является 20-25 лет (63%), для юношей, в свою очередь, возрастной рубеж повышается от 26-30 лет (50%) и старше 30 лет (20%).

Это свидетельствует о том, что девушки уже в более молодом возрасте готовы к построению семьи, рождению детей и выполнению домашних обязанностей, а юноши скорее всего нацелены на построение карьеры и высокое материальное положение, которое приходит с годами.

Отношение к браку с лицом другой национальности

На основании полученных данных можно сделать вывод, что юноши расположены больше к заключению брака с девушкой другой национальности (66%), чем девушки. Это говорит о том, что юноши не обращают внимания на разного рода стереотипы, предрассудки, не боятся взять в жены девушку другой национальности.

Анализируя ответы девушек, мы видим, что респондентки считают такой брак недопустимым для себя (34%) или затрудняются в ответе на этот вопрос (32%), возможно в силу того, что вовсе не имеют опыта романтических отношений с мужчинами.

Число детей, которые планируют иметь юноши и девушки

На основании полученных данных можно сделать вывод, что большинство девушек и юношей (50% и 38% соответственно) планируют иметь двух детей. Планируют иметь одного ребенка (18 % и 20 % соответственно), и только (10 % и 18 % соответственно) не планируют иметь детей вообще.

Это свидетельствует о том, что современная молодёжь ориентирована на двухдетную семью и считает, что наличие детей является неотъемлемой частью семьи.

Мнение о продолжительности добрачного периода, за время которого пара может особенно подробно узнать друг друга

На основании полученных данных можно сделать вывод, что 67 % юношей считают, что за 1-3 года пара может особенно подробно изучить друг друга, прежде чем заключать брак. 36 % девушек склоняется к тому, что добрачный период должен длиться более трёх лет.

Несколько юношей предложили свои варианты развития событий, такие как «невозможно предугадать/зависит от пары». Одна из девушек указала следующий вариант: «можно жить 10 лет с человеком и по итогу не выйти за него замуж».

Можно сказать, о том, что безусловно каждая пара сама приходит к тому, когда заключить брачный союз, главное за любой период лучше узнать своего партнера, иметь в отношениях взаимопонимание и взаимоуважение.

Отношение к родительской семье

На основании полученных данных можно сделать вывод, что большинство юношей (52%) хотят, чтобы их собственная семья строилась не совсем по подобию родительской семьи, в которой они выросли. Большинство девушек (42%) уверены, что их будущая семья будет мало похожа на родительскую.

Это свидетельствует о том, что современная молодёжь не довольна отношениями, которые сложились в их родительской семье, поэтому ориентирована на другие модели семейных взаимоотношений, распределения обязанностей и ролей.

Определение брака

Диаграмма 6.

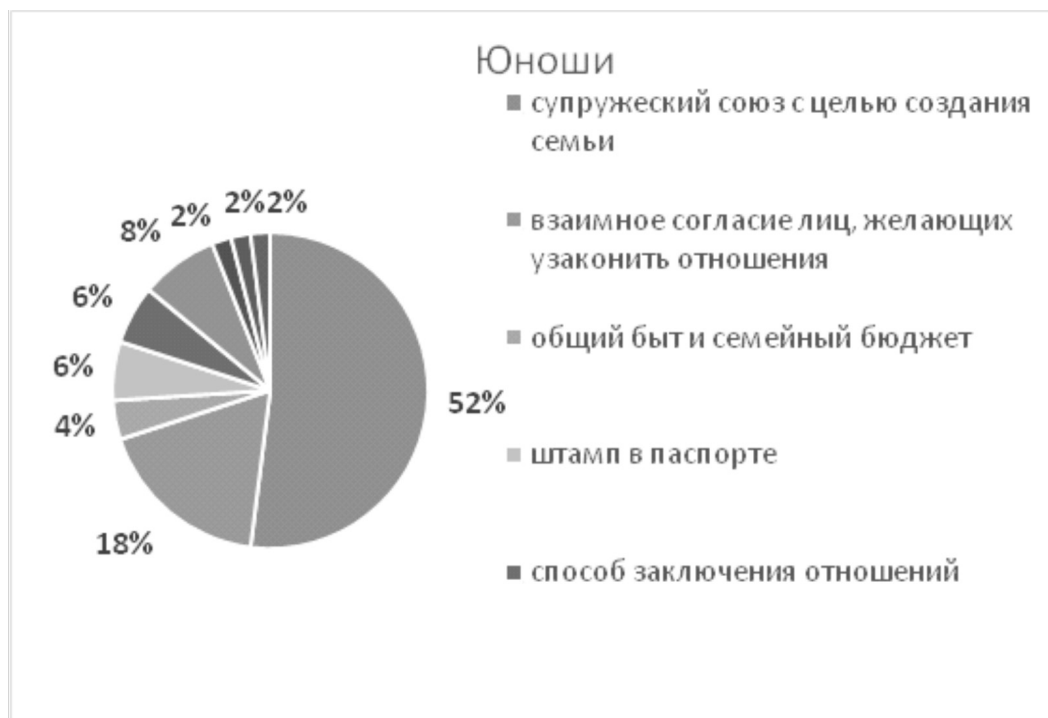


Диаграмма 7.



На основании полученных данных можно сделать вывод, что обе группы респондентов чаще всего определяют брак, как супружеский союз с целью создания семьи (52 % и 66 % соответственно).

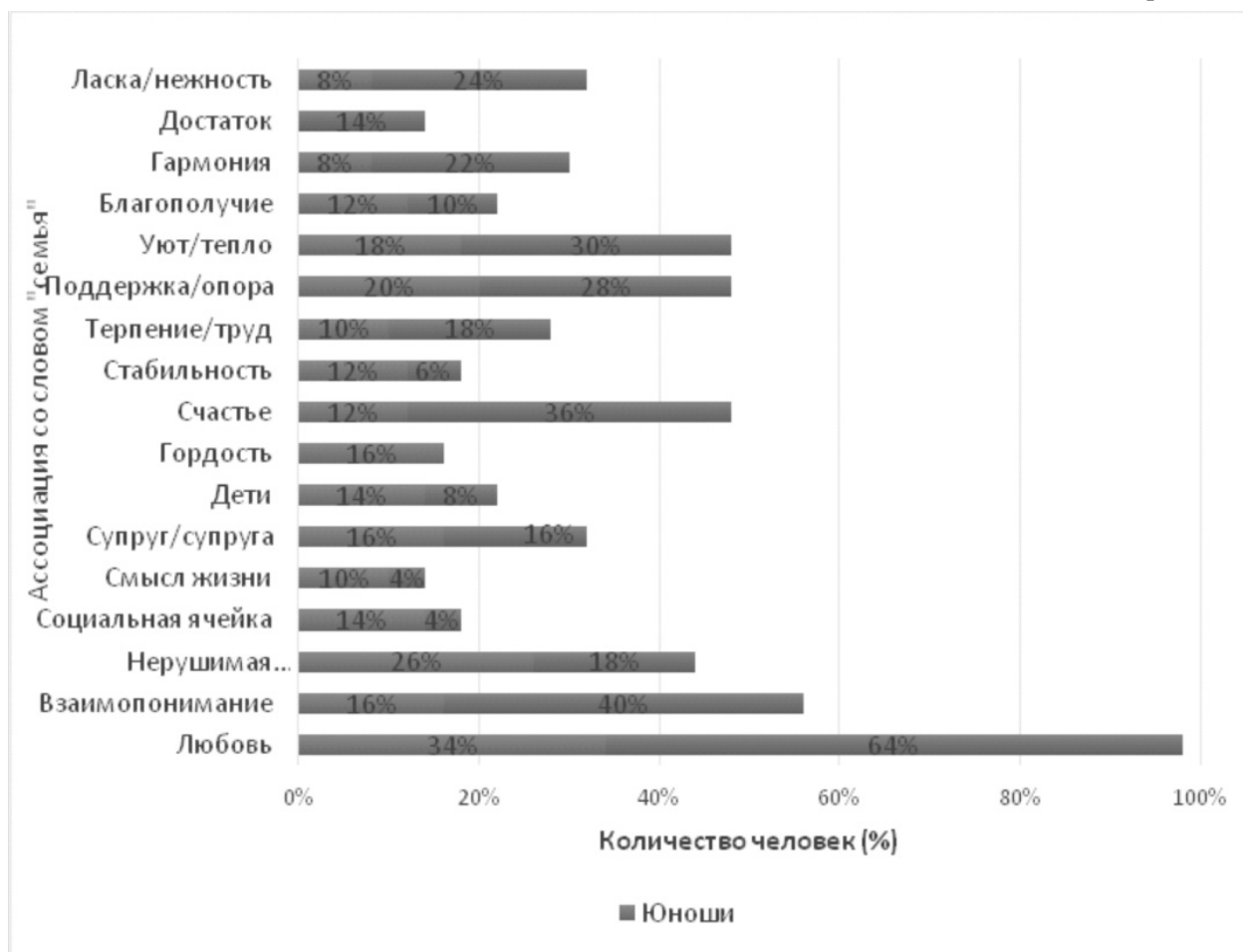
Некоторые юноши предложили свою интерпретацию понятия «брак». Их утверждения звучали следующим образом: «союз двух любящих людей, готовых к построению совместной жизни», «созда-

ние новой ячейки общества в результате любви и рождения, воспитания ребёнка как человека», «взаимопонимание, поддержка и родство двух душ».

Это свидетельствует о том, что юноши и девушки чаще всего подразумевают под браком появление новой ячейки общества, в которой рождается следующее поколение и обязательно царит атмосфера благополучия, счастья и заботы друг о друге.

Определение семьи

Диаграмма 8.



На основании полученных данных можно сделать вывод, что первые мысли, возникающие у девушек со словом «семья» имеют отношение к любви (64%), взаимопониманию (40%), счастью (36%), уюту (30%), нежности (24%), достатку (14%) и др.

Юноши, в свою очередь подчеркивают, что для них важность семьи заключается в любви (34%), нерушимой крепости/семейном очаге (26%), поддержке (20%), гордости (16%), стабильности (12%), смысле жизни (10%) и детях (14%) и др.

Некоторые респонденты обоих полов предоставили развернутые ответы на вопрос «Семья для меня – это...». Например, девушки писали: «цель, которую должна добиваться каждая девушка, чтобы быть счастливой»; «место, где тебя любят и ценят за то, что ты просто есть»; «круг людей которые всегда поддержат, выслушают и в тоже время помогут сделать правильный выбор в сложной ситуации»; «если моя семья, то я и все! Не хочу семью. Она вообще сейчас не нужна. Буду жить для себя. Живу один раз и не буду тратить жизнь на этот бред». Юноши описали следу-

ющим образом: «жизнь, которая пойдет дальше, когда меня не станет»; «священное место»; «самые близкие люди на планете, роднее которых нет больше никого»; «место, куда хочется возвращаться и где хочется проводить время, где тебе помогут и ты сам поможешь».

Это свидетельствует о том, что юноши и девушки придают большое значение институту семьи. В семье, будь их собственная семья или будущая, молодежь видит безграничную поддержку, помощь в трудную минуту ближнему и бескорыстную любовь.

Черты и достоинства, которые должен иметь человек, чтобы быть привлекательным в качестве потенциального мужа/жены

На основании полученных данных можно сделать вывод, что большинство девушек привлекают следующие качества в потенциальном муже, а именно: верность (62%), красота (50%), чувство юмора/харизма (46%), любовь к партнеру/детям (26%), умение заботиться (42%), доброта (36%), материальная обеспеченность (12%) и др.

Молодые люди в числе наиболее значимых характеристик отмечают: ум/начитанность (44%), простота/скромность (24%), трудолюбие (14%), воспитанность/порядочность (18%), открытость/искренность (28%) и др.

Это свидетельствует о том, что девушки и юноши хотят видеть рядом с собой спутника с развитыми морально-нравственными качествами, но для юношей первоочередными привлекательными качествами будут являться широкий кругозор, целомудренность и хорошие манеры избранницы. Для девушек огромную роль играет приятная наружность партнера.

Заключение

Для девушек любовь и счастливая семейная жизнь являются наиболее значимыми ценностями. Это может говорить о том, что девушки желают обрести духовную и физическую близость с любимым человеком, а также хотят самореализоваться как хранительницы домашнего очага, заботливые супруги и любящие матери ($p \leq 0,01$).

Девушки ориентированы на интересную работу и уверенность в себе. Это можно охарактеризовать тем, что для женского пола крайне важно, чтобы рабочий процесс приносил удовольствие и хорошее настроение, а самоуважение и принятие себя являлись главными составляющими на пути обретения внутренней уверенности ($p \leq 0,01$).

Юноши подчёркивают для себя важность следующих ценностей: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, развитие и продуктивная жизнь. Это говорит о том, что они желают использовать свои силы и способности по максимуму, иметь возможность постоянного совершенствования, обладать зрелостью суждений и здравым смыслом, а также ощущать жизнь в её полноте и эмоциональной насыщенности ($p \leq 0,01$).

Для девушек привлекательный внешний облик партнера имеет большее значение. Это можно связать с тем, что если мужчина обладает запоминающейся внешностью, то значит и женщина, которую он выбрал, в глазах других выглядит более привлекательной, а это тем самым служит для повышения её самооценки и уверенности в себе ($p \leq 0,01$).

Для юношей личностная идентификация с партнером играет меньшую роль в выстраивании отношений. Это говорит о том, что для них не важно совпадение интересов, способов совместного времяпрепровождения, мировоззренческих позиций с партнершей ($p \leq 0,05$).

Для юношей внешняя социальная активность (профессиональная, общественная) наименее значима для стабильности брачно-семейных отношений, это говорит о том, что они в меньшей степени желают реализовывать себя главным образом через активную социальную жизнь, завоевывая положение в обществе, становится «добытчиком» для своей семьи ($p \leq 0,01$).

Преобладание таких факторов, как сила личности, социальный статус и современность в образе идеального партнера имеют большее значение для женского пола, указывает на то, что девушки отдают предпочтение сильным, уверенным мужчинам с достойным заработком и успешностью в социуме, умеющим следить за собой и соблюдать современные тенденции ($p \leq 0,01$). Мужской пол выделяет значимость фактора зависимости, а это значит, что юношей привлекают независимые бесконфликтные девушки, имеющие склонность подчиняться ($p \leq 0,05$).

Юноши предпочитают гражданский брак, так как он предполагает меньше обязанностей и больше свободы действий. Они не отвергают брачный союз с девушкой другой национальности. Девушки считают, что добрачный период должен длиться до трёх лет и более, для того чтобы лучше узнать партнера.

Девушки больше склонны выбрать себе избранника, опираясь на его внешнюю привлекательность и материальную обеспеченность, тогда как молодые люди обращают внимание на духовный мир спутницы.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что в институте семьи и брака происходят значительные изменения. Это выражается в том, что юноши готовы брать на себя традиционно женские роли, выполнять их обязанности, а девушки в свою очередь берут на себя традиционно мужские роли. Иначе говоря, можно проследить переход от традиционной модели семейных отношений к партнерской модели взаимоотношения супругов, где соблюдается статусное равенство перед вопросами быта и внесемейной жизни.

Таким образом, мы можем констатировать, что выдвинутая в исследовании гипотеза полностью подтверждена.

Полученные результаты исследования указывают на необходимость разработки рекомендаций по подготовке современной молодежи к семейной жизни, в которых основными должны выступить семейные ценности, представление образа не только будущего партнера, но и образа семьи в целом.

Литература:

1. Абалакина, М. А. Межличностное взаимодействие и динамика предбрачных отношений // Психологический журнал. - 2011. – № 2. – С. 34–45.
2. Акопова Л. И. Автономия супругов по отношению к семейной системе как зона риска // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – №1. – С. 32-34.
3. Андреева Т. В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
4. Баринова Н. В. К вопросу о формировании семейных ценностей у молодежи. // Сборник материалов Московского научно-производственного комплекса «Ценности и интересы современного общества». - М.: Московский государственный университет экономики, 2014. С. 133-136.
5. Богданова Л. П. Гражданский брак в современной демографической ситуации // Социологические исследования. – 2003. – № 4. – С. 100–104.
6. Гаспарян Ю. А. Семья на пороге 21 века. – СПб.: Питер, 2008. – 183 с.
7. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2013. – 380 с.
8. Дружинин В. Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2012. – 178 с.
9. Евграфова Ю. А. Изучение связи распределения семейных ролей и конфликтов в молодых супружеских парах // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – №34. – С. 105-109.
10. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2010. – 408 с.
11. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия. М.: Эксмо, 2008. – 992 с.
12. Семейный кодекс Российской Федерации. Статья 13. Брачный возраст от 29.12.1995 N 223-ФЗ // Консультант Плюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>
13. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
14. Giddens A. Philip W. Sutton Essential Concepts in Sociology, 2nd Edition Introduction to Sociology, 2017.
15. Murdock G.P. Social Structure: Rise of Anthropological Theory. New York, NY. 1969.
16. Murstein B. Stimulus-value-role: a theory of marital choice. B: Journ. of marriage and the family. 1970, vol.32.

References

1. Abalakina M.A. Mezhlichnostnoye vzaimodeistviye i dinamika predbrachnykh otnosheny // Psikhologicheskyy zhurnal – 2011. -№2 - P. 34–45.
2. Akopova L.I. Avtonomiya suprugov po otnosheniyu k semeinoi sisteme kak zona riska. //Severo-Kavkazskyy psikhologicheskyy vestnik – 2012, № 1. - P. 32-34.
3. Andreeva T.V. Semeynaya psikhologiya. – SPb.: Rech, 2004. - 244 p.
4. Barinova N.V. K voprosu o formirovaniy semeynykh tsennostey u molodozhi. // Sbornik materialov Moskovskogo nauchno-proizvodstvennogo kompleksa «Tsennosti i interesy sovremennogo obshchestva». – M.: Moscow State University of Economics, 2014. P. 133-136.
5. Bogdanova L.P. Grazhdansky brak v sovremennoi demograficheskoi situatsii. //Sotsiologicheskiye issledovaniya – 2003. - № 4. - P. 100–104.
6. Gasparyan Yu. A. Semya na poroge 21 veka. – SPb.: Piter, 2008. - 183 p.
7. Ilyin E.P. Differentsialnaya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny. – SPb.: Piter, 2013. - 380 p.
8. Druzhinin V.N. Psikhologiya semyi. – SPb.: Piter, 2012. - 178 p.
9. Evgrafova Yu.A. Izucheniye svyazi raspredeleniya semeynykh rolei i konfliktov v molodykh supruzheskikh parakh. //Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii – 2013. - № 34. - P. 105-109.
10. Kletsina I.S. Psikhologiya gendernykh otnosheny. Teoriya i praktika. – SPb.: Aleteya, 2010. - 408 p.
11. Malkina-Pykh I.G. Semeinaya terapiya. M.: Eksmo, 2008. -- 992 p.

12. Semeiny kodeks Rossiiskoi Federatsii. Statya 13. Brachnyy vozrast, 29.12.1995 № 223-FZ– // Konsultant Plus. - Access mode: <http://www.consultant.ru/>
13. Eidemiller E.G., Yustitskis V. Psikhologiya i psikhoterapiya semyi. – SPb.: Piter, 2008. – 672 p.
14. Giddens A. Philip W. Sutton Essential Concepts in Sociology, 2nd Edition. Introduction to Sociology, 2017.
15. Murdock G.P. Social Structure: Rise of Anthropological Theory. New York, NY Publ., 1969/
16. Murstein B. Stimulus-value-role: a theory of marital choice. B: Journ. of marriage and the family. 1970, vol.32.

УДК 159.99

И.А. Подольская, А.В. Чувальская
**РЕСУРСЫ АРТТЕРАПИИ В ГАРМОНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО
СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Аннотация: в статье описываются мероприятия по гармонизации психического состояния обучающихся старших классов с использованием ресурсов арттерапии. Цель исследования: на основе диагностического исследования психического состояния старшеклассников разработать арттерапевтическую программу для гармонизации психического состояния обучающихся старших классов. Методы исследования: анкетирование, тестирование, наблюдение, эксперимент. Результаты исследования: проведён теоретический анализ ресурсов арттерапии в гармонизации психического состояния обучающихся образовательных учреждений, эмпирически изучено их психическое состояние; разработан и апробирован качественно новый продукт – арттерапевтическая программа психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, который подлежит развитию и адаптации под различную аудиторию; подтверждено, что арттерапевтическая программа снижает уровень негативных психических состояний обучающихся старших классов.

Ключевые слова: психическое состояние, профессиональное самоопределение, обучающиеся старших классов, гармонизация психического состояния, арттерапия, арттерапевтическая программа.

I.A. Podolskaya, A.V. Chuvalskaya
**ART-THERAPY RESOURCES IN HARMONIZATION OF MENTAL
STATE OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

Abstract: The article describes activities aimed at harmonizing the mental state of high school students using art-therapy resources. The aim of the study is to create an art-therapy program to harmonize the mental state of high school students based on the diagnostic study of their mental state. Research methods: questionnaire, testing, observation, experiment. The results of the study: the theoretical analysis of art-therapy resources in harmonizing the mental state of students of educational institutions was carried out, their mental state was empirically studied; a qualitatively new product – an art-therapy program for psychological and pedagogical support of high school students – was developed and tested and which can be developed and adapted to different audiences; it is confirmed that the art-therapy program reduces the level of negative mental states of high school students.

Keywords: mental state, professional self-determination, high school students, harmonization of the mental state, art-therapy, art-therapy program.

В современных условиях существенный период времени отводится профессионализации личности, который определяется и варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей каждой личности, ценностной ориентации, запросов общества и других факторов. В этой связи, происходят изменения в сфере образования, касающиеся структуры, методологии, принципов, стиля и других аспектов преподавания. Ввиду этого, изменениям поддаются и требования преподавателей к ученикам, что является очагом появления у них стрессовых состояний и на фоне чего возникает необходимость гармонизации психического состояния обучающихся. Наиболее остро дисгармонизация психического состояния наблюдается у обучающихся в период подготовки к выпускным экзаменам и окон-

чанию образовательного учреждения, когда ими в особой степени осознаётся значимость будущих результатов и ответственность за каждое действие. Именно в этот период очень важно снизить степень переживания учеников, перенаправив его на позитивную и продуктивную деятельность.

На основе ряда проведённых нами ранее исследований старшеклассников и опроса студентов 1 курса ВУЗа, стоит отметить, что прохождение ЕГЭ приводит к появлению у 74% испытуемых негативных функциональных состояний, при этом неравновесные отрицательные состояния (тревожность, злость, гнев, волнение, напряжённость, беспокойство, стресс, страх, неприязнь) наблюдаются у 64%. У 32,4% экзаменуемых, испытывающих значительный уровень

тревожности, повышается и лимит времени, который становится фактором дополнительного напряжения. Исследования показали, что у 50% сдавших ЕГЭ, даже через 2 месяца, воспоминания о пройденных экзаменах вызывают отрицательные эмоциональные состояния [3].

Важно подчеркнуть, что в настоящее время недостаточно разработаны механизмы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, не в полной мере учитываются особенности психического состояния школьников в условиях подготовки к ЕГЭ и профессионального самоопределения в целом.

Таким образом, разработка арттерапевтической программы по гармонизации психического состояния старшеклассников попыткой решения данной проблемы. Ресурсы арттерапии могут послужить тем самым механизмом, способствующим урегулированию стрессового состояния обучающихся и созданию положительного настроя на работу.

В своём исследовании мы ставили перед собой цель на основе диагностического исследования психического состояния старшеклассников разработать арттерапевтическую программу для гармонизации психического состояния обучающихся старших классов. Для реализации поставленной цели был проведён анализ ресурсов арттерапии в гармонизации психического состояния обучающихся старших классов, составлен диагностический инструментарий для изучения их психического состояния, разработана и апробирована арттерапевтическая программа для психолого-педагогического сопровождения старшеклассников. Нами предполагалось, что реализация указанных задач и достижение главной цели, позволять заметно снизить уровень негативных психических состояний обучающихся старших классов.

Для теоретического исследования были использованы такие методы, как анализ, сравнение и обобщение научной литературы по теме исследования.

Для изучения психического состояния обучающихся были использованы: методика диагностики самооценки психических состояний по Г. Айзенку [7, 14, 15]; авторские анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А.В. Чувальской, И.А. Подольской; авторская анкета «Оценка эффективности арттерапевтической программы» А.В. Чувальской, И.А. Подольской; методика самооценки эмоциональных состояний Н. П. Фетискина «Градусник» [1] (модификация); авторская методика «Какой я

фрукт?» А.В. Чувальской, И.А. Подольской.

Для обработки данных и подтверждения изменения психического состояния испытуемых, был использован контент-анализ и математический метод обработки данных – G-критерий знаков. Данный критерий позволил определить, изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления, или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления.

Эмпирическая часть исследования апробирована на базе средних общеобразовательных школ. В исследовании приняли участие 12 обучающихся (8 девушек и 4 юношей) 9-11 класса общеобразовательных школ.

Методологической базой исследования послужили труды Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д. [5], Киселёвой М.В. [8, 9], Копытина А.И. [10, 11, 12], Лебедевой Л.Д. [13] и др.

На протяжении многих лет происходит активное обсуждение феномена арттерапии в системе образования. Исследователи разных направлений науки, таких как психология, педагогика, социология, философия, методология, с разных сторон рассматривают возможности арттерапии с целью включения её в образовательный процесс, а именно в психолого-педагогическое сопровождение обучающихся.

Арттерапия – это одно из направлений психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении искусства и творчества. В узком смысле слова, под арттерапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством, имеющая целью воздействие на психоэмоциональное состояние пациента [6].

В России на современном этапе социально-педагогической деятельности арттерапия понимается в узком смысле – как воздействие на психоэмоциональное состояние в ходе занятий детей изобразительным искусством, декоративно-прикладным творчеством (изотерапия) [4].

В нашей работе под арттерапией мы рассматриваем процесс применения искусства и творчества в качестве гармонизации психического состояния обучающихся образовательных учреждений.

Ценность применения искусства в терапевтических целях состоит в возможности на символическом уровне выразить и исследовать различные чувства и эмоции, такие как любовь, ненависть, обида, страх, радость, злость и пр. [2]

Следовательно, главной целью арттерапии является гармонизация психического состояния через развитие способности самовыражения и самопознания.

Задачи арттерапии:

1. акцентировать внимание на ощущениях и чувствах;

2. создать оптимальные условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые он привык подавлять;

3. найти социально приемлемый выход как позитивным, так и негативным чувствам [7].

Приёмы арттерапии опираются на идею о том, что любой человек, как подготовленный, так и неподготовленный, способен преобразовывать свои внутренние конфликты в визуальные формы.

Одним из таких конфликтов выступает профессиональное самоопределение, которое является переломным периодом в жизни каждого старшеклассника, так как происходит одновременно с другими значимыми событиями, без которых личностное становление фактически невозможно. Осознавая эту значимость, подросткам сложно найти верный путь функционирования для достижения желаемых благоприятных результатов. В этой связи, на определённом этапе самоопределения происходит дисгармонизация психического состояния личности и фигурирует вопрос о гармонично развитой личности.

Таким образом, применение арттерапии является способом регуляции психического состояния подростков, способствующим осознанному функционированию во всех сферах жизнедеятельности – в образовательном процессе, в профессиональном становлении, в семейных и полорольных отношениях.

В статье представлены основные идеи разработанной на основе диагностического исследования программы арттерапевтических занятий для психолого-педагогического сопровождения обучающихся старших классов, главная цель которой – гармонизация психического состояния обучающихся.

Предполагаемое общее время проведения программы – 10 часов.

Сущность работы с участниками в данной программе представляет собой приложение усилий на развитие базовых психологических способностей человека: символической функции мышления, воображения и творческих процессов самовыражения, а также формирования направленности на поиск новых путей решения проблем. Применение различных видов арттерапии, таких как изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия и пр., значительно облегчает осуществление указанных процессов в нашей рабо-

те. В ходе программы участники работают над самопознанием, самовыражением, нейтрализацией защитных механизмов, снятием эмоционального напряжения, развитием воображения, актуализацией чувств, а также над поиском внутренних ресурсов, что очень важно в период повышенной загруженности обучающихся.

Структура каждого занятия программы организована следующим образом: во вводной части происходит снятие эмоционального напряжения и создание атмосферы доверия; в основной части выполняется упражнение, соответствующее главной цели занятия; в заключительной части проводится вербализация и рефлексивный анализ занятия. Данный способ организации занятий был разработан с целью достижения более целостного самопознания и самовыражения испытуемых.

Возможно использование двух форм арттерапевтической работы – индивидуальной и групповой. Форма организации занятий выбирается с учётом личностных особенностей группы или личности, а также сложности имеющейся проблемы. В образовательной сфере предпочтение отдаётся групповым формам. В нашей работе применяется групповая форма организации занятий. Групповая арттерапия способствует достижению следующих результатов: оказание взаимной поддержки членам группы; наблюдение результатов своей деятельности и их влияние на окружающих; развитие ценностных социальных навыков; освоение новых ролей и наблюдение за изменением взаимоотношений с окружающими в этой связи; повышение самооценки и, как следствие, укрепление личной идентичности; развитие навыков принятия решений и др. [13].

Предложенная программа арттерапевтических занятий способствует решению следующих важных задач:

1. Развивающие. Посредством использования различных видов арттерапии – изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, библиотерапия, музыкотерапия – складываются условия для развития таких базовых психологических способностей, как символическая функция мышления, воображения и творческих процессов самовыражения, а также формирование направленности на поиск новых путей решения проблем. В целом, происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются творческие способности и способности к эмоциональной и двигательной саморегуляции.

2. Воспитательные. Взаимодействие между участниками программы строится таким образом, чтобы у каждого была возможность быть и в роли рассказчика, и в роли слушателя. Так, участники развивают способности корректной коммуникации, способность к сопереживанию и бережному отношению к чувствам и эмоциям другого, что способствует нравственному развитию личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм и усвоение этики поведения. В таких случаях, происходит углубление в понимании собственных мыслей, чувств, эмоций, желаний и пр.

3. Диагностические. Ресурсы арттерапии позволяют получить сведения о развитии индивидуальных особенностей участников программы, о его глубинных личностных проблемах. Данный способ даёт возможность понаблюдать за участниками, как в их самостоятельной деятельности, так и в межличностных отношениях в группе.

4. Коррекционные. В процессе реализации программы происходит успешное корректирование образа «Я», улучшается самооценка, исчезают негативные психические состояния, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми.

5. Психотерапевтические. Положительная тенденция развития в ходе реализации программы достигается благодаря созданию атмосферы эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека. В результате, возникают ощущения психологического комфорта, защищённости, радости, успеха, а как следствие, мобилизуется целебный потенциал эмоций.

Разрабатывая программу арттерапевтических занятий для обучающихся старших классов, мы обозначили следующие цели: снижение эмоционального и психического напряжения, нейтрализация защитных механизмов участников, развитие самосознания, самовыражение, развитие пространственного и творческого воображения, закрепление положительных поведенческих реакций, снятие мышечных зажимов, двигательная и эмоциональная разрядка, актуализация чувств, эмоций, страхов, поиск внутренних ресурсов.

Необходимо также отметить, что диагностика «на входе» программы, а именно анализ ожиданий испытуемых от арттерапевтической программы, является одним из важных элементов при принятии решения о её реализации. Данный анализ позволяет скорректировать занятия так, чтобы ожидания хотя бы приблизительно были воплощены в реальности и были интересными и полезными для испытуемых. Правильный подбор упражнений служит шансом добиться успеха и достичь главной поставленной цели – гармонизации психического состояния обучающихся.

В ходе апробации арттерапевтической программы по диагностическому блоку были получены данные, представленные ниже в таблицах и диаграммах.

Первичная диагностика самооценки психических состояний по Г. Айзенку позволила выявить уровни психического состояния по четырём шкалам – тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Процентное распределение испытуемых по первичной диагностике самооценки психических состояний по Г. Айзенку

По шкале тревожности высокий уровень показателя был выявлен у 16,66% испытуемых, что может свидетельствовать о склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятия и с предчувствием грозящей или кажущейся таковой опасности (окончание обучения в школе и приближение ЕГЭ). Количество испытуемых со средним и низким уровнями по данной шкале распределилось одинаково – по 41,66% испытуемых.

По шкале фрустрации у 33,33% испытуемых были выявлены средние значения, что может говорить о проявлении у них отрицательных переживаний, таких как раздражение, тревога, разочарование, отчаяние и т.д., связанных с неуспехом в удовлетворении какой-либо потребности или желания. Низкий уровень по данной шкале наблюдается у 66,67% испытуемых. Высокие значения фрустрации выявлены не были (0%).

По шкале агрессивности у 25% испытуемых были выявлены средние значения, что может свидетельствовать о проявлении тенденции причинять неприятности, нападать, наносить вред людям, животным и окружающему миру в целом, без имеющейся на то провокации и объективных обстоятельств. Такое состояние может проявляться в форме демонстрации превосходства силы. Низкий уровень по данной шкале отмечается у 75% испытуемых. Высокие значения агрессивности выявлены не были (0%).

По шкале ригидности у 8,33% испытуемых был выявлен высокий уровень показателя, что может говорить о затруднённости (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной программы деятельности или адаптации к новым условиям. Средние значения по данной шкале наблюдаются у 58,33% испытуемых, а низкие – у 33,33% испытуемых.

Результаты повторной диагностики самооценки психических состояний по Г. Айзенку представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Процентное распределение испытуемых по повторной диагностике самооценки психических состояний по Г. Айзенку

По шкале тревожности у больше половины испытуемых (66,67%) были выявлены низкие показатели, а средние – у 33,33%, что значительно меньше в сравнении с первичной диагностикой. Высокие показатели по данной шкале не наблюдаются.

По шкале фрустрации, у основной части испытуемых (83,33%) были отмечены низкие значения и у 16,67% испытуемых – средние. При первичной диагностике высокие значения

не наблюдались, но и при повторной – не появились.

По шкале агрессивности у значительной части испытуемых (83,33%) были выявлены низкие показатели, а остальная часть (16,67%) показала средние значения. Высокие значения агрессивности при первичной диагностике выявлены не были, но и при повторной – не появились.

По шкале ригидности у 50% испытуемых

был выявлен низкий уровень показателя, средний уровень показателя – у 41,66%, а высокий уровень – у 8,33% испытуемых.

Таким образом, опираясь на результаты повторной диагностики самооценки психических состояний по Г. Айзенку, можно предположить, что в течение работы с испытуемыми по предложенной арттерапевтической программе, негативные показатели по всем шкалам были заметно нормализованы, т.е. можно говорить о гармонизации психического состояния испытуемых.

Для подтверждения изменений значения исследуемых признаков при переходе от первого измерения ко второму и в какую сторону в выборке в целом они произошли, был выбран математический метод обработки данных – G-критерий знаков. Данный критерий позволяет определить изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления.

Переменная	Результат	Уровень значимости
I. Шкала тревожности	$G_{\text{эмп}} = 1 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
II. Шкала фрустрации	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 1$	$p \leq 0,01$
III. Шкала агрессивности	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 1$	$p \leq 0,01$
IV. Шкала ригидности	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 1$	$p \leq 0,01$
Общий результат по сумме всех шкал (I, II, III, IV)	$G_{\text{эмп}} \leq G_{\text{кр.}}$	$p \leq 0,01$

Таблица 1. Результаты математической обработки данных по методике «Диагностика самооценки психических состояний» по Г. Айзенку

Таким образом, опираясь на результаты математической обработки данных, указанные в таблице 1, можно заключить, что сдвиг в сторону снижения уровня негативных психических состояний у старшеклассников после применения арттерапевтической программы не является случайным, как по каждой шкале в отдельности, так и по сумме шкал, т.е. предложенная нами программа с использованием ресурсов арттерапии способствовала гармонизации психического состояния обучающихся.

Результаты авторской анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской представлены в отдельности по каждому вопросу ниже.

Результаты анализа ответов испытуемых на первый вопрос авторской анкеты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Процентное распределение испытуемых по ответам на первый вопрос авторской анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской

Анализ ответов испытуемых на первый вопрос анкеты позволил разделить их на 4 блока: 1. «Релаксация»; 2. «Отвлечись от учёбы»; 3. «Разнообразие в жизни»; 4. «Саморазвитие».

Процентное распределение ответов на блоки показало, что 58,33% испытуемых – блок «Релакс» – планируют использовать время арттерапевтической программы для отдыха, релаксации. В блок «Отвлечись от учёбы» вошли ответы 41,66% испытуемых, которые не ожидают от программы значительного влияния на их психическое и эмоциональное состояние. Блоки «Разнообразие в жизни» и «Саморазвитие» набрали одинаковый процент ответов испытуемых – 8,33%, оказавшись наименее актуальными на данный момент для испытуемых.

Результаты анализа ответов испытуемых на второй вопрос авторской анкеты представлены на рисунке 4.

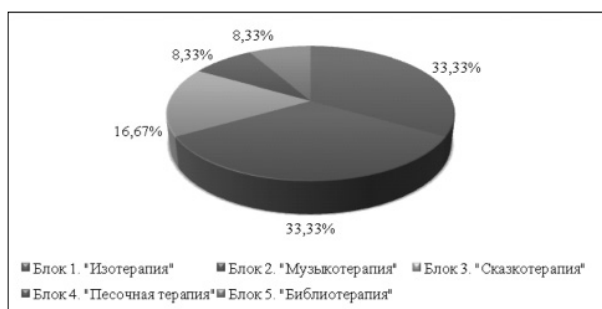


Рисунок 4. Процентное распределение испытуемых по ответам на второй вопрос авторской анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской

Анализ ответов испытуемых на второй вопрос анкеты позволил разделить их на 5 блоков: 1. «Изотерапия»; 2. «Музыкотерапия»; 3. «Сказкотерапия»; 4. «Песочная терапия»; 5. «Библиотерапия».

Процентное распределение ответов на

блоки показало, что 33,33% испытуемых изъявили желание работать в области изотропии и музыкотерапии, 16,67% испытуемых – в области сказкотерапии. Песочная терапия и библиотерапия заинтересовали одинаковое количество испытуемых – 8,33%.

Результаты анализа ответов испытуемых на третий вопрос анкеты представлены на рисунке 5.

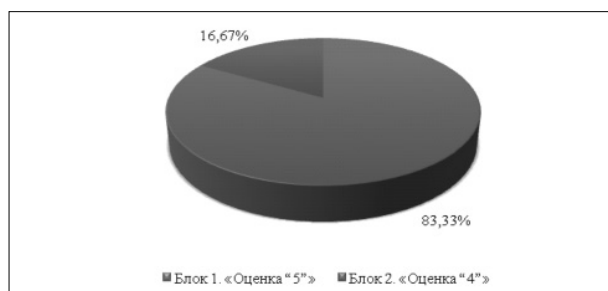


Рисунок 5. Процентное распределение испытуемых по ответам на третий вопрос авторской анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской

Анализ ответов испытуемых на третий вопрос авторской анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской позволил разделить их на 2 блока: 1. «Оценка “5”»; 2. «Оценка “4”».

Процентное распределение ответов на блоки показало, что 83,33% испытуемых готовы к участию в арттерапевтической программе на 5 баллов по шкале от 1 до 5 и 16,67% – на 4 балла.

Таким образом, анализ результатов анкеты «Оценка ожиданий от арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской позволил скорректировать программу арттерапевтических занятий с учётом ожиданий и настроения испытуемых.

Ниже представлены результаты авторской анкеты «Оценка эффективности арттерапевтической программы» А. В. Чувальской, И. А. Подольской.

По результатам анализа ответов испытуемых на вопросы анкеты, можно отметить: программа была интересна всем испытуемым, в плане насыщенности занятий разнообразными упражнениями, и полезна, в плане нейтрализации защитных механизмов, самовыражения, саморазвития и пр. Испытуемыми были проанализированы занятия по мере их интересности, насыщенности и увлекательности, что позволяет сделать вывод о степени вовлечённости испытуемых в арттерапевтический процесс. Так-

же испытуемыми были высказаны пожелания о проведении данной программы в реальных условиях, отметив, что дистанционный формат сужает спектр возможностей программы и впечатлений её участников.

Таким образом, полученная от испытуемых обратная связь позволила оценить качество арттерапевтической программы и её важность в сопровождении старшеклассников в предэкзаменационный период.

Результаты математической обработки данных по методике самооценки эмоциональных состояний «Градусник» Н. П. Фетискина (модификация) представлены в таблице 2. Для оценки изменений эмоционального самочувствия испытуемых в течение каждого занятия и фиксации того, в какую сторону в выборке в целом они произошли, был использован математический метод обработки данных – G-критерий знаков.

№ занятий программы	Результат	Уровень значимости
№1	$G_{\text{эмп}} = 1 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
№2	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
№3	$G_{\text{эмп}} = 3 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,05$
№4	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
№5	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
№6	$G_{\text{эмп}} = 1 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
№7	$G_{\text{эмп}} = 4 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,05$
№8	$G_{\text{эмп}} = 3 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,05$
№9	$G_{\text{эмп}} = 1 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
№10	$G_{\text{эмп}} = 0 \leq G_{\text{кр.}} = 2$	$p \leq 0,01$
Общий результат	$G_{\text{эмп}} \leq G_{\text{кр.}}$	$p \leq 0,01$

Таблица 2. Результаты математической обработки данных по методике самооценки эмоциональных состояний «Градусник» Н. П. Фетискина (модификация)

Опираясь на результаты математической обработки данных, указанные в таблице 2, можно заключить, что сдвиг в сторону снижения уровня негативных эмоциональных состояний у старшеклассников после применения арттерапевтической программы не является случайным, как по каждому занятию в отдельности, так и по общему результату.

Таким образом, исходя из полученных

результатов диагностики эмоциональных состояний, можно предположить, что арттерапевтические занятия предложенной программы способствуют значительному улучшению самочувствия испытуемых.

Результаты авторской методики «Какой я фрукт?» А. В. Чувальской, И. А. Подольской не носят серьёзный научный характер и могут быть не надёжными для составления определённых заключений по психическому состоянию того или иного испытуемого, в связи с чем интерпретированы нами не были. Данная методика использовалась нами в начале и в конце каждого занятия арттерапевтической программы и основная её идея – работа с образами, характеристиками, что способствовало разнообразию программы и своего рода тренировке образного мышления испытуемых. Анализируя представленные испытуемыми образы и их характеристики, можно отметить некоторое сходство с полученными результатами психического и эмоционального состояния испытуемых по другим методикам. Тем не менее, мы не можем опираться на результаты данной методики, как на основополагающие. Важно отметить, что возможны различные вариации использования данной методики, например замена фруктов на напиток, музыку, цветов, полюс и пр.

Основные итоги проведенного исследования:

1. В ходе работы были реализованы все поставленные задачи и главная цель – на основе диагностического исследования психического состояния старшеклассников разработать арттерапевтическую программу для гармонизации психического состояния обучающихся старших классов.

2. Проведён теоретический анализ ресурсов арттерапии в гармонизации психического состояния обучающихся образовательных учреждений, эмпирически изучено их психическое состояние.

3. В рамках данной работы был разработан качественно новый продукт, который подлежит развитию и адаптации под различную аудиторию.

4. Гипотеза о том, что арттерапевтическая программа снижает уровень негативных психических состояний обучающихся старших классов в ходе качественного анализа и математической обработки полученных результатов диагностики была доказана.

5. Результаты проведенного исследования могут использоваться в работе классных руководителей, психологов и педагогов образовательных учреждений. Также программу могут применять консультирующие психологи в индивидуальной работе, школьные психологи и психологи в высших учебных заведениях с целью развития осознанной (субъектной) позиции обучающегося.

Список литературы:

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1989. – 303 с.
3. Гапонова С. А., Романова А.Н. Психологические факторы, влияющие на успешность сдачи выпускниками школ итоговых экзаменов в формате ЕГЭ // Вестник ГУУ. – 2012 – №1.
4. Забара Л. И., Якина Л. Н. Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии // Педагогическое образование в России. – 2017 – №3.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ СФЕРА», 2001. – 400 с.
6. Карварский Б. Д. – Психотерапевтическая энциклопедия. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.
7. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
8. Киселёва М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
9. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – Речь, 2007. – 336 с.

10. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
11. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
12. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
13. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
14. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерений психических состояний личности. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
15. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2011. – 671 с.

Referencv

1. Burlachuk L.F. Psikhodiagnostika: uchebnik dlya vuzov. – SPb.: Piter, 2006. – 351 p.
2. Burno M.E. Terapiya tvorcheskim samovyrazheniyem. – M.: Meditsina, 1989. – 303 p.
3. Gaponova S.A., Romanova A.N. Psikhologichaskiye faktory, vliyayushchiye na uspehnost sdachi vypusknikami shkol itogovykh ekzamenov v formate EGE // Vestnik SMU. – 2012 - № 1.
4. Zabara L.I., Yakina L.N. Art-terapiya kak innovatsionnaya tekhnologiya sotsialno-pedagogicheskoi deyatel'nosti s detmi: k probleme teorii i metodologii // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – 2017 - № 3.
5. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Grabenko T.M. Praktikum po kreativnoi terapii. – SPb.: PH “Rech”; “TC SFERA”, 2001. – 400 p.
6. Karvasky B.D. Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya. – Ed. 2. – SPb.: Piter, 2002. – 1024 p.
7. Karelin A. Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov. – M.: Eksmo, 2007. – 416 p.
8. Kiselyova M.V. Art-terapiya v rabote s detmi: rukovodstvo dlya detskikh psikhologov, pedagogov, vrachei i spetsialistov, rabotayushchikh s detmi. – SPb.: Rech, 2006. – 160 p.
9. Kiselyova M.V. Art-terapiya v prakticheskoi psikhologii i sotsialnoi rabote. – Rech, 2007. – 336 p.
10. Kopytin A.I. Praktikum po art-terapii. – SPb.: Piter, 2001. – 448 p.
11. Kopytin A.I. Teoriya i praktika art-terapii. – SPb.: 2002. – 368 p.
12. Kopytin A.I. Rukovodstvo po gruppovoi art-terapii. – SPb.: Rech, 2003. – 320 p.
13. Lebedeva L.D. Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyaty. – SPb.: Rech, 2003. – 256 p.
14. Prokhorov A.O. Metodika diagnostiki i izmereny psikhicheskikh sostoyany lichnosti. – M.: PER SE, 2004. – 176 p.
15. Raigorodsky D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: uchebnoye posobiye. – Samara: PH “BAKHRAKH – M”, 2011. – 671 p.

УДК 159.9:316.6

Е.В. Широкова, Н.Н. Авраменко
ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение особенностей совладающего поведения у детей младшего школьного возраста. В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 учащихся школ г. Калуги. В качестве диагностического инструментария использовались психодиагностические методики. Наиболее трудными жизненными ситуациями для младших школьников являются ситуации, связанные с проблемами в учебной деятельности (получение плохой отметки). В трудных ситуациях часто используемыми и наиболее эффективными для их разрешения являются стратегии, связанные с избеганием проблем, а также стратегия поиска социальной поддержки. Для подростков при решении сложных ситуаций характерно использование копинг-стратегии решения проблем, в отличие от младших школьников, у которых ещё недостаточно ресурсов для использования этой копинг-стратегии. Дети младшего школьного возраста могут проявлять враждебность, обвинять, упрекать того, кто не даёт им удовлетворить свои потребности.

Ключевые слова: трудные жизненные ситуации, копинг, копинг-стратегии, девиантное поведение.

E.V. Shyrokova, N.N. Avramenko
PECULIARITIES OF COPING BEHAVIOUR OF PRIMARY
SCHOOLCHILDREN

Abstract:

The article presents the results of the study aimed at researching the peculiarities of coping behavior among children of primary school age. The empirical study used the sample consisting of 50 students from schools of Kaluga. Psychodiagnostic techniques were used as diagnostic tools. The most difficult life situations for primary schoolchildren are the ones associated with problems in educational activities (getting a bad mark). In difficult situations the most often used and effective strategies of their solving are the strategies connected with avoiding problems and the strategy of seeking social support. For teenagers, when solving difficult situations, it is typical to use a coping strategy to solve problems, unlike primary schoolchildren, who still have insufficient resources to use this coping strategy. Children of primary school age can show hostility, blame, reproach someone who does not allow them to satisfy their needs.

Keywords: difficult life situations; coping; coping strategies; deviant behavior

Для здорового развития ребёнка важным является создание таких условий, когда он сможет преодолевать сложные ситуации, выбирая «правильные» стратегии поведения в них, осознавать неэффективность одних стратегий и эффективность других, поскольку такие ситуации будут иметь место на протяжении всей его жизни. В дальнейшем это поможет ему гармонично развиваться, лучше адаптироваться в окружающем мире и быть успешным.

Интенсивное формирование совладающего поведения берёт начало именно в младшем школьном возрасте, когда происходит активное освоение окружающей действительности. Оно отражает способность человека справляться с трудными жизненными ситуациями адекватными той или иной ситуации способами.

Один из важных показателей адаптированности человека к условиям его жизни – это способность справляться с трудностями, с невзгодами, которыми богата повседневная жизнь. Каждый человек по-разному реагирует на них. Исследователи этого феномена выделяют два способа реагирования: психологические защиты и копинг-стратегии [1].

Психологическая защита включается автоматически и является неосознанной. Она направлена на защиту сознания от переживаний, причиняющих страдания, связанных с внутренними и внешними конфликтами, с ощущениями волнения [12].

С целью выполнения своих функций в арсенале психологической защиты имеются специальные механизмы. Среди них можно вы-

делит: отрицание, катарсис, проекция, рационализация, отчуждение, подавление, замещение, вытеснение, идентификация, сублимация.

Однако, личность – создание социальное и сознательное, поэтому способна разрешать эти конфликты, справляться с напряжением и дискомфортом, с ситуациями психологической угрозы, используя осознанные способы поведения.

Для обозначения сознательных усилий личности, направленных на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю, используется понятие копинг-поведения, или осознанные стратегии совладания со стрессом и с теми событиями, которые вызывают тревогу [18].

Направление, занимающееся проблемой «копинга» (англ. термин «coping» – справляться, преодолевать, совладать; нем. – «Bewältigung» – переработка нагрузок) личности с трудными жизненными ситуациями возникло во второй половине XX в. в зарубежной психологии. Оно было связано с выяснением того, как, каким образом человек ведёт себя в таких ситуациях [10].

Впервые термин «coping» (совладание) был использован L. Murphy в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, которые выдвигаются кризисами развития [12].

Понятие «coping behavior» стало широко использоваться в теории стресса и копинга когнитивных психологов Р. Лазаруса и С. Фолкман, [19]. Важно отметить, что они разработали опросник – «Способы совладающего поведения» (WCQ, Ways of Coping Questionnaire), считающийся первой стандартной методикой в области измерения копинга [20].

В отечественных исследованиях термин «копинг» (в терминологии Л. И. Анцыферовой – совладание) появился в 1990-х и употреблялся только в медицинской и научной литературе, в рамках клинической психологии и психотерапии (Л. И. Анцыферова, В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский и др.). Первыми исследовать «копинг» начали зарубежные клинические психологи (Р.С. Лазарус, С. Фолкман и др.).

По мнению Э. Хайма, разработавшего методику определения индивидуальных копинг-стратегий, совладающее поведение – это поведенческие, когнитивные и эмоциональные действия человека, которые он предпринимает

для преодоления трудных жизненных ситуаций и адаптации к возникшим обстоятельствам [16].

Руководитель научной школы «Психология совладающего поведения» Т.Л. Крюкова, изучая феномен совладающего поведения, способы совладания со стрессовой ситуацией и их зависимость от разных факторов, определила, что главным его признаком являются субъектные характеристики. Основное же для понимания того, что совладающее поведение является осознанным – это понятие выбора человеком способа действия в трудной ситуации [6, с. 184].

В большинстве случаев «копинг» или «совладающее поведение» понимается как индивидуальный способ взаимодействия человека с трудной (стрессовой) ситуацией.

Ведущий научный сотрудник Социологического института РАН К. Муздыбаев «трудную ситуацию» понимает как ситуацию, которая существенно превышает адаптивные возможности личности, т.е. предъявляет к человеку требования, превышающие его способности и ресурсы, которые он обычно использует в своей жизни [11, с.102].

Р.М. Грановская, И.М. Никольская установили, что трудными ситуациями для младших школьников являются: потеря, болезнь, смерть животного; плохие школьные отметки; травмы и опасные для жизни ситуации; материальные утраты и нарушение покоя взрослых; напряженные отношения с родителями и другими членами семьи; болезнь и смерть близких людей; разные страхи; проблемы с учебой; отношения со сверстниками и другие ситуации, с которыми им нелегко совладать [14].

Старший научный сотрудник РАО Е. Е. Данилова, анализируя трудные ситуации и способы овладения ими, пришла к заключению, что трудными для детей 9-11 лет являются обыденные ситуации, затрагивающие разные грани «Я», в том числе, самооценку и самоуважение [4].

Способы преодоления трудной ситуации реализуются при некоторых условиях. Во-первых, необходимо полное осознание того, что случилось. Во-вторых, нужно знание действенных способов преодоления именно данной трудной ситуации. В-третьих, способность своевременно применить эти способы.

Помимо трудной жизненной ситуации человек может оказаться в состоянии психологического затруднения (затруднено достижение цели или удовлетворение потребности, решение задачи), вызванного объективно непреодолимыми

ми (или непреодолимыми только с точки зрения самого человека) трудностями. Это состояние характеризует понятие фрустрация. Иными словами, фрустрация – это острое переживание не получившей удовлетворения потребности [2].

Специфика её преодоления оказывает значительное влияние не только на взаимоотношения с другими, успешность выполнения деятельности, но и на всё формирование личности.

Каждому человеку в ситуациях фрустрации характерны определённые способы преодоления препятствий, которые начинают формироваться уже в детском возрасте и со временем становятся относительно устойчивыми образованиями.

К.Ю. Гринева, анализируя характер реагирования первоклассников на фрустрацию, показала, что половина детей младшего школьного возраста используют реакции экстрапунитивного направления (внешненаправленные), для которых характерно открытое выражение агрессии, направленной на обстоятельства, социальное окружение, предметы. Она отмечает, что дети в этом возрасте склонны реагировать на трудные ситуации неконструктивным способом [3, с. 260].

М.В. Сапоровская, исследуя механизм семейной передачи способов совладающего поведения, показала, что они передаются на основе «социального наследования». Это связь между поколениями, которая основана на передаче и приёме опыта, моделей копинга в направлении от предков к потомкам. С одной стороны, это может происходить с помощью механизмов подражания и идентификации в процессе непосредственного общения взрослых и детей [13]. Значительную роль в жизни ребёнка играет состав семьи, её структура. Кроме того, что она оказывает влияние на развитие его личности, важную позицию она занимает и в адаптационном поведении, также влияя на его формирование.

Было установлено, что дети, воспитывающиеся в полной семье, во-первых, обладают большим репертуаром копинг-стратегий, во-вторых, чаще используют стратегии: «решение проблемы» («я что-нибудь меняю, чтобы всё получилось»); «прошу прощения или говорю правду»); «поиск социальной поддержки» («я спрашиваю совета у кого-нибудь из моей семьи»; «говорю с кем-нибудь»); «дистанцирование» («я забываю всё») и «отвлечения» («старюсь расслабиться и оставаться спокойным»; «рисую, пишу или читаю что-нибудь»; «ем или пью») [9, с. 42].

Родители формируют стиль взаимодействия с ребёнком в соответствии со своим комплексом копинг-стратегий. Таким образом, ему приходится адаптироваться к их копинг-поведению и тем требованиям, которыми они используют в процессе воспитания [9, с. 48-49].

Эта же тенденция прослеживается в поведении человека в состоянии фрустрации. Он вспоминает «сценарий» родительского поведения в фрустрирующей ситуации, усвоенный им в детском возрасте, и поступает подобным или таким же образом, т. е. использует модели поведения родителей. Поэтому родителям необходимо демонстрировать адаптивное (конструктивное) поведение в ситуациях преодоления.

W. Kliewer, изучая взаимосвязь копинг-стратегий и социальной компетентности (по её мнению, в это понятие входят: коммуникативность, самостоятельность, способность эффективно и разумно решать конфликты) у детей младшего школьного возраста, показала, что детям в возрасте 7-8 лет самостоятельно трудно (или вовсе невозможно) преодолеть возникшие у них проблемы, поэтому сформированные навыки коммуникации помогают решить их совместно со взрослыми [17].

Как показали австралийские психологи Э. Фрайденберг и Р. Льюис, разработавшие юношескую копинг-шкалу (Adolescent Coping Scale, ACS), копинг-поведение является новообразованием подросткового возраста [15]. Другими словами, в этот период оно развивается наиболее интенсивно, но младший школьный возраст интересен тем, что именно в этом периоде закладываются предпосылки развития совладающего поведения. Объяснить это можно возрастными особенностями младших школьников.

Для формирования совладающего поведения важными особенностями младших школьников являются переход к осознанному и произвольному поведению, т. е. опосредованному, появление стремления самостоятельно принимать решения, планировать, руководствоваться своими намерениями (развитие мотивационно-потребностной сферы), интенсивное интеллектуальное развитие, появление рефлексии, способствующей осознанию, осмыслению действий ребёнком, активное развитие самосознания. Стоит отметить характерную для данного возраста подражательность, благодаря которой дети «копируют» поведение взрослых и их способы совладающего поведения.

Кроме того, было установлено, что в

младшем школьном возрасте наблюдается существенное снижение эмоциональной возбудимости – возрастает умение ребёнка владеть своими эмоциями. Но их, по-прежнему, отличает высокая эмоциональная впечатлительность, иногда, яркое выражение эмоциональных переживаний.

Исследованием того, как младшие школьники реагируют на трудные жизненные ситуации, занимались S. Folkman, P. M. Грановская, И. М. Никольская и др. Они показали, что в данном возрасте дети могут использовать разные типы копинг-стратегий: поведенческие; эмоциональные; интеллектуальные. Дети младшего школьного возраста чаще, чем взрослые, используют стратегии эмоционального совладания.

P. M. Грановская и И. М. Никольская стратегии совладания условно предлагают разделить на три группы [14]: разные поведенческие стратегии снижения напряжённости; эмоциональная разрядка, которая необходима для устранения источника напряжения или для поиска социальной поддержки; познание – устранение стрессора через отношение личности к данной ситуации.

Смена занятия или изменение его формы связаны с поведенческими стратегиями. Это новое занятие может решить возникшую проблему или быть замещающим (например, «плачу», «кричу»). Выделяют: участие и заинтересованность в разрешении ситуации; желание быть выслушанным и получить поддержку; воплощение в жизнь собственных желаний с целью получения приятных ощущений и отвлечения от неприятной ситуации; уход от возникшей ситуации, одиночество и тишина.

Проявление эмоциональных копинг-стратегий можно наблюдать в виде реакций раздражения, протеста, злости, плача или же оптимизма как уверенности в преодолении возникшей трудной ситуации.

В познавательной сфере используются следующие варианты совладания: абстрагирование от данной ситуации в пользу любой другой; безразличие относительно неприятной ситуации; поиск дополнительных материалов, сведений, которые смогут позволить увидеть ситуацию с другой стороны; исследование, оценка последствий ситуации; сопоставление собственной ситуации с более тяжёлыми ситуациями других людей, что облегчает принятие; вкладывание в ситуацию другого значения.

Поведенческие стратегии успешно применяются и взрослыми, и детьми, так же, как и эмоциональные стратегии совладания. Послед-

ние чаще применяются детьми, поскольку проявление эмоциональности – характерная особенность детей младшего школьного возраста и считается возрастной нормой (6-12 лет) [7].

Познавательные стратегии младшие школьники используют редко. Это можно объяснить тем, что абстрактно-логическое мышление, на котором и основывается применение данных стратегий, у детей только начинает формироваться [5].

Исследование, проведённое P. M. Грановской и И. М. Никольской, показало, что приверженность детей тем или иным стратегиям совладающего поведения определяется их полом, возрастом и свойствами личности.

К.Ю. Гринева, изучая характер совладания первоклассников с трудными ситуациями в период адаптации, получила результаты, согласно которым дети в этот непростой для них период предпочитают использовать стратегии: «играю во что-нибудь»; «прошу прощения или говорю правду»; «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»; «смотрю телевизор, слушаю музыку»; «старюсь забыть»; «старюсь расслабиться, оставаться спокойным». Большинство из них связано с уходом от ситуации и уменьшением её значимости – дистанцированием. Довольно редко ими использовались такие стратегии преодоления, как «сплю»; «схожу с ума»; «молюсь»; «говорю сам с собой»; «кусаю ногти». [3, с. 261].

Изучение возрастной динамики совладающего поведения у младших школьников показывает, что даже в этом небольшом возрастном диапазоне можно наблюдать различные способы копинг-поведения. Дети в 7-9 лет отвлекаются на посторонние занятия и используют поведенческие копинг-стратегии, чтобы совладать с трудной ситуацией, чаще, чем в 10-11 лет, когда они уже стараются осмыслить возникшую ситуацию (стратегия «думаю об этом»). Иными словами, можно говорить о том, что дети начинают пользоваться интеллектуальными способами защиты. Многие авторы объясняют это возрастным развитием речевых и мыслительных функций [14; 10].

Изучением динамики выбора копинг-стратегий занималась и С.И. Матафонова. Она разделила стратегии, предложенные И. М. Никольской и P. M. Грановской по четырём шкалам (разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, игнорирование проблем и агрессивный копинг) и определила наиболее предпочитаемую младшими школьниками стратегию – игнорирование проблем, которая с возрастом используется детьми реже. На смену ей приходит

копинг-стратегия – решение проблем (возрастная группа 9 и 10 лет) [8].

В одном из исследований было показано, что мальчики в возрасте 9-11 лет часто выбирают такие копинг-стратегии: решение проблем, социальная поддержка, при этом у них были выявлены высокие результаты по различным предметам [21].

Таким образом, большинством исследователей было установлено, что для младших школьников характерны копинг - стратегии, связанные или с уходом от проблемной ситуации – дистанцирование, или с поиском социальной поддержки. Другие исследователи отмечают, что детям младшего возраста присущи, в большинстве своём, поведенческие и эмоциональные стратегии совладающего поведения.

Исследователи пытаются классифицировать копинг-стратегии характерные для младших школьников. Многие из них отмечают, что к концу младшего школьного возраста, дети начинают осмысливать трудные ситуации, используя интеллектуальные стратегии.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования является изучение особенностей совладающего поведения у детей младшего школьного возраста. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: проанализировать проблему совладающего поведения младших школьников в отечественной и зарубежной психологии; изучить психологиче-

ские особенности младших школьников; рассмотреть основные стратегии совладающего поведения младших школьников; определить основные трудные жизненные ситуации, с которыми приходится сталкиваться младшим школьникам; провести эмпирическое исследование особенностей совладающего поведения детей младшего школьного возраста.

Мы предположили, что: наиболее трудными жизненными ситуациями для младших школьников являются ситуации, связанные с проблемами в учебной деятельности (получение плохой отметки); для младших школьников наиболее характерны реакции экстрапунитивного направления с фиксацией на самозащите; для решения трудных жизненных ситуаций младшие школьники предпочитают использовать стратегию «поиск социальной поддержки», а также копинг-стратегию «дистанцирование».

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 учащихся школ г. Калуги:

- учащиеся 3 класса (младшие школьники) - 25 человек;
- учащиеся 6 класса (подростки) - 25 человек.

В исследовании использовались следующие **методы и методики**:

Психодиагностический метод (см. таблицу 1)

Математические методы обработки данных: непараметрический критерий Манна-Уитни (SPSS).

Таблица 1

Критерий и изучаемый параметр	Методика
1. Выявление копинг-стратегий у младших школьников в напряжённой ситуации или ситуации конфликта	Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И. М. Никольская, Р. М. Грановская)
2. Исследование копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста и определение выраженности (частоты) выбора каждой стратегии	Опросник копинг-стратегий «Self-Report Coping Scale» [5]
3. Особенности поведения детей младшего школьного возраста и подростков в ситуации фрустрации (при возникновении препятствия на пути к достижению цели)	Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Детский вариант Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Взрослый вариант
4. Определение копинг-стратегий у подростков	Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирихан)

Результаты исследования и их обсуждение

При помощи опросника копинг-стратегий школьного возраста (И. М. Никольская, Р.

М. Грановская) были получены данные экспериментальной группы (n=25, возраст 8-10 лет), которые представлены на диаграммах 1-5.

Трудные жизненные ситуации у младших школьников
Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И.М. Никольская, Р.М. Грановская)



На основании полученных данных можно сделать вывод, что у 44% младших школьников трудной жизненной ситуацией является получение плохой школьной отметки. Это можно объяснить тем, что учебная деятельность является ведущей в этом возрасте, она определяет всю систему отношений ребёнка с обществом, возлагает на него постоянные обязанности, за выполнение которых он несёт ответственность. Таким образом, приобретённый ребёнком статус школьника строго регламентирует его жизнь и является достаточно стрессовым. Особенно тяжело младшие школьники воспринимают ситуацию в случае строгого родитель-

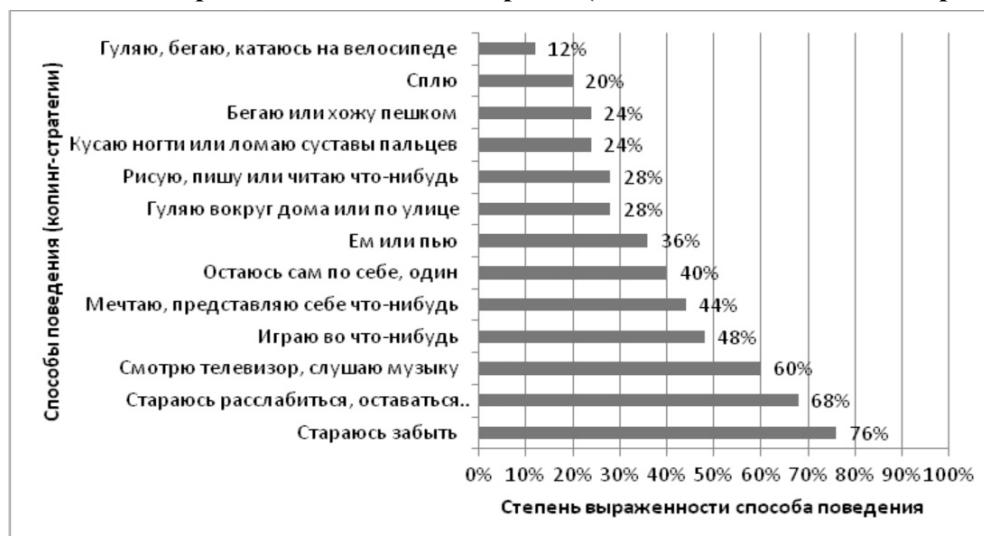
ского контроля и наказания за каждую плохую отметку.

Для 16% детей такой ситуацией является страх остаться одному. Это можно объяснить следующим: наибольшая чувствительность детей к различным страхам проявляется при поступлении в школу, когда происходит значительное расширение его сферы жизнедеятельности и социальных отношений.

8% детей отметили, что для них трудными являются ситуации, связанные с большим скоплением людей, материальными утратами, несчастьем с близким человеком и написанием диктанта или контрольных работ.

Диаграмма 2

Часто используемые копинг-стратегии у младших школьников
(копинг-стратегия – дистанцирование)
Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И. М. Никольская, Р. М. Грановская)



На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что часто используемыми стратегиями (которые используют более 50% детей) среди младших школьников являются: стратегия «стараюсь забыть» (76%), стратегия «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» (68%) и стратегия «смотрю телевизор, слушаю музыку» (60%).

Кроме того, почти половина опрошенных детей предпочитают использовать следующие стратегии: «играю во что-нибудь» (48%), «мечтаю, представляю себе что-нибудь» (44%), «остаюсь сам по себе, один» (40%). Это свидетельствует о том, что копинг-стратегия дистанцирование в трудных ситуациях является часто

используемой у детей младшего школьного возраста.

Частое использование в трудной ситуации стратегии «стараюсь забыть» показывает, что детям не нравится думать о неприятностях или их обсуждать, им легче просто забыть, подавить эти воспоминания.

Стратегия «играю во что-нибудь» помогает ребёнку отвлечься, расслабиться, снизить тревогу. Однако, игра – это не только приятное времяпровождение, но и усвоение новых социальных ролей, способ подготовки ребёнка к жизни и его развития, формирование морально-нравственных ценностей, осознание смысла ребёнком своих действий и чужих.

Диаграмма 3

Эффективные копинг-стратегии у младших школьников (копинг-стратегия – дистанцирование)

Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И. М. Никольская, Р. М. Грановская)



На основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что такие копинг-стратегии как «смотрю телевизор, слушаю музыку» (60%), «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» (60%), «стараюсь забыть» (52%), а также стратегии «мечтаю, представляю себе что-нибудь» (48%), «рисую, пишу или читаю что-нибудь» (48%), «играю во что-нибудь» (44%) являются не только часто используемыми среди младших школьников, но и эффективными. Они действительно помогают детям успокоиться, снять напряжение и справиться с возникшей проблемой. Дети с помощью этих способов поведения переключаются на другую

деятельность, восстанавливают свои физические силы. Это свидетельствует о том, что при решении сложных ситуаций они используют копинг-стратегию дистанцирование, поскольку она помогает им справиться с напряжённой ситуацией.

Стратегия «смотрю телевизор, слушаю музыку» помогает не только отвлечься и переключиться. Так, герои мультфильмов и передач являются образцом для подражания, на который дети хотят быть похожими или наоборот, стремятся не быть на них похожими, не делать того, что делают герои, поэтому очень важно, чтобы образец для подражания, «копи-

рования» поведения обладал положительными характеристиками, показывал эффективные способы преодоления трудных ситуаций.

Использование стратегии «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» показывает, что в трудной ситуации дети предпочитают расслабить тело и мышцы, закрыть глаза, с целью уменьшения большого количества сенсорной информации, поступающей из окружающей среды, заснуть или любой иной способ (у каждого ребёнка это может быть что-то своё), который помогает ребёнку расслабиться и оставаться спокойным.

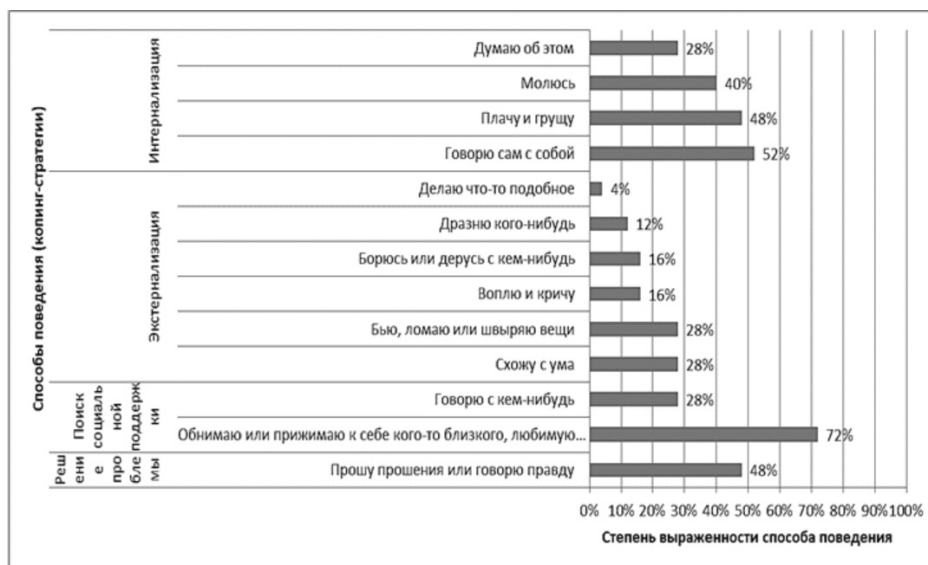
В ситуации, когда ребёнок считает возникшую ситуацию безвыходной, он может уйти в воображаемый мир, где сможет освободиться от

трудностей, беспокойства, расслабиться и, возможно, даже преодолеть эту ситуацию. Именно в воображении ребёнок может достичь того, чего он не может добиться в реальной жизни.

Стратегия «рисую, пишу или читаю что-нибудь» связана с ведущей деятельностью этого возраста – учебной, поэтому ребёнок понимает, что выбрав данный способ поведения в трудной ситуации, он может не просто прочесть любимую книгу, нарисовать к ней рисунок, но и получить социальное одобрение со стороны взрослых, в том числе и похвалу. Рисование у детей является очень значимой и ценной деятельностью, поскольку дети чувствуют и понимают больше, чем могут выразить в словах.

Диаграмма 4

**Часто используемые копинг-стратегии у младших школьников
(копинг-стратегии – решение проблемы, поиск социальной поддержки, экстернализация, интернализация)**
Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И. М. Никольская, Р. М. Грановская)



На основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что стратегии «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глазу животное (собаку, кошку и пр.)» (72%), «говорю сам с собой» (52%), а также стратегии «плачу и грущу» (48%), «прошу прощения или говорю правду» (48%) являются часто используемыми стратегиями среди младших школьников. Это свидетельствует о том, что в трудных ситуациях дети могут прибегать к использованию стратегий решение проблемы, поиск социальной поддержки, интернализация.

Стратегия «прошу прощения или говорю

правду» часто используется детьми, которые чувствуют вину или боятся наказания взрослых. Честное признание в своём проступке, раскрытие тайны приводит к облегчению душевного состояния ребёнка, освобождению от страха, вины, страдания, стыда.

Стратегия «плачу и грущу» может использоваться детьми достаточно часто и в некоторых случаях способствовать снятию напряжения. Однако, эта стратегия не является социально одобряемой, поскольку младшие школьники уже должны сдерживать проявление своих эмоций, стараться показывать свою воспитанность и уравновешенность, о чём достаточно часто им

могут говорить взрослые, например: «плачут только маленькие дети».

Для детей младшего школьного возраста оказалось нехарактерным использование копинг-стратегии экстернализация. Это можно объяснить тем, что в этот возрастной период на-

блюдается изменение соотношения процессов возбуждения и торможения: по мере взросления детей происходит постепенное возрастание процессов торможения, являющихся причиной появления сдержанности и самоконтроля у детей младшего школьного возраста.

Диаграмма 5

**Эффективные копинг-стратегии у младших школьников
(копинг-стратегии – решение проблемы, поиск социальной поддержки, экстернализация, интернализация)
Опросник копинг-стратегий школьного возраста (И. М. Никольская, Р.М. Грановская)**



На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что только стратегия «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и пр.)» (60%) является действительно эффективной в преодолении трудных ситуаций у детей младшего школьного возраста. Это свидетельствует о том, что дети в трудной ситуации вступают в социальное взаимодействие с близкими им людьми или в качестве объектов, на которых были направлены эти действия («обнимаю, прижимаю, глажу») выступали животные.

Животные не только обеспечивают детям возможность телесного контакта, но и выступают в качестве надёжного друга, с которым можно поделиться тайной, своими переживаниями, не стесняясь их выразить, при этом, животное

«сохранит тайну», «посочувствует» ребёнку и не будет ругать, в отличие от взрослых.

Младшие школьники стараются отреагировать возникшее напряжение через прямой телесный, физический контакт, без помощи слов, поскольку они ещё не умеют всесторонне обдумывать ситуацию.

Неэффективными в преодолении напряжённой ситуации оказались стратегии экстернализация, интернализация, решение проблемы. Эти стратегии используют менее 50% опрошенных испытуемых.

При помощи опросника копинг-стратегий «Self-Report Coping Scale» были получены данные экспериментальной группы (n=25, возраст 8-10 лет), которые представлены на диаграмме 6.

Копинг-стратегии у младших школьников
Опросник копинг-стратегий «Self-Report Coping Scale»



На основании полученных данных можно сделать вывод, что младшие школьники чаще всего при решении сложных ситуаций используют копинг-стратегию поиск социальной поддержки (56% испытуемых). Это свидетельствует о том, что дети младшего школьного возраста решают проблемы за счет привлечения ресурсов из социального окружения, поиска поддержки, особенно эмоциональной.

Для младших школьников не является характерным использование копинг-стратегии решение проблемы (56% испытуемых не используют и только 16% используют). Это свидетельствует о том, что дети не склонны решать проблемы с помощью анализа возникшей ситуации и возможных вариантов поведения в ней, не прибегают к разработке стратегии решения проблемы, не прибегают к планированию собственных действий. У детей возможность применять интеллектуальные ко-

пинг-стратегии ещё невелика, поскольку для этого необходимо хорошо развитое абстрактно-логическое, теоретическое мышление, умение работать с имеющейся информацией. Младшие школьники в данном возрастном периоде находятся на конкретно-операторной стадии развития интеллекта. Следовательно, детям младшего школьного возраста недостаточно ресурсов для использования стратегии решения проблемы.

Копинг-стратегии дистанцирование (36% испытуемых не используют, 40% – используют), интернализация (40% испытуемых не используют, 44% – используют), экстернализация (44% испытуемых не используют, 40% – используют) используются младшими школьниками в равной степени.

При помощи методики «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) были получены данные контрольной группы (n=25, возраст 12-13 лет), которые представлены на диаграмме 7.

Диаграмма 7

Копинг-стратегии у подростков
Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан)



На основании полученных данных можно сделать вывод, что подростки чаще всего при решении сложных ситуаций используют копинг-стратегию решение проблемы (48% испытуемых).

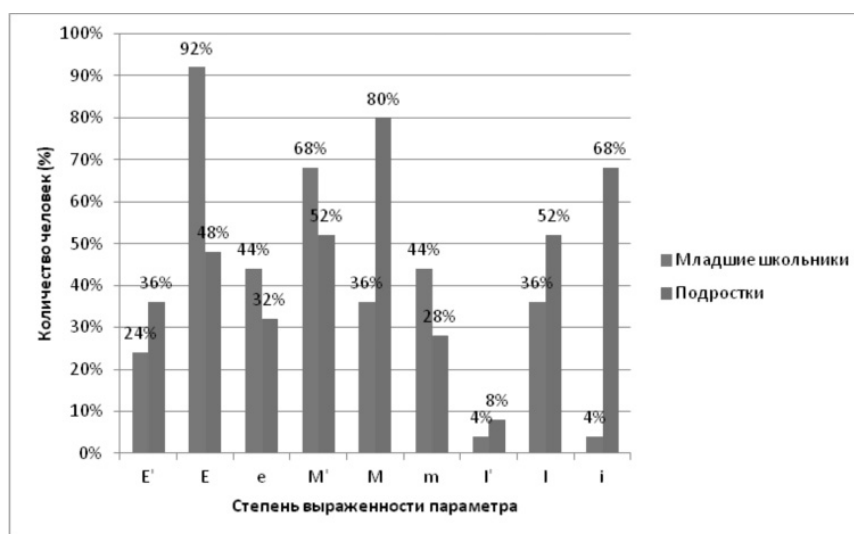
Кроме того, для них характерно использование стратегии поиск социальной поддержки (52% испытуемых имеют среднюю степень выраженности и 12% – высокую). Подростки в большинстве случаев при решении сложных ситуаций не используют копинг-стратегию из-

бегание проблем (84%). Это свидетельствует о том, что подростки стремятся проанализировать возникшую проблему, выработать стратегии её решения или же решают проблему, прибегая к помощи социального окружения и внешних ресурсов.

При помощи методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга были получены данные контрольной (n=25, возраст 12-13 лет) и экспериментальной групп (n=25, возраст 8-10 лет), которые представлены на диаграмме 8.

Диаграмма 8

Сравнение направлений и типов реакций в ситуации фрустрации у младших школьников и подростков
Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга



На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста преобладающим направлением реакции является экстрапунитивное. Это свидетельствует о том, что дети в этом возрасте направляют свои реакции на окружение, склонны придавать препятствию больше значения, чем оно того заслуживает. Их характеризует склонность перекладывать вину за случившуюся ситуацию на других людей, а также на них возлагается обязанность разрешить проблемную ситуацию. Это можно объяснить, во-первых, ограниченностью личного опыта, во-вторых, возрастной особенностью младших школьников, а именно, тем, что произвольные реакции поведения у них только начинают формироваться.

У подростков же преобладающим направлением реакции является импунитивное. Это свидетельствует о том, что проблемная ситуация рассматривается ими как малозначащая, вина ни

на кого не возлагается и ситуация разрешится сама собой, необходимо только подождать.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста преобладает тип реакции с фиксацией на самозащите. Это свидетельствует о том, что для них важно защитить себя, своё «Я». Младшие школьники могут порицать кого-то, сказать, что в возникшей ситуации нет чьей-либо вины, и ответственность за неё не приписать никому или же могут признать свою вину.

Младшие школьники в ситуации фрустрации используют следующие реакции:

- E (92% испытуемых) – это обвинение и враждебное отношение к внешнему окружению, которое является причиной фрустрирующей ситуации;

- M' (68% испытуемых) – это отрицание младшими школьниками фрустрирующей ситуации или игнорирование её отрицательных сторон.

Для подростков в ситуации фрустрации характерно использование следующих реакций:

● М (80% испытуемых) – это свидетельствует о том, что они не прибегают к осуждению, обвинению кого-либо в возникшей ситуации, скорее наоборот, стараются его оправдать;

● і (68% испытуемых) – это говорит о том, что они признают свою ответственность за ситуацию, стремятся исправить её и возместить потери другому лицу;

● І (52% испытуемых) – это обвинение и осуждение себя в возникшей проблемной ситуации.

Таким образом, младшим школьникам трудно оценить ситуацию, принять решение и совершить какие-либо действия для преодоления трудностей.

Анализ поведения младших школьников в трудных ситуациях позволяет сделать вывод о том, что в их поведенческом репертуаре преобладают неконструктивные способы преодоления трудностей.

Для подтверждения полученных выводов был использован критерий Манна-Уитни. Результаты расчета величины U-критерия и уровень значимости по проведенному тесту представлены в Таблице 2.

Таблица 2

**Величина U-критерия Манна-Уитни и уровень значимости в экспериментальной и контрольной группах.
Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга**

Переменная	Значение коэффициента	Уровень значимости
Экстрапунитивные реакции	146,500	$p \leq 0,01$
Тип реакции «с фиксацией на самозащите»	174,000	$p \leq 0,01$

Таким образом, младшие школьники более склонны использовать экстрапунитивные реакции, чем подростки. Для них характерен тип реакции с фиксацией на самозащите.

Заключение

Наиболее трудными жизненными ситуациями для младших школьников являются ситуации, связанные с проблемами в учебной деятельности (получение плохой отметки).

В трудных ситуациях часто используемыми и эффективными являются стратегии, связанные с избеганием проблем, дистанцированием от них, а именно: стратегия «стараюсь забыть», стратегия «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» и стратегия «смотрю телевизор, слушаю музыку», а также стратегия поиска социальной поддержки: «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глазу животное».

Для подростков при решении сложных ситуаций характерно использование копинг-стратегии решение проблем, в отличие от младших школьников, у которых ещё недостаточно ресурсов для использования этой копинг-стратегии.

Наиболее характерны в ситуации фрустрации для детей младшего школьного возраста реакции экстрапунитивного направления с фиксацией на самозащите. Следовательно, они могут проявлять враждебность против кого-нибудь или чего-нибудь в окружении, обвинять, упрекать того, кто не даёт удовлетворить их потребности. Возможно, это связано с низкой коммуникабельностью и неспособностью к самостоятельному решению задач.

Полученные результаты исследования указывают на необходимость разработки программ, которые могут способствовать формированию у младших школьников конструктивных копинг-стратегий в преодолении трудных ситуаций.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 2004. – 299 с.
2. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности. 3-е изд. – М.: URSS, 2009. – 331 с.
3. Гринева К.Ю. Характер совладания детей и родителей с трудными ситуациями в период школьной адаптации первоклассников / К. Ю. Гринева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 258-262.
4. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет: Автореферат дисс. канд. психол. наук. — М., 1990. – С.8.

5. Деглин В.М. Парадоксальные стороны человеческого мышления. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник КГУ, 2013. – № 5.
7. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд. МГУ, 1985.
8. Матафонова С.И. Динамика выбора копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 12.
9. Михайлова Н.Ф., Смирнова А.В. Формирование совладающего поведения у детей // Российский психологический журнал. – 2006. – № 3.
10. Москвитина О. А., Лещенко Т. В. Особенности совладающего поведения младших школьников // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 1. – С. 56–61.
11. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2. – С. 102-112.
12. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учебное пособие. – Казань: Изд-во ИП Тухтаров В. Н., 2003.
13. Никольская И. М. Совладающее поведение в защитной системе человека // Психология совладающего поведения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – С. 52-54.
14. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
15. Frydenberg E., Lewis R. Adolescent Coping Scale: Manual. – Melbourne: ACER Press, 1993.
16. Heim E. Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. – 1988. – № 10. – P. 13–144.
17. Kliever W. Coping in Middle Childhood: Relations to Competence, Type A Behavior, Monitoring, Blunting and Locus of Control / W. Kliever // Dev. Psychol. – 1991. – V.27. – № 4. – P. 689-697.
18. Lazarus R.S. Psychological stress and coping process / R.S. Lazarus. – N.Y., 1966.
19. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y., 1984. – P. 78–79.
20. Lazarus R.S., Folkman S. Manual for the ways of coping questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
21. Parsons A., Frydenberg E., Poole C. Overachievement and coping strategies in adolescent males / A. Parsons, E. Frydenberg, C. Poole // British Journ of Educational Psychology. – 1996. – V. 66. – P. 109-114.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. Moscow, Mysl, 1991. 299 p.
2. Grimak L.P. Obshcheniie s soboi: nachala psikhologii aktivnosti. – 3d ed. M.: URSS, 2009. - 331 p.
3. Grineva K.Ju. Kharakter sovladaniya detei i roditelei s trudnymi situatsiyami v period shkolnoi adaptatsii pervoklassnikov //Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2014, №1 (44). - P. 258-262.
4. Danilova E.E. Psikhologicheskii analiz trudnykh situatsiy i sposobov ovladeniya imi u detei 9-11 let: Avtoreferat dissertatsii kandidata psikhologicheskikh nauk.. M., 1990 - P. 8.
5. Deglin V.L. Paradoksalnye storony chelovecheskogo myshleniya. Neiropsikhologicheskii analiz. – SPb.: PH SPbSU, 1996.
6. Kryukova T.L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni. // Vestnik KSU, 2013. - № 5.
7. Lebedinsky V.V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detei. M.: PH MSU, 1985
8. Matafonova S.I. Dinamika vybora koping-strategiy u detei mladshego shkolnogo vozrasta. //Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. –2015. - № 12.
9. Mikhailova N.F., Smirnova A.V. Formirovanie sovladayushchego povedeniya u detei. //Rossiisky psikhologicheskyy zhurnal – 2006, № 3.
10. Moskvitina O.A., Leshchenko T.V. Osobennosti sovladayushchego povedeniya mladshikh shkolnikov. //Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. – 2012. - № 1. - P. 56–61.
11. Muzdybaev K. Strategiya sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami: Teoreticheskyy analiz. // Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii – 1998. Vol. 1. - № 2. - P. 102-112.

12. Nabiullina R.R., Tukhtarova I.V. Mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity i sovladaniya so stressom (opredeleniye, struktura, funktsii, vidy, psikhoterapevticheskaya korrektsiya): uchebnoye posobie . – Kazan: PH IE Tukhtarov V.N., 2003.
13. Nikolskaya I.M. Sovladayushchee povedeniye v zashchitnoi sisteme cheloveka //Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: Materials of International scientific-practical conference. – Kostroma, KSU after N.A. Nekrasov, 2007. - P. 52-54.
14. Nikolskaya I.M., Granovskaya R.M. Psikhologicheskaya zashchita u detei. – SPb: Rech, 2010. – 352 p.
15. Frydenberg E., Lewis R. Adolescent Coping Scale: Manual. – Melburne: ACER Press, 1993.
16. Heim E. Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. – 1988. – № 10. – P. 13–144.
17. Kliewer W. Coping in Middle Childhood: Relations to Competence, Type A Behavior, Monitoring, Blunting and Locus of Control / W. Kliewer // Dev. Psychol. – 1991. – V.27. – № 4. – P. 689-697.
18. Lasarus R.S. Psychological stress and coping process / R.S. Lasarus. – N.Y., 1966.
19. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y., 1984. – P. 78–79.
20. Lazarus R.S., Folkman S. Manual for the ways of coping questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
21. Parsons A., Frydenberg E., Poole C. Overachievement and coping strategies in adolescent males / A. Parsons, E. Frydenberg, C. Poole // British Journ of Educational Psychology. – 1996. – V. 66. – P. 109-114.

УДК 159.99

О.В. Подольская, П.А. Рыбакова
НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описываются возможности использования ресурса народной сказки в развитии эмоциональной грамотности детей. Обоснована актуальность и эффективность предлагаемого метода. Представлены результаты диагностического исследования эмоционального развития детей младшего школьного возраста. На основе полученных результатов разработана программа групповых занятий с детьми, направленных на развитие эмоциональной грамотности. Подробно описаны этапы реализации проекта занятий в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: народная сказка, эмоциональная грамотность, развитие эмоциональной грамотности детей, программа занятий.

O.V. Podolskaya, P.A. Rybakova
FOLK TALE AS MEANS OF EMOTIONAL LITERACY DEVELOPMENT
AMONG PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract: The article describes the possibilities of using the folk tale resource in the development of children's emotional literacy. The relevance and effectiveness of the proposed method is proved. The results of the diagnostic study of the emotional development of primary schoolchildren are presented. Based on the results obtained, the program of group classes with children aimed at developing emotional literacy has been developed. The stages of implementation of the project of classes at secondary schools are described in detail.

Keywords: folk tale, emotional literacy, development of children's emotional literacy, program of classes.

Родители и педагоги нередко сталкиваются с такими проявлениями в поведении детей, как частая смена настроения, повышенная раздражительность, плаксивость, утомляемость. Дети мало общаются с взрослыми и сверстниками, а ведь именно общение обогащает чувственную, эмоциональную сферу. Эмоции помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации. Благодаря эмоциональному развитию, ребенок сможет регулировать свое поведение. Уровень сформированности эмоциональной сферы младшего школьника существенно влияет на его развитие и жизненный путь. Умение понимать эмоции других и адекватно выражать собственные эмоции помогут ребёнку в дальнейшем формировать социально значимые отношения в обществе. Эмоциональная сфера ребенка рассматривается как один из внутренних факторов, определяющих психическое здоровье ребёнка и его становление как личности.

Младший школьный возраст благоприятен для развития эмоциональной сферы. В этот период ребенок способен научиться различать

истинные и внешне проявляемые эмоции, переживать их, понимать эмоциональное состояние других людей, проявлять сочувствие (эмпатию) к окружающим. Ребенок приобретает эмоциональный опыт в процессе взаимодействия с людьми: родителями, воспитателями, сверстниками. Проблема эмоционального развития младших дошкольников является актуальной, потому что эмоциональная грамотность играет важную роль в жизни каждого человека. Данной проблемой занимались многие авторы (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), которые утверждали, что положительные эмоции создают оптимальные условия для активной деятельности мозга и являются стимулом для познания мира. Эти эмоции участвуют в возникновении любой творческой деятельности ребенка, и конечно, в развитии его мышления. Тогда, как отрицательные эмоции заставляют избегать нежелательных или вредных действий, защищают и оберегают ребенка. Но следует заметить, что чрезмерное воздействие

отрицательных эмоций разрушает психику человека. Если посмотреть на нашу повседневную жизнь, то можно увидеть, что от эмоций зависит наше отношение к людям, событиям, оценки собственных действий и поступков. В связи с этим значение эмоциональной сферы понимается в настоящее время как важнейший аспект всестороннего гармоничного развития ребенка. Развитию эмоциональной сферы способствуют все виды формы и методы воспитания, но особую роль в обогащении эмоционального опыта ребенка играет сказка. Сказка заставляет ребенка смеяться и плакать, переживать и надеяться, проявлять чувства и эмпатию, распознавать мотивы нравственного поведения. Сказка нужна для подсознательного или сознательного обучения ребенка.

В нашем исследовании мы пытаемся использовать ресурс народной сказки в психолого-педагогической работе.

Художественная направленность детской природы позволяет рассматривать в качестве приоритетных средств развития личности произведения различных жанров искусства. Ведущим средством воспитания и образования школьника является художественная литература, которая в свою очередь является формой представления действительности и играет в жизни ребенка и играет в жизни ребенка очень важную роль [2].

Мир сказок интересен для детей младшего школьного возраста. Сказка детям нравится за ее захватывающий сюжет, в котором происходят события. Так же, детей привлекают герои- сильные, храбрые, добрые, сильные, впоследствии дети желают подражать литературным героям, так как выражают симпатии к персонажам сказок. Дети всегда радуются, что в итоге побеждает справедливость и доброта, что зло всегда наказывается. В этом, прежде всего, и состоит педагогическая ценность сказки.[4]

Л. П. Стрелкова отмечает, что художественная литература способствует иллюстрации ребенку мира чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя. Ребенок, научившись искренне сопереживать художественным героям, обучаются сопереживать и понимать эмоции близкого им человека и окружающих их людей [6].

Дети младшего школьного возраста не способны самостоятельно, без помощи взрослого интерпретировать идейное содержание литературного произведения, дети не осознают без помощи взрослого, что в художественном произведении

описана не реальная действительность, а также младшие школьники чаще всего воспринимают сказку на эмоциональном уровне [3].

Сказка — это удивительное средство работы с миром ребенка, потому как именно содержание сказок, а точнее символическое отображение явлений, делают народные сказки инструментом воздействия на ребенка. Сказка является одним из жанров устного творчества, которая имеет способность влиять на психику и психическое состояние ребенка. Благодаря сказке появляется возможность приобщения к прошлому и настоящему народной культуры, фольклору. Знакомство со сказками даёт ребёнку оптимистичное восприятие вещей, оптимистичное мировосприятие, формирует позитивное направление мыслительной деятельности. Наиболее эффективным средством для редукации негативных и замещение на положительные психические состояния окажется сказка.

При помощи народной сказки можно представить известный мир ребенку в преобразении: изба и огород, лес, поля, река – в сказке все становится привлекательным [5].

Психотерапевтической и психокоррекционной способностью обладает сказка, данный потенциал отмечен многими зарубежными (Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти и др.) и отечественными учеными (А.И. Захаров, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, И.В. Бачков, Т.Ю. Калошина, О.Н. Руданова, М.В. Осорина, Е.И. Синицына, Д.Ю. Соколов, Т.Н. Щербакова и др.).

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева считает, что сказка способна запустить процесс поиска смысла, знаний о мире. Сказка содержит в себе информацию о жизненных процессах, так же в сказке можно найти перечень проблем человека и образные варианты их решения. Сказка на бессознательном уровне ребенка формирует его некий опыт жизненных ситуаций, далее этот опыт может быть актуализирован в реальной жизни в сложных ситуациях [1]

Согласимся с А.А. Осиповой в том, что метод сказкотерапии способствует развитию творческих способностей личности, расширению сознания детей, совершенствованию взаимодействий с окружающим миром [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста в средней общеобразовательной школе г. Калуги. В исследовании приняли участие 20 учащихся младшей школы.

В качестве основного диагностического инструмента мы использовали методику «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго. Она предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. Методика используется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

Метод экспертной оценки был применен для оценки эффекта воздействия экспериментальных процедур, а именно занятий сказкотерапией.

Для оценки качества проведенной системы занятий была разработана анкета для родителей каждого ребенка.

Методика «эмоциональные лица» (Н.Я.Семаго) проводилась перед системой занятий, направленных на повышение эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста. По результатам диагностической части исследования, были получены результаты, которые отображены ниже в таблицах и диаграммах.

Рис.1. свидетельствует о том, что 82% младших школьников имеют высокий уровень адекватности эмоционального состояния, 10%- средний уровень, 8 % - низкий уровень.

Высокий уровень дифференцировки эмоциональных проявлений показали 54% младших школьников, 36 %- средний уровень, 10%- низкий уровень. (Рис.2)

Низкий уровень гибкости в восприятии эмоционального состояния был обнаружен у 56 % младший школьников, 37% показали средний уровень и только 7 % имеют высокий уровень гибкости в восприятии эмоционального состояния. (рис.3)

Далее на рис.4 изображено, что «конфликтные зоны», связанные с

эмоциональным неблагополучием, выражены у 25% младших школьников, не выражены у 75%.

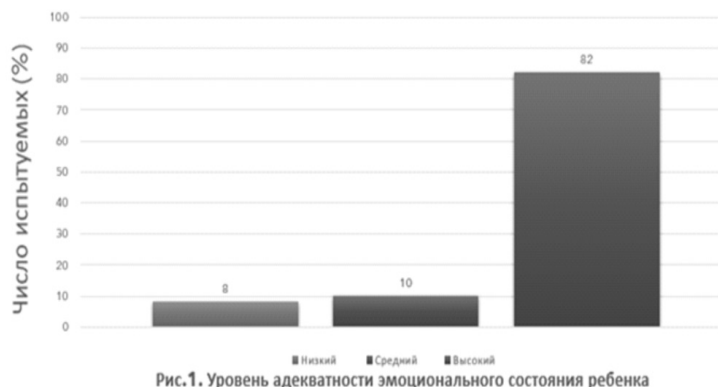


Рис.1. Уровень адекватности эмоционального состояния ребенка

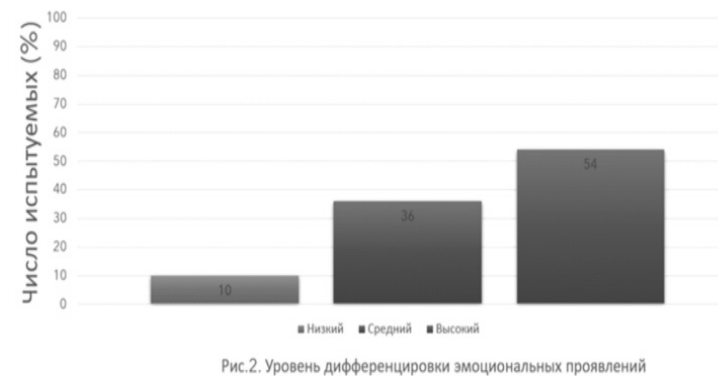


Рис.2. Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений

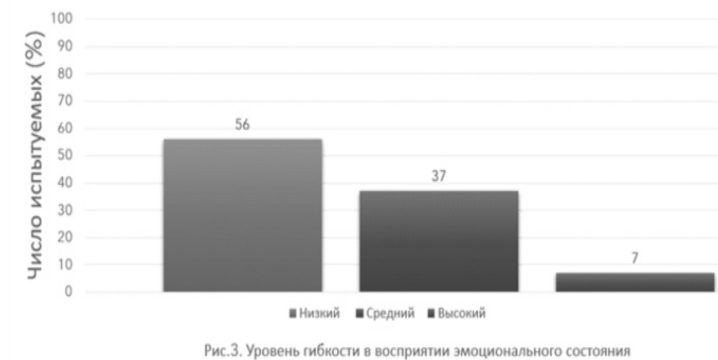


Рис.3. Уровень гибкости в восприятии эмоционального состояния

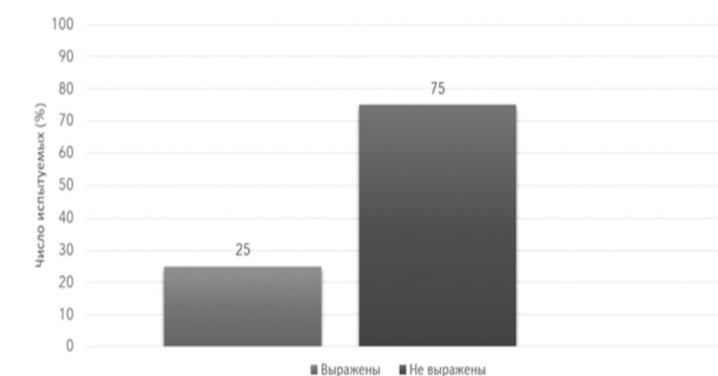


Рис.4. Наличие «конфликтных зон», связанных с эмоциональным неблагополучием

В целом, по результатам проведенной методики были выявлены следующие особенности эмоциональной сферы обучающихся:

- Высокий уровень адекватности эмоционального состояния ребенка
- Высокий уровень дифференцировки эмоциональных проявлений
- Низкий уровень гибкости в восприятии эмоционального состояния
- Частичное наличие «конфликтных зон», связанных с эмоциональным неблагополучием.

Данные результаты обработки методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго легли в основу разработки проекта для повышения уровня эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста с использованием ресурса народной сказки.

Цель проекта: Развитие эмоциональной грамотности детей младшего школьного

возраста с использованием ресурса народной сказки.

Задачи проекта:

1. Создание условий для развития эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста с использованием ресурса народной сказки.
2. Обучение детей правильному восприятию эмоций другого человека
3. Сформировать представление о видах эмоций и формах их проявлений.
4. Создать условия для совместной деятельности младшего школьника с родителями и преподавателями образовательного учреждения.

Участники проекта: Младшие школьники, классный руководитель класса, в котором реализуется проект, родители обучающихся, психолог школы. В таблице 1 представлена краткая характеристика проекта.

Таблица 1 «Характеристика проекта»

Продолжительность проведения проект	Краткосрочный (продолжительность- сентябрь-октябрь учебного каждого учебного года)
Вид проекта	Практико-ориентированный (Практико-ориентированный проект нацелен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта или внешнего заказчика. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства.)
Направление	Социальный проект (ориентирован на разработку общественно значимых, социально направленных проектов, нацеленных на приобретение учащимися опыта адаптации к жизни в современных условиях)
Участники проекта	Дети младшего школьного возраста, учителя, педагог-психолог, родители
База реализации проекта	Средняя общеобразовательная школа г. Калуга

Ожидаемые результаты:

1. Повышение уровня понимания собственных эмоций и эмоций других людей
2. Развитие способности к контролю собственных эмоций
3. Повышение уровня эмпатии, сочувствия
4. Развитие умения проявлять свои эмоции и говорить о них

5. Снижение склонности к алекситимии (затруднения в передаче, словесном описании своего состояния)

Принципы реализации проекта:

1. Принцип гуманистической направленности. При организации внеурочной деятельности в максимальной степени учитываются интересы и потребности детей, поддерживаются процессы становления и

проявления индивидуальности и субъектности школьников, создаются условия для формирования у учащихся умений и навыков самопознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения.

2. Принцип системности. Создается система внеурочной деятельности младших школьников, в которой устанавливаются взаимосвязи между:

- всеми участниками внеурочной деятельности – учащимися, педагогами, родителями, социальными партнерами;
- основными компонентами организуемой деятельности – целевым, содержательно-деятельностным и оценочно-результативным;
- урочной и внеурочной деятельностью;
- региональной, муниципальной, общешкольной, классной, индивидуальной си-

стемами воспитания и дополнительного образования школьников.

3. Принцип креативности. Во внеурочной деятельности педагоги поддерживают развитие творческой активности детей, желание заниматься индивидуальным и коллективным житнетворчеством.

4. Принцип успешности и социальной значимости. Усилия организаторов внеурочной деятельности направляются на формирование у детей потребности в достижении успеха. Важно, чтобы достигаемые ребенком результаты были не только лично значимыми, но и ценными для окружающих, особенно для его одноклассников, членов школьного коллектива, представителей ближайшего социального окружения учебного заведения

Ниже представлены этапы, цели и задачи проекта (см. Табл.2)

Таблица 2 «Этапы, цели и задачи проекта»

Этап	Цель	Задачи
Подготовительный	Определение задач и форм взаимодействия с родителями и детьми младшего школьного возраста для реализации проекта.	1. Провести первоначальную диагностику детей младшего школьного возраста (методика «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго) 2. Провести анкетирование родителей. 3. Изучить методическую литературу, подобрать и изготовить наглядный и дидактический материал 4. Разработать систему занятий, подобрать комплекс упражнений
Основной	Внедрение проекта по развитию эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста с использованием ресурса народной сказки в образовательный процесс	1. Привлечь родителей к совместной деятельности в реализации проекта. 2. Провести цикл занятий в образовательном процессе
Заключительный	Определение результатов работы, анализ работы	1. Провести анализ проделанной работы 2. Определить эффективность, целесообразность, перспективы совместной работы с детьми и их родителями по проблеме эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста с использованием ресурса народной сказки.

Риски проекта:

1. Слабая заинтересованность детей и родителей

Пути преодоления:

Не перегружать детей и родителей объемом, педагогам проявлять заинтересованность проекта, постоянно делиться результатами проекта.

2. Часто болеющие дети и дети пребывавшие

Пути преодоления: индивидуальная работа с учащимися и их родителями.

Приведем пример одного из занятий по теме знакомства с эмоцией «Знакомство с эмоцией «Радость». Данное занятие должно содержать в себе раскрытие эмоции «радость»

Цель: познакомить детей с эмоцией «радость»

Задачи:

- Ввести понятие «радость»
- Показ народной сказки «Где живет радость»
- На примере народной сказки проиллюстрировать эмоцию «радость»

Время: 45 минут.

Материалы: интерактивная доска, компьютер, проектор, кольцо

Ход урока:

- Организационный момент
- Объявление темы урока
- Показ народной сказки «Где живет радость» для иллюстрации эмоции «радость»

- Обсуждение урока

Игра «Колечко»

Дети садятся в круг. Ведущий прячет в ладонях колечко. Ребенку предлагается смотреть внимательно на лица соседей и постараться угадать, кто из них получил в свои ладошки колечко от ведущего. Угадавший становится ведущим.

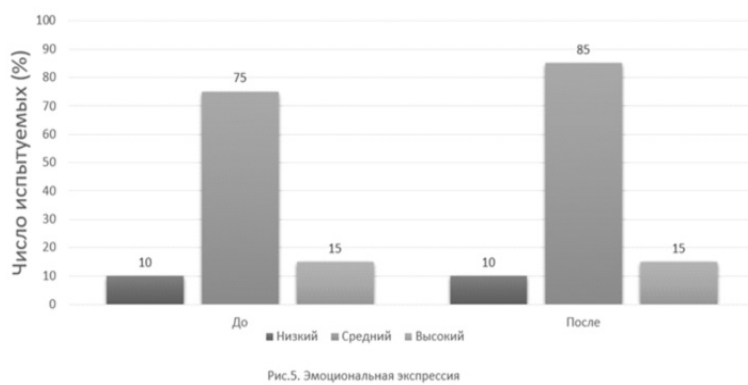
Нами была разработана серия занятий с отработкой базовых эмоций человека. В каждом занятии эмоция раскрывается посредством проработки народной сказки: активного слушания, драматизации, группового обсуждения, рисования на тему сказки и т.п.

Ниже представлены методы мониторинга эффективности проведенных занятий.

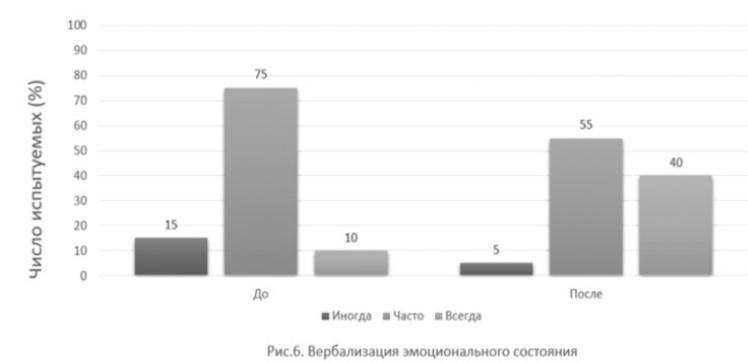
Для определения уровня значимости проекта и системы занятий в

целом были разработаны 2 авторские методики: экспертный опрос для педагога и анкета для родителя. По результатам экспертной оценки педагога сделаны следующие выводы:

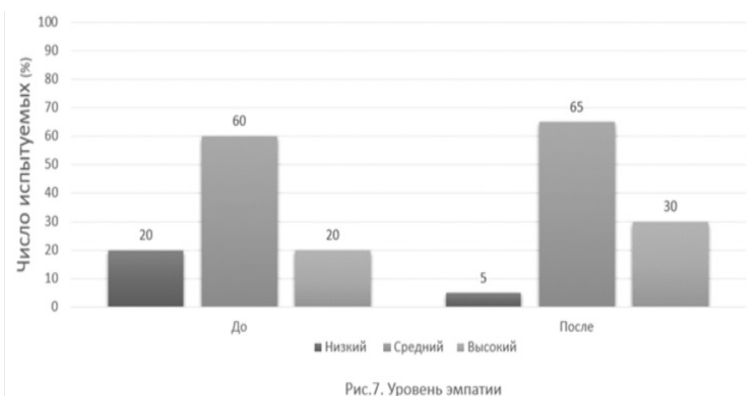
Уровень эмоциональной экспрессии, по мнению педагога школы, частично увеличился, а именно на 10% по среднему показателю. (Рис.5.)



Вербализация эмоционального состояния младших школьников, по мнению учителя, стала чаще прослеживаться на 30 % по высокому показателю (Рис.6.)



Уровень эмпатии, по мнению педагога класса, стал более высоким в сравнении с уровнем эмпатии после проведения системы занятий на 5% по среднему показателю, на 10 % по высокому показателю. (Рис.7)



Проведя, корреляционный анализ экспертной оценки педагога образовательного учреждения при помощи статистической обработки с использованием критерия G-знаков, было выявлено, что наиболее значимым результатом стали изменения по 2 шкале «Вербализация эмоций», критическое значение G-знаков по шкале равно 0,01, что говорит о статистически высокой значимости. По шкале «Эмоциональная экспрессия» не было выявлено статистически важных изменений. По остальным шкалам критическое значение G-знаков равно 0,05, что говорит о частично устойчивой связи.

Проведенная нами работа актуальна в силу нескольких причин. Во-первых, развитие эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста является ключевым фактором развития личности в целом. Во-вторых, процессе развития эмоциональной грамотности и эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста способствует комфортной социализации ребенка в обществе, так как данное научение является главным постулатом в

приобщенности ребенка в обществе. Кроме того, стоит отметить, что достаточно малое количества времени в школьной программе отводится на формирование знаний касательно понимания как эмоций другого человека, так и осознания своих личных эмоций и переживаний, что является неотъемлемой частью самопознания и самоотношения как ребенка, так и взрослого человека

В ходе работы мы достигли поставленной цели, разработав программу по развитию эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста с использованием ресурса народной сказки. Так же, в рамках исследования был проведен теоретический анализ подходов к изучению эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста, а также описана социально-психологическая характеристика детей младшего школьного возраста. Разработана и апробирована программа развития эмоциональной грамотности детей младшего школьного возраста с использованием ресурса народной сказки.

Список литературы:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. - СПб.: Речь, 2006. - 240 с.
2. Кони́на М.М. Художественная литература как средство нравственного воспитания // Вопросы эстетического воспитания в детском саду. - М., 1960.
3. Мухина В. Таинство детства. Том I. — М.: Издательский дом «Экономическая газета», Благотворительный фонд «Экономист», 1998
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. - М.: Сфера, 2002. - 510 с
5. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1979. - 413 с
6. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника. - М.: 1985.

References

1. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Formy i metody raboty so skazkami./ T.D. Zinkevich-Evstigneeva, - SPb.: Rech, 2006. – 240 p.
2. Konina M.M. Khudozhestvennaya literatura kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya // Voprosy esteticheskogo vospitaniya v detskom sadu. – M., 1960.
3. Mukhina V. Tainstvo detstva. Volume I. – M.: PH “Ekonomicheskaya gazeta”, Charity fund “Ekonomist”, 1998
4. Osipova A.A. Obshchaya psikhokorreksiya / A.A. Osipova. – M.: Sfera, 2002. – 510 p.
5. Ramzayeva T.G., Lvov M.R. Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachalnykh klassakh. – M.: Prosveshcheniye, 1979. – 413 p.
6. Strelkova L.P. Vliyanie khudozhestvennoi literatury na emotsii rebyonka // Emotsionalnoye razvitiye doshkolnika. – M.: 1985

УДК 159.9

ББК 88

М.И. Илюшина
ПРИМЕНЕНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ МЕТОДИК
В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВНЫХ
ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению такого психологического феномена как психические состояния человека и возможности контролирования и регулирования их.

В статье представлено описание возможностей использования набора ассоциативных карточек «Личность, индивид, индивидуальность», для регуляции психических состояний человека. Главная цель работы с этим набором гармонизация психических состояний человека через их осознание, вербализацию переживаний и нахождение своих ресурсов самим человеком в процессе любой деятельности. После завершения работы с набором клиент не только может гармонизировать актуальное психическое состояние, но научиться регулировать свои состояния в будущем.

Ключевые слова: Психические состояния, физиологические состояния, психофизиологические состояния, духовные состояния, функциональные состояния, практические состояния, личность, индивид, индивидуальность, энтропия, негэнтропия.

M.I. Ilyushina
APPLICATION OF ASSOCIATIVE TECHNIQUES IN PSYCHOLOGIST'S
WORK ON PREVENTION OF NEGATIVE MENTAL STATES

Abstract. The article is devoted to the consideration of such psychological phenomenon as the person's mental states and the possibilities of their control and regulation.

In the article there is given the description of the possibilities of using the set of associative pictures "Personality, individuum, individuality" for the regulation of the person's mental states. The main aim of the work with this set is the harmonization of the person's mental states with the help of their awareness, experience verbalization and the search of own resources by the man himself in the process of any activity. Having completed the work with the set, the person can not only harmonize the relevant mental state but also master regulating his states in the future.

Key words: mental states, physiological states, psychophysiological states, moral states, functional states, praxical states, personality, individuum, individuality, negentropy

Качество выполнения любой деятельности человека зависит не только от уровня развития необходимых профессионально важных качеств, умений и навыков, но и от его психического состояния. В психологии труда и эргономике выделяются и рассматриваются такие понятия как: *физиологические состояния* (состояния и особенности функционирования организма как биологического механизма), *психофизиологическое состояние* (реакция и психики, и организма на воздействия окружающей среды), *психические состояния* (целостная характеристика психики), мы бы добавили еще и *духовное состояние*. С точки зрения оценки и необходимого качества выполнения деятельности выделяют функци-

ональное состояние (интегральный комплекс характеристик, функций, качеств человека, обуславливающих выполнение деятельности [8]).

Е.П.Ильин, описывая отличия *функциональных состояний* (ФС) от *психических* (ПС), отмечает, что ФС - это *уровень функционирования* человека в целом или его отдельных функциональных систем (сенсорной, интеллектуальной, моторной), а ПС – это *модальности переживаний* или реагирования человека на *ситуацию* – без учета уровня функционирования [9].

В данной статье мы делаем акцент именно на психические состояния человека и возможность контролировать и регулировать их.

Психическое состояние обуславливает не только продуктивность труда и общения, но также определяет адекватность поведения в различных ситуациях и дальнейшее самочувствие, и самоощущение человека. Возникновение психических состояний обусловлено как психофизиологическим состоянием самого человека, так и различными жизненными ситуациями. Часто негативные ситуации способствуют возникновению негативных психических состояний, что в свою очередь влияет на общее состояние человека. Получается замкнутый круг, приводящий человека в тупик (см.Рис.1). Умения регулировать свое психическое состояние в различных ситуациях помогает человеку адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды и не зависеть от внешних негативных факторов.

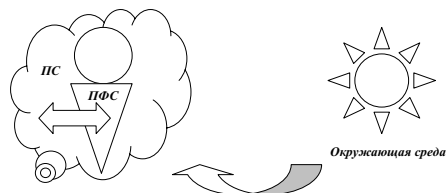


Рисунок 1 Круговорот психических состояний
*ПС-психические состояния,
ПФС - психофизиологическое состояние

На протяжении многих лет состояние человека исследуется в философии, медицине и психологии. Каждая из этих наук внесла свой вклад в понимание данного феномена. Анализ понятия состояния в рамках философии позволил определить перечень его основных характеристик и общих закономерностей проявления. Изучение состояния в медицине, в частности в физиологии, психофизиологии, психиатрии и психотерапии, способствовало конкретизации представлений о видах состояний, их компонентах, причинах формирования и способах коррекции. В психологии исследования психического состояния привели к выделению и описанию его видов, пониманию структурной организации, созданию методов диагностики и регуляции [11].

Психическое состояние (ПС) как самостоятельную категорию выделил В.Н.Мясищев (1932 г.), но первое фундаментальное рассмотрение проблемы психических состояний было осуществлено Н.Д. Левитовым в 1964 г. в монографии «О психических состояниях человека» [6].

По Н.Д. Левитову *психическое состояние* - это «целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени,

показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и свойств личности» [13].

Психические состояния влияют на протекание всех психических процессов, а повторяясь часто, приобретая устойчивость, могут включиться в структуру личности.

Всякое психическое состояние – это целостное явление, которое состоит из множества элементов (мотивов, эмоциональных реакций, волевых актов, когний, поведенческих проявлений и пр.), однако они существуют не сами по себе, а находятся в интеграции и взаимосвязи, т.е. образуют целостную структуру [14].

Существуют различные классификации психических состояний. Многие виды состояний являются не взаимоисключающими, а пересекающимися. Мы остановимся на одной из классификаций. С точки зрения Н.Д. Левитова есть состояния, положительно и/или отрицательно действующие на человека, т.е. положительные или отрицательные (негативные)[3] психические состояния.

Таблица 1 Примерное распределение психических состояний на положительные и отрицательные

Типично положительные состояния	Типично отрицательные (негативные) психические состояния
радости	горя
счастья	ненависти
любви	нерешительности
активности	эмоционального стресса
воодушевления	фрустрации
восторга	состояние напряженности
восхищения	агрессии
покоя	
и д.р.	и д.р.
В учебной или профессиональной деятельности	
заинтересованности	раздражения
творческого вдохновения	утомления
решительности	монотонии
спокойствия	тревоги
	волнения
радости от выполняемой работы	Грусти
	Тоски
	Печали
	Страдания
	Негодования
	Гнева
	Ярости
и д.р.	и д.р.

Опираясь на подходы к многообразию психических состояний, предложенные Н.Д. Левитовым, Ю.В. Щербатых и А.Н. Мосина предложили свою классификацию психических состояний, состоящую из семи постоян-

ных и одного ситуативного компонента с учётом крайних и переходных форм состояний (Рисунок 1). Принцип разделения состояний на те или иные категории представлен в Таблице 3.



Рисунок 2. Виды психических состояний

№	Принцип разделения	Крайние и переходные формы		
0	По источнику формирования	0.1 Ситуативно обусловленные (реакция на брань)		
		0.2 Личностно обусловленные (эмоциональная вспышка холерика)		
1	По степени выраженности	1.1 Поверхностные (настроение)		1.2 Глубокие (страсть)
2	По эмоциональному знаку воздействия	2.1 Положительные (вдохновение)	2.2 Нейтральные (равнодушные)	2.3 Отрицательные (апатия)
3	По длительности	3.1 Кратковременные: секунды - минуты (аффект)	3.2 Средней длительности: минуты - часы (страх)	3.3 Продолжительные: часы и даже дни (монотония, скука, депрессия)
4	По степени осознанности	4.1 Неосознанные (транс, сон)		4.2 Сознательные (решительность)
5	По преобладанию рассудочного или эмоционального компонента	5.1 Эмоциональные (страх)	5.2 Комбинированные (мобилизация)	5.3 Интеллектуальные (сосредоточенность)
6	По степени активации организма	6.1 Астенические (усталость)		6.2 Стенические (ярость)
7	По главному уровню системного проявления	7.1 Физиологические (голод)	7.2 Психофизиологические (страх)	7.3 Психологические (воодушевление)

Таблица 3 Принцип классификации психических состояний [16]

Очень важным в профессиональной и учебной деятельности является оценка и дифференциация этих психических состояний.

В психологии труда и эргономике широко используется понятие «*практические состояния*» (от лат. *praxis* – труд) [10]. Это психические состояния, периодически возникающие в процессе труда и обусловленные его специфическими характеристиками, связан-

ными с наличием *целевого* и *материально-информационного* обеспечения (в терминах, описывающих важнейшие условия деятельности в трехкомпонентной ее структуре: «цель – средство – результат») [6].

Согласно теории Дружилова С.А., Олещенко А.М. практические состояния могут быть представлены следующим образом (см. Таблица 2).

Таблица 2 Психические состояния человека в труде (*практические состояния*)

<i>благоприятные (мобилизующие, организующие) для деятельности</i>	<i>неблагоприятные (дезорганизующие, деструктивные) для деятельности [1]</i>
состояние <i>функционального комфорта</i>	<i>эмоциональная возбужденность [2]</i>
психическое напряжение (продуктивной - по уровню выраженности) [16]	<i>психическая напряженность (повышенная)</i>
	<i>психическое утомление</i>
	<i>эмоциональный стресс [2]</i>
	<i>состояния монотонии</i>
	<i>тревожности</i>
	<i>отсутствия мотивации</i>
	<i>индифферентное состояние [2]</i>

Согласно принятому в отечественной психологии *личностному* принципу регуляции (С.Л.Рубинштейн, Б.Ф.Ломов, Е.В.Шорохова, А.К.Абульханова), формирование любого состояния во много обусловлено *отношением* человека к себе, окружающей действительности и к своему труду [4].

Одним из ключевых моментов в регулировании психических состояний является их осознан-








ность. Нами представлена таблица, описывающая различные психические состояния и то, что происходит в момент совершения какой-либо деятельности: от осознанности мотива, до понимания или формирования представления о результате в зависимости от психического состояния. Данная таблица составлена на основе таблицы «Связь *практических* состояний человека с условиями труда», предложенной С.А.Дружиловым и А.М.Олещенко [6].

Таблица 4 Психические состояния человека и осознанность деятельности

Психические состояния	Мотив (зачем?)	Цель (образ)	Средства/Способы (чем? и как?)	Время		Результат (что?)
Психическое утомление	+	Имеется сформулированная цель деятельности	Располагает необходимыми для выполнения деятельности	Долго и постоянно	Снижение интенсивности психических процессов	Ожидание результата, его предвосхищение в процессе деятельности
Психическая напряженность	+	Известна	Прикладывает чрезмерные усилия и испытывает дефицит средств	Условия дефицита времени	Предельная интенсивность психических процессов	Известен результат
Отсутствие мотивации	не имеет внутреннего побуждающего мотива	Цель работы привносится извне в форме принуждения. Безразличие к цели.	Обеспечен алгоритмом разрешения ситуации	Некоторый период времени	Дезактивация психических процессов	Не ясен, не осознан

Эмоциональный стресс	+	Цели деятельности четко сформулированы и приняты работником	Отсутствие средств получения результата	Экстремальная ситуация, некоторый период времени	Разрушение психических процессов	Не зависит от человека
Состояние монотонии	Неясен	Работник отделен от действительных целей своего труда	Предоставлены средства деятельности в виде исходных материалов, оборудования, технологии и алгоритма работы	Продолжительно	Дисгармония психических процессов	Не видит и не знает результатов своих трудовых затрат.
Тревожность	Неточен	Не ясно сформулированы цели.	Недостаточно ориентации в средствах ее разрешения. Отсутствие алгоритма	Короткое время, Продолжительное время	Концентрация и длительная фиксация психических процессов на предполагаемом нежелательном результате	Преследует предчувствие неудачи
Индифферентное	Не определен	Не известны цели системы.	Не известен список средств	Не зависит от времени	Не напряжение	Не известен результат

Таблица 5
Психические состояния человека и осознанность деятельности
(сокращенный вариант)

Психические состояния	Мотив (зачем?)	Цель (образ)	Средства/ Способы (чем? и как?)	Время	Психические процессы	Результат (что?)
Психическое утомление	+	+	+	Долго и постоянно		Предвосхищение
Психическая напряженность	+	+	Дефицит	Дефицит		+
Отсутствия мотивации	-	-	+	Некоторый период		-
Эмоциональный стресс	+	+	-	Экстремальная		0
Состояние монотонии	-	-	+	Продолжительно		-
Тревожность	-	-	-	Короткое время, Продолжительное время		образ «->»
Индифферентное	-	-	-	Не зависит от времени		-

В данной таблице рассматриваются такие графы как: мотив - это то, для чего совершается какое-либо действие, *цель* - это образ результата от выполнения конкретной деятельности, используемые для достижения цели *средства/способы* - это то, что используется для достижения цели (оборудование, техника, энергия, информация, собственное здоровье, знания, умения, навыки и др.); *время* - это возможная продолжительность протекания (существования) того или иного психического состояния; *психические процессы* - это особенности протекания психических процессов у человека, находящегося в данном психическом состоянии, *результат* - это получение конкретного продукта, действия, достижимость и *соответствие цели*.

Однако ни один объект не может бесконечно долго находиться в одном и том же состоянии, оно неизменно перейдет в другое. Изменчивость, периодичность, смена во времени - важные характеристики психических состояний [3].

Как мы уже отмечали очень важно осознавать и дефференцировать, а позже и регулировать свои собственные состояния самим человеком.

Так Г.Ш. Габдреева выделяет три группы методов регуляции психических состояний: методы прямой регуляции (применение фармакологических средств, функциональная музыка, чтение художественной литературы), методы опосредованного влияния (трудотерапия, имитационные игры (ролевые, деловые)) и методы самоуправления психическими состояниями (аутогенная тренировка, метод полной рационализации, метод предельного мысленного усиления, чувство юмора, объективация стрессов, переоценка того, чего не смог достичь)[6].

А как же человеку осознать, что с ним происходит? Почему он реагирует так, а не иначе? Хаотическое распределение информационных ресурсов, представлений, мыслей человека о самом себе затрудняет адекватность реагирования на те, или иные ситуации, на происходящие события.

Как пишет А.Н. Леонтьев: «На каждом повороте жизненного пути ему (человеку) нужно от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе» [12, С.216]. Эти изменения происходят постоянно; прошлое может переоцениваться и человек «сбрасывает с себя груз своей биографии» (там же). «Как и прошлое, будущее составляет наличное в личности. Открывшаяся человеку

жизненная перспектива есть ... его достояние» [12, С.218].

Как мы уже писали, возникновение психических состояний возможно под воздействием внешних обстоятельств, внутренних физиологических процессов и образов прошлых и/или будущих событий, в частности негативных.

Адекватное реагирование обеспечивают равновесные состояния - состояния средней или оптимальной психической активности, что является основой адекватного, предсказуемого поведения. К таким состояниям относятся состояние спокойствия, сосредоточенности, заинтересованности и др. При нарушении баланса между организмом и окружающей средой возникают неравновесные состояния - неустойчивые состояния с более высоким или низким уровнем активности [14].

В нашем понимании равновесное и неравновесное состояния сравниваются с мерой внутренней упорядоченности или неупорядоченности. Мера внутренней неупорядоченности информационной системы ученые называют энтропией [15]. Энтропия системы достигает максимума, когда сама система полностью утрачивает способность к самоизменению и уменьшается при упорядочении. Негэнтропия противоположна по смыслу энтропии и означает меру упорядоченности и организованности системы. В результате необходимо достижение такого равновесия, которое является с одной стороны ее наименее упорядоченным с другой упорядоченным, но наиболее возможным состоянием. То есть человек должен находиться в таком состоянии, чтобы иметь возможность самоизменяться, адекватно оценивать происходящие события, его мысли и переживания должны быть в меру упорядочены, и в меру быть готовыми изменяться и находить выход в сложившейся ситуации. То есть - позиция «над» (позиция наблюдателя), позиция субъектности (ответственности за себя, желание и совершение собственной активности по отношению к собственной жизни) по отношению к себе самому.

Набор ассоциативных карточек «Личность, индивид, индивидуальность», разработанные М.И. Илюшиной и О.В. Артемовой, как одна из техник работы по регуляции психических состояний помогает человеку размышлять над такими волнующими вопросами как: «Что вызывает нарушения равновесия системы?», «Что вызывает энтропию, а что негэнтропию?», «Что является мотивами и какова иерархия мо-

тивов данной конкретной личности?» и главное, «Как необходимо достичь равновесия, наиболее благоприятного для человека в конкретный момент времени?»

В данном наборе представлены различные изображения. На основании каждого выбора строится беседа с клиентом. Карточки во время работы используются как в открытом, так и в закрытом виде.

При составлении данного набора специалисты ориентировались на техники «фото-проекции», «свободных ассоциаций», которые исходят из того феноменологического факта, что смысл изображения главным образом формируется зрителем (наблюдателем) в процессе восприятия. Любая картинка, воспринимаемая человеком, вызывает реакции, которые проецируются из внутренней карты реальности, определяя то, как люди придают значение тому, что видят. Каждый человек формирует собственную, уникальную реакцию на увиденное, придавая ей определенное «свое» значение, которое в свою очередь является ключевым, а часто проблемным в его сознании.

Данный набор может использоваться психологами, психотерапевтами как часть их психотерапевтической практики.

Что же происходит в процессе работы с набором?

Клиент начинает лучше понимать и изучать представления о самом себе.

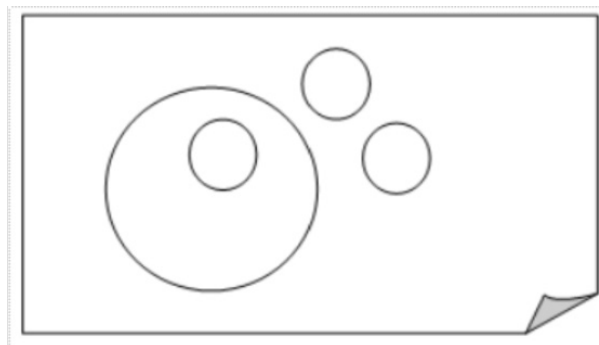
Клиент начинает более осознанно относиться к самому себе.

Клиент может увидеть и осознать имеющиеся ресурсы и возможности своей личности, что поможет опираться на них в повседневной жизни.

Вариант работы с набором Упражнение «Энтропия»

Для этого варианта необходимо игровое поле «Энтропия».

1. Клиенту предлагается мысленно представить, что может вызывать хаос, а что гармонию его психических состояний.



2. Необходимо выбрать несколько карточек из предложенного набора.

- Как Вы думаете, что это за изображение?

- Какие чувства у вас возникают при взгляде на это изображение?

- Что привлекает в этом изображении, что отталкивает?

- Хочется ли Вам что-то добавить к этому изображению?

Главной основой работы будет поиск, вербализация переживаний и ресурсов человека в процессе любой деятельности, в частности актуального (возможно негативного состояния) психического состояния. В процессе выбора и обсуждения выпавших карточек строится работа по гармонизации психических состояний человека. После завершения работы с набором, клиент не только может гармонизировать актуальное психическое состояние, но и научиться регулировать свои состояния в будущем.

Почему работа с набором ассоциативных карточек эффективна? Что происходит в процессе работы?

Происходящую работу с данным набором можно описать на основе ранее упомянутых нами категорий: «психические состояния», «мотив (зачем?)», «цель (образ)», «средства/способы (чем? и как?)», «время», «психические процессы», «результат (что?)».

При негативном, неравновесном психическом состоянии (самая частая ситуация при обращении клиента к психологу) данная схема выглядит так (см. Таблица 6):

Таблица 6

Клиент перед работой с набором ассоциативных карточек

	Психические состояния	Мотив (зачем?)	Цель (образ)	Средства/ Способы (чем? и как?)	Время	Психические процессы	Результат (что?)
Описание	Негативное	Неясен	Часто не осознанна, возможно есть желание что-то изменить, но нет четкого образа	Как можно решить проблему, человек не знает. Средств для решения нет (в большей степени не видит)	Часто продолжительно затянувшееся негативное состояние	Активность и концентрация снижена	Неизвестен
Высказывания клиента	«Мне плохо»	«Не знаю» «Но так как сейчас так не должно быть»	«Хочу, а что не знаю». «Но, мне плохо»	«Никто мне не поможет» «Я ничего не могу»	«Это постоянное опустошение»	«Мне трудно концентрироваться на чем-то» «Я постоянно устаю»	«Не знаю, что конкретно»

Что происходит в процессе работы с набором:

Таблица 7

Динамика в процессе работы с набором ассоциативных карточек

	Психические состояния	Мотив (зачем?)	Цель (образ)	Средства/ Способы (чем? и как?)	Время	Психические процессы	Результат (что?)
Описание	Изменяется, часто в положительную сторону, возможно, изменение в нейтральную, спокойную	Уточняется	Формулируется	Человек начинает видеть, осознавать свои собственные ресурсы. Причем называет он их сам, опираясь только на визуальные образы	Продолжительное время продолжается положительное состояние	Активизируются	Четко сформулировать желаемый результат, создан образ этого результата
Что происходит в процессе игры	Игровая ситуация, и ситуация рассматривания ярких изображений отвлекает человека и позволяет расслабиться и переключиться	Благодаря в некоторой степени директивному способу работы, благодаря выпавшим карточкам –изображениям, человек формулирует собственный мотив, казалось бы просто выпавшая карточка, но она помогает сформулировать цель, изображения на других предложенных карточках помогают человеку в собственном сознании и памяти отыскать возможные ресурсы и средства для достижения цели.				В работе с карточками задействованы все психические процессы	Карточка – образ, позволяет человеку сформулировать желаемый результат.

Самое главное, что происходит в работе, это и то, что вооружившись средствами и способами, видя, вербализуя конкретную цель, человек готов к ее достижению.

В заключении хочется отметить, что внешние обстоятельства и психофизическое состояние всегда довлеют над психическими состоя-

ниями человека, однако субъективная сторона всегда может помочь справиться со сложными ситуациями, скорректировать свое психическое состояние и адекватность реагирования в той или иной ситуации. Главная задача - это осознанное отношение человека к себе, своей деятельности и к окружающим.

Литература

1. Дикая Л.Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека. В кн.: Л.Г. Дикая (Ред.), Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: ИП РАН, 1999а. С. 80–106
2. Дикая Л.Г., Щедров В.И. Метод определения индивидуального стиля саморегуляции психического состояния человека // Проблемность профессиональной деятельности: теория и методы психического анализа / Л. Г. Дикая (ред.). - М.: Изд-во Института психологии РАН, 1999. - С. 106–131.
3. Дружилов С.А. Оценка эффективности совместной деятельности специалистов: методика построения аддитивного интегрального критерия. Современные наукоемкие технологии, 2010, No. 1, 71–73.
4. Дружилов С.А. Профессионализм человека и критерии профессиональной адаптации. Объединенный научный журнал, 2003, No. 1, 15–16.
5. Дружилов С.А. Экология человека и профессиональное здоровье трудящихся: психологический подход. Международный журнал экспериментального образования, 2012, No. 12. 15–18.
6. Дружилов С.А., Олещенко А.М. Психические состояния человека в труде: теоретический анализ взаимосвязей в системе «свойства личности – состояния – процессы» // Психологические исследования : электронный научный журнал. - 2014. - Т. 7, № 34. - С. 10.
7. Дружилов С.А. Психологический синдром профессионализма. В кн.: Ананьевские чтения-2004: материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб.: С.-Петербург. гос. университет, 2004. С. 251–253.
8. Зараковский Г.М., Королев Б.А., Медведев В.И., Шлаен П.Я. Диагностика функциональных состояний./Введение в эргономику. Под ред. В.П. Зинченко. М.: Советское радио, 1974.
9. Ильин Е.П. Психофизиологические состояния человека. СПб.: Питер, 2005.
10. Крылов А.А., Суходольский Г.В. (Ред.) Эргономика. Ленинград: Ленингр. гос. университет, 1988.
11. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975
13. Ловягина А.Е. Психические состояния человека: учеб.пособие. – СПб: СПбГУ, 2014. –120 с.
14. Общая психология : учебное пособие / под общ. ред. Н.П. Ансимовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.
15. Философский словарь - М.: Палимпсест, Издательство «Этерна». Андре Конт-Спонвиль. 2012.
16. Щербатых Ю. В., Мосина А. Н. Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов. Казань, 2008. - С. 526 - 528.
17. Юрьев А.И., Ганзен В.А. Системное описание психических состояний, возникающих в процессе восприятия информации. Вестник Ленинградского университета. 1987. Сер. 6. Вып. 1. С. 50–59.

References

1. Dikaya L.G. Sistemno-deytelnostnaya kontseptsiya samoregulyatsii psikhofizicheskogo sostoyaniya cheloveka. In book: L.G. Dikaya (ed) Problemost v professionalnoi deyatel'nosti: teoriya i metody psikhologicheskogo analiza. M.: IE RAS, 1991. P. 80-106.

2. Dikaya L.G. Shchedrov V.I. Metod opredeleniya individualnogo stilya samoregulyatsii psikhicheskogo sostoyaniya cheloveka // Problemnost professionalnoi deyatel'nosti: teoriya i metody psikhicheskogo analiza / L.G. Dikaya (ed). – M.: PH Institute of Psychology RAS, 1999. – P. 106-131.
3. Druzhilov S.A. Otsenka effektivnosti sovmestnoi deyatel'nosti spetsialistov: metodika postroyeniya additivnogo integralnogo kriteriya. *Sovremennye naukoymkiye tekhnologii*, 2010. № 1. P. 71-73
4. Druzhilov S.A. Professionalizm cheloveka i kriterii professionalnoi adaptatsii. *Obyedinenny nauchny zhurnal*, 2003, № 1. P. 15-16.
5. Druzhilov S.A. Ekologiya cheloveka i professionalnoye zdorovye trudyashchikhsya: psikhologicheskyy podkhod. *Mezhdunarodny zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, 2012, № 12. P. 15-18.
6. Druzhilov S.A., Oleshchenko A.M. Psikhicheskiye sostoyaniya cheloveka v trude: teoretichesky analiz vzaimosvyasei v sisteme “svoistva lichnosti – sostoyaniya – protsessy” // *Psikhologicheskkiye issledovaniya: elektronny nauchny zhurnal*. – 2014. – V. 7, № 34. – P.34
7. Druzhilov S.A. Psikhologicheskyy sindrom professionalizma. In book: *Ananyevskiy chteniya-2014: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb.: S-Petersburg State university*, 2004. P. 251-253.
8. Zarakovsky G.M., Korolyov B.A., Medvedev V.I., Shlayen P.Ya. Diagnostika funktsionalnykh sostoyaniy. In book: V.P. Zinchenko (ed) *vvedeniye v ergonomiku*. M.: Sovetskoye radio, 1974. P. 94-110
9. Ilyin E.P. *Psikhofiziologicheskkiye sostoyaniya cheloveka*. SPb.: Piter, 2005.
10. Krylov A.A., Sukhodolsky G.V. (Ed) *Ergonomika*. Leningrad: Leningrad State university, 1988.
11. Levitov N.D. *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka*. M.: Prosveshcheniye, 1964.
12. Leontyev A.N. *Deyatel'nost. Soznaniye, Lichnost*. M., 1975
13. Lovyagina A.E. *Psikhicheskiye sostoyaniya cheloveka: ucheb.posobiye*. – SPb.: SPbSU, 2014. – 120 p.
14. *Obshchaya psikhologiya: uchebnoye posobiye/ ed. N.P. Anisimova*. – Yaroslavl: PH YaSPU, 2013.
15. *Filosofsky slovar – M.: Palimpsest, PH “Eterna”. Andre Cont-Sponvil*. 2012
16. Shcherbatykh Yu.V., Mosina A.N. *Differetsirovka psikhicheskikh sostoyaniy i drugikh psikhologicheskikh fenomenov*. Kazan, 2008. – P. 526 – 528.
17. Yuryev A.I., Ganzen V.A. *Sistemnoye opisaniye psikhicheskikh sostoyaniy, vznikayushchikh v protsesse vospriyatiya informatsii*. *Vestnik Leningradskogo universiteta*, 1987. Ser. 6. Iss. 1. P. 50-59.

УДК 159.9

Р.И. Хотеева, Д.А. Даниленко
АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ ДЕМОНСТРАЦИИ ФОТОГРАФИЙ
ЭРОТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В СВОЁМ АККАУНТЕ
ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Аннотация: Статья посвящена исследованию мотивации демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте пользователей социальных сетей. В ней проанализированы особенности самопрезентации личности в виртуальном пространстве, представлены результаты пилотажного исследования, описаны мотивы демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте, связанные с жизненными ценностями и тенденцией к сексуально – эротическому поведению активных пользователей социальных сетей.

Ключевые слова: социальные сети, самопрезентация в виртуальном пространстве, демонстрации фотографий эротического содержания, мотивация, эротические влечения.

R.I. Khoteeva, D.A. Danilenko
ANALYSIS OF MOTIVATION FOR DISPLAYING PHOTOS WITH
EROTIC CONTENT IN SOCIAL NETWORKS USERS' ACCOUNTS

Abstract: The article is devoted to the study of the motivation for displaying photos of erotic content in ones' own account of social networks users. It analyzes the features of personal self-presentation in virtual space, presents the results of a pilot study, describes the motives for displaying photos of erotic content in ones' own account, related to life values and the tendency to sexual erotic behavior of active users of social networks.

Keywords: social networks, self-presentation in virtual space, demonstration of photographs of erotic content, motivation, erotic drives.

Актуальность исследования. Многие аспекты современной жизни теперь невозможно представить без интернета. Значимость социальных сетей весьма огромна, так как они предоставляют возможность выстраивать коммуникации, искать новую информацию и нужных людей, и на сегодняшний день буквально каждый имеет личный аккаунт в популярных социальных сетях, поэтому с каждым годом растёт всё большее число пользователей.

Контингент социальных сетей весьма разнообразен: это дети, которые уже с первых классов пользуются Интернетом, люди пенсионного возраста, которые смогли освоить компьютер и интернет, работающие и проводящие в нём свой досуг. Но всё же основная возрастная аудитория социальных сетей – молодёжь, которая и задаёт новые тенденции.

Так, становится очевидным появление такого симптома как тотальная зависимость от социальных сетей, которое находит отражение в таких особенностях поведения пользователей во всемирной паутине, о которых ранее приходилось публично не говорить. С активизацией самопрезентации в социальных сетях ее поль-

зователей, появляются видеоролики, имеющие ценностно деструктивный, аморальный контекст в содержании и игнорирующие все нормативные установки, принятые реальном социуме.

Теоретические основы исследования. Методологической и теоретической основой исследования послужили фундаментальные концепции и теории отечественных и зарубежных исследователей: собственно, мотивации, мотивационного поведения личности, психологические защиты поведения личности и особенности эротических представлений как стимулов сексуального поведения (Ильин Е.П., Имедадзе И.В., Леонтьев А.Д., Леонтьев А.Н., Левин К., Маслоу А., Фрейд З., Хекхаузен Х.).

А.Н. Леонтьев утверждает, что источником побудительной силы мотивации и соответствующего побуждения к деятельности являются актуальные потребности личности [9]. Категория «мотивация» рассматривается как сумма всех психологических процессов и образований, которые способствуют побуждению и направлению поведения человека [2]. На протяжении своей жизни индивидуум формирует представление о себе для окружающих, препод-

нося, самопрезентуя себя в нужном ему ключе.

Согласно основным положениям теории бессознательного З. Фрейда, поведение лиц, демонстрирующих свою сексуальность подчиняется в большей степени подсознанию, которое проявляется в жизни как выражение инстинктов и влечений, реализуемых в своём поведении. Многие исследования, в области сексуального поведения, показывают, что среди основных мотивов сексуальных отношений чаще всего доминируют такие мотивы, как любовь, чувство удовольствия и эротизм [18]. Если индивид не имеет возможности удовлетворить свою сексуальную потребность, он перенаправляет свою энергию в другую сферу (например, творчество, общественный труд, спортивная и политическая деятельность и другое). [8].

В исследованиях социальных сетей как способа структурирования социального пространства [3,12,19] выделены основные ее характеристики: виртуальность, интерактивность, глобальность, креативность, гипертекстуальность, отражающие содержательную сторону символической реальности виртуального пространства.

S.G. Hofmann и A. Nadkarni установили, что использование социальных сетей обусловлено двумя основными потребностями: в принадлежности к группе и потребностью в самопрезентации [18]. Как показывает анализ исследований [2,11,12], включенность активных пользователей социальных сетей в символическую реальность достигается их самопрезентацией в форме: демонстрация фотографий, видеозаписей, мыслей, чувств, взаимообмен своей жизнью с окружающими и т.п. Процесс самопрезентации ведет к тому, что у окружающих создается некоторый виртуальный образ пользователя, который может отличаться от реально существующего образа. Многослойность контингента пользователей социальных сетей, разность их социальных статусов подсознательно заставляют пользователя стремиться к увеличению своего социального статуса.

Одним из лёгких способов привлечь внимание и собрать большую аудиторию, на которой в последствии можно к тому же зарабатывать – это прием демонстрации откровенных, эротических фотографий в сети, прежде всего, в своем аккаунте. Тенденция демонстрации эротического контента, в частности, фотографий аккаунта захлестнула онлайн – пространство, что, с одной стороны, независимый характер демонстрирующего, который не боится крити-

ки со стороны противников сексуально – эротического контента и способен смело виртуально раздеться перед аудиторией. С другой стороны, демонстрация сексуально – эротических материалов отражает актуальность доминирующих социальных установок у подрастающего поколения, представление о нормах сексуальности, которых в данном возрасте размыты и носят неосознанный характер, как утверждает в работах И.С. Кона [6].

Несомненно, порнография и эротика вызвала бурные неоднозначные реакции у общественности во все времена. Самопрезентация в таком формате не требует значительных умственных усилий, но всё же, возникает вопрос: каковы потребности и мотивы демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте? Поиск причин, анализ доминирующих мотивов такого социального поведения в виртуальном пространстве, а также выявление отношение к такой форме самопрезентации легло в основу нашего пилотажного исследования.

База исследования и методы исследования. Эмпирическое исследование было осуществлено с использованием Google-формы. В соответствии с целью проводимого исследования, гипотезой и задачами были выбраны следующие анкета и методики: авторская анкета (Даниленко Д. А., методика «Определение жизненных ценностей личности (Must – тест) П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобовой; тест внешней и внутренней мотивации Х. Зиверта; методика Дембо – Рубинштейна. В данном исследовании принимали участие 100 человек в возрасте от 16 до 33 лет. Проведя онлайн-анкетирование, мы дифференцировали всю выборку на группы: *1 группа* - 50 испытуемых, демонстрирующие фотографии эротического содержания в своих аккаунтах в социальных сетях, и *2-ая группа* - 50 испытуемых, не демонстрирующие фотографии эротического содержания в своих аккаунтах в социальных сетях. Предметом нашего исследования стала мотивация демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте пользователей социальных сетей. Целью нашего исследования стало изучение мотивации демонстрации фотографий эротического содержания пользователей социальных сетей в своём аккаунте. Мы предполагали, что пользователи социальных сетей, активно демонстрирующие в своём аккаунте фотографии эротического содержания, мотивированы идеей самопрезентации, в содержание которой вхо-

дят: самооценка, социальный статус, внешняя привлекательность.

Результаты исследования.

Результаты исследования (анкетирования) мотивации демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте показали, что основными мотивами, представленными в табл. 1:

Таблица 1

Распределение мотивов демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте

Показатели доминирующих мотивов	Доля активных пользователей в % соотношении
Привлечение внимание противоположного пола	37%
Демонстрация эстетического телосложения	26%
Способ повышения самооценки	15%
Материальная выгода	11%
Один из способов поиска новых ощущений	5%
Один из способов полюбить себя	3%
Привлечение внимания новой аудитории	3%

По результатам методики определения жизненных ценностей личности (Must-тест) (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова) были выявлены доминирующие ценности-цели и разность в их выраженности. Так у обеих групп испытуемых ценность-цель «Личностный рост» является лидирующей в конструкторе жизненных целей.

Существенная разница была выявлена между показателями в ценностях «Служение людям», где группа пользователей, не демонстрирующих фотографии эротического содержания в своём аккаунте составила 11%, в то время как в первой группе только 3% пользователей отметили для себя значимость такой ценности. Ценность «Материальное благополучие» наиболее важна для группы демонстрирующих фотографии эротического содержания в своём аккаунте (12%), по сравнению с группой пользователей, не демонстрирующих фотографии эротического содержания в своём аккаунте (5%).

Ценность «Здоровье» наиболее важна первой группе, чем для второй группы с разницей в показателях значений в 6%. Существенная разница в показателях наблюдается в этих группах по ценности «Привязанность и любовь», которая для группы не демонстриру-

ющих фотографии эротического содержания в своих аккаунтах в социальных сетях наиболее важнее (13%), чем в группе, которая активно демонстрирует фото эротического содержания в своём аккаунте (5%).

Ценность-цель «Привлекательность» существеннее для первой группы, не демонстрирующей фотографии эротического содержания в своих аккаунтах в социальных сетях. Чувство удовольствия (16% и 13%) и межличностные контакты и общение (9% и 5%) испытываемые первой группой ставят чуть выше, чем испытываемые второй группой. Одинаково низкие значения обе группы отдают таким ценностям как свобода, демократия и открытость в обществе, безопасность, власть и влияние, известность, автономность, богатая духовно – религиозная жизнь.

Полученные результаты по тесту Х. Зиверта не дали существенных различий. Так, в обеих группах максимально преобладает внутренняя мотивация: 78% для испытуемых первой и для второй группы 76%. Следовательно, тип мотивации не является детерминирующим фактором при выборе формы демонстрации фотографий в своём аккаунте в социальных сетях. С целью подтверждения выводов был использован критерий Манна – Уитни. Результаты сравнительного анализа по результатам методики внешней и внутренней мотивации Х. Зиверт представлены в табл.2

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа по результатам методики внешней и внутренней мотивации Х. Зиверт

		Ранги		
		N	Средний ранг	Сумма рангов
Внешняя	Демонстрирующие фотографии эротического характера	50	47,23	2361,50
	Не демонстрирующие фотографии эротического характера	50	53,77	2688,50
	Всего	100		
Внутренняя	Демонстрирующие фотографии эротического характера	50	47,34	2367,00
	Не демонстрирующие фотографии эротического характера	50	53,66	2683,00
	Всего	100		

Статистика критерия ^а		
	Внешняя	Внутренняя
Статистика U Манна-Уитни	1086,500	1092,000
Статистика W Уилкоксона	2361,500	2367,000
Z	-1,128	-1,090
Асимпт. знч. (двусторонняя)	,259	,276

а. Группирующая переменная: 1 - демонстрирующие фотографии эротического характера, 2 - не демонстрирующие фотографии эротического характера

Исследование самооценки испытуемых обеих групп показало, что больше половины испытуемых (72%) первой группы (демонстрирующих фото эротического содержания в своем аккаунте) имеют высокую самооценку, тогда как лишь у 18% испытуемых второй группы (не демонстрирующих фото эротического содержания в своем аккаунте) имеют также высокую самооценку. При этом оставшиеся 28% первой группы – это контингент пользователей со средней или адекватной самооценкой, причем ни у одного испытуемого не было выявлено низкой самооценки. В то время как во второй группе (не демонстрирующих фото эротического содержания в своем аккаунте) большая часть выборки (76%) имеет среднюю самооценку и 6% испытуемых являются обладателями низкой самооценки. Таким образом, пользователи, демонстрирующие фотографии эротического содержания в своём аккаунте в социальных сетях оценивают себя выше.

Таблица 3.

Различия уровней самооценки у первой группы (демонстрирующих) и у второй группы (не демонстрирующих) по методике Дембо – Рубинштейн.

Переменная	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Самооценка	554,000	$p \leq 0,001$

Из этого следует, что уровень самооценки у двух испытуемых групп имеет статистически значимые различия, а именно по уровням самооценки (низкая, средняя, высокая) обе группы имеют статистически значимые различия ($p \leq 0,001$). Далее можем сделать общие выводы.

Основные выводы. Проведенное пилотажное исследование мотивации демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте пользователей социальных сетей позволило нам создать его психологический портрет.

Целостный психологический образ пользователя социальных сетей, активно использующих в своем аккаунте фото эротического содержания содержит в себе следующие черты: это личность с достаточно высокой или даже завышенной самооценкой, имеющая внутренние нереализованные скрытые, глубинные потребности, с направленностью на социальные контакты с целью повышения своего социального статуса, личностного роста и одобрения социальной привлекательности, получающая

от всей процедуры внутреннее удовлетворение. Возможно тенденция к личностному росту скрыта в потребностях внутреннего мотивационного поведения.

Ценностный аспект мотивации демонстрации фото эротического содержания отражается в привлечение внимания противоположного пола, демонстрация эстетического телосложения, стремление к материальным благам и привлечение новых контактов. Социальные сети стали неотъемлемой частью современной жизни человека. Возможности, которые предоставляет интернет – среда, кажутся безграничными. Универсальность социальных сетей позволяет современному человеку использовать весь их функционал во всём его многообразии.

Мотивами пользователей социальных сетей при демонстрации фотографий эротического содержания в своём аккаунте являются: привлечение внимания противоположного пола, демонстрация эстетического телосложения, способ повышения самооценки, материальная выгода, один из способов поиска новых ощущений, один из способов полюбить себя, привлечение внимания новой аудитории. Личностный рост, материальное благополучие, здоровье, привлекательность, чувство удовольствия, межличностные контакты и общение являются значимыми жизненными целями для группы демонстрирующих фотографии эротического содержания в своём аккаунте.

Существенных различий по результатам методики определяющей внешнюю и внутреннюю мотивацию не выявлено. У испытуемых в обеих группах значительно преобладает внутренняя мотивация. Существенные различия выявлены по результатам методики диагностики самооценки. По результатам данной методики можно констатировать, что пользователи демонстрирующие фотографии эротического содержания в своём аккаунте в социальных сетях имеют самооценку выше пользователей не демонстрирующих подобных фотографий.

В целом, полученные результаты пилотажного исследования указывают на то, что наше предположение полностью подтверждается: пользователи социальных сетей, демонстрирующие в своих аккаунтах фотографии эротического содержания, стремятся презентовать себя в онлайн – пространстве с целью поддержания или повышения самооценки, поднятия своего социального статуса в виртуальном сообществе.

Литература

1. Авраменко Н.Н., Перевалов А.О. Особенности мотивационной сферы подростков, предпочитающих различные копинг-стратегии // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. Том 2. Выпуск 2. С.34.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.
3. Демичева К.А. Понятие и классификация социальных сетей в контексте взаимодействия в сети интернет // International scientific review. 2015. №3 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-klassifikatsiya-sotsialnyh-setey-v-kontekste-vzaimodeystviya-v-seti-internet> (дата обращения: 10.05.2020).
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
5. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. — 1984. — №6. — С.87-94. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/846/846087.htm> (дата обращения: 10.04.2020).
6. Кон И.С. Вкус запретного плода. Сексология для всех. М.: Семья и школа, 1998, с. 348-353.
7. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.
8. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). Пер. с фр./ Перевод А. Черноглазова. — М.: Издательство «Гнозис», Издательство «Логос». 1999. — 520 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: 1975 — 304 с.
10. Маслоу А.Г. Мотивация и личность Перевод с англ. Татлыбаевой А. М. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
11. Савчук В.В. Политики медиа и эстетика // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politiki-media-i-estetika> (дата обращения: 17.05.2020).
12. Садыгова Т. С. Социально-психологические функции социальных сетей // Вектор науки ТГУ. — 2012. — №3 (10). — С. 192–194.
13. Тоискин В.С. Классификация социальных сетей Интернет, как элементов социальных структур. / В. С. Тоискин, В. В. Красильников. — Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/7041> (дата обращения: 10.05.2020)
14. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Ю. Г. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. С. 22–24.
15. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
16. Хехаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
17. Щекотуров А. В. Гендерные самопрезентации подростков на страницах социальной сети «ВКонтакте» // Мониторинг общественного мнения. — 2012. - №4, - С. 84.
18. Hatfield E., Luckhurst C.L., & Rapson, R.L. (2010) Sexual motives: Cultural, evolutionary, and social psychological perspectives. *Sexuality and Culture*, 14, 173–190.
19. Hofmann S.G., Nadkarni A. Why do people use Facebook? // *Personality and Individual Differences* 2012, Vol. 52, pp. 243–249.

Reference

1. Avramenko N.N., Perevalov A.O. Osobennosti motivatsionnoi sfery podrostkov, predpochitayushchikh razlichnye koping-strategii // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2019. Vol. 2. Iss. 2. P. 34
2. Vilyunas V.K. Psikhologicheskiye mekhanizmy motivatsii cheloveka. — M.: PH MSU, 1990. — 288 p.
3. Demicheva K.A. Ponyatiye i klassifikatsiya sotsialnykh setei v kontekste vzaimodeistviya v seti Internet // International scientific review. 2015. №3 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-klassifikatsiya-sotsialnyh-setey-v-kontekste-vzaimodeystviya-v-seti-internet> (дата обращения: 10.05.2020).
4. Pyin E.P. Motivatsiya i motivy. — SPb.: Piter, 2002. — 512 p.
5. Imedadze I.V. Problema polimotivatsii povedeniya // Voprosy psikhlogii. — 1984. - № 6 — P. 87-94. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/846/846087.htm> (Date appl.: 10.04.2020).

6. Kon I.S. *Vkus zapretnogo ploda. Seksologiya dlya vsekh*. M.: Semya i shkola, 1998, p. 348-353.
7. Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya: Izbrannye Trudy* / Ed. D.A. Leontyev, E.Yu. Patyaeva. – M.: Smysl, 2001. – 572 p.
8. Lakan Zh. “Ya” v teorii Freida i v tekhnike psikhoanaliza (1954/55). *Transl French/ Translation by A. Chernoglazov*. – M.: PH “Gnozis”, PH “Logos”. 1999. – 520 p.
9. Leontyev A.N. *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost*. – M.: 1975. – 304 p.
10. Maslow A.G. *Motivatsiya i lichnost*. *Transl. English by Tatlybayeva A.M.* – SPb.: Evraziya, 1999. – 478 p.
11. Savchuk V.V. *Politika media i estetika* // *Vestnik SPbSU. Filosofiya i konfliktologiya*. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politiki-media-i-estetika> (Date appl: 17.05.2020).
12. Sadygova T.S. *Sotsialno- psikhologicheskiye funktsii sotsialnykh setei* // *Vektor nauki TSU*. – 2012. - № 3 (10). – P. 192-194.
13. Toiskin V.S. *Klassifikatsiya sotsialnykh setei Internet kak elementov sotsialnykh struktur* // V.S. Toiskin, V.V. Kralisnikov. – Access mode: <http://econf.rae.ru/article/7041> (Date appl.: 10.05.2020)
14. Fetiskin N.P. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* // Yu.G. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. M.: PH institute psychotherapy, 2002. P. 22-24.
15. Freud Z. *Psikhoterapiya besoznatelynogo: Col.works / Col., scient.ed., intr.art.author M.G. Yaroshevsky*. – M.: Prosveshcheniye, 1990. – 448 p.
16. Khekhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatelnost* / Kh. Khekhauzen. – 2 ed. – SPb.: Piter, M.: Smysl, 2003. – 860 p. with ill. – (Seria “Mastera psikhologii”)
17. Shchekoturov A.V. *Gendernye samoprezentatsii podrostkov na stranitsakh sotsialnoi seti “Vkontakte” //Monitoring obshchestvennogo mneniya*. – 2012. - № 4, - P. 84.
18. Hatfield E., Luckhurst C.L., & Rapson, R.L. (2010) *Sexual motives: Cultural, evolutionary, and social psychological perspectives*. *Sexuality and Culture*, 14, 173–190.
19. Hofmann S.G., Nadkarni A. *Why do people use Facebook?* // *Personality and Individual Differences* 2012, Vol. 52, pp. 243–249.

УДК 159.973

Д.А. Бирюкова, И.П. Краснощеченко
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ
ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ
РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА

Аннотация. Распространение проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности среди детей определяет необходимость разработки программ психологической помощи для детей с данным нарушением. С опорой на современные подходы и принципы к содержанию психологической помощи детям с СДВГ в статье представлены результаты разработки и реализации комплексной коррекционно-развивающей программы для группы детей в условиях специализированного развивающего центра.

В ходе проведенного исследования определены и апробированы наиболее эффективные методы коррекции детей с СДВГ, основанные на сочетании приемов игровой, поведенческой, двигательной терапии для детей, а также психотерапевтические методики, обеспечивающие снижение напряженности, восстановление эмоционального и физического равновесия – для педагогов и родителей.

В результате реализации разработанной программы психологической помощи детям с СДВГ было отмечено повышение уровня общего психического развития; повышение уровня развития произвольного внимания; повышение устойчивости, концентрации и объема внимания; изменение поведения исследуемых детей от импульсивного к более сдержанному. Одновременно удалось помочь установить доброжелательные, поддерживающие и доверительные отношения взрослых и детей данной группы в семьях и образовательном учреждении.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), внимание, гиперактивность, импульсивность, психокоррекция.

D.A. Biryukova, I.P. Krasnoshchchenko
PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR CHILDREN WITH ATTENTION
DEFICIT DISORDER AND HYPERACTIVITY IN CONDITIONS OF
DEVELOPMENT CENTRE

Abstract The spread of manifestations of attention deficit and hyperactivity disorder among children determines the need to develop psychological assistance programs for children with this disorder. Based on modern approaches and principles to the content of psychological assistance to children with ADHD, the article presents the results of the development and implementation of the comprehensive correctional and developmental program for a group of children in a specialized development center.

In the course of the study, the most effective methods for correcting children with ADHD, based on a combination of playing, behavioral, and motor therapy for children, as well as psychotherapeutic techniques that reduce tension, restore emotional and physical balance, for teachers and parents, were identified and tested.

As a result of the implementation of the developed program of psychological assistance for children with ADHD, there were noted an increase in the level of general mental development, an increase in the level of voluntary attention development, increased stability, concentration and volume of attention, change in the behavior of the studied children from impulsive to more restrained. At the same time, it was possible to help establish friendly, supportive and trusting relations between adults and children of this group in families and educational institutions.

Key words: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), attention, hyperactivity, impulsivity, psychocorrection.

Введение

Увеличение числа гиперактивных детей в последние годы обуславливает актуальность исследования проблемы синдрома дефицита вни-

мания с гиперактивностью (СДВГ). По данным статистики, в России данный синдром диагностируется у 7-28% дошкольников [5].

СДВГ относится к категории поведен-

ческих расстройств развития - в МКБ -10 он представлен в рубрике F90 – гиперкинетические расстройства. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью - неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте и проявляющееся трудностями в концентрации и поддержании внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов [2]. Дети с СДВГ отличаются выраженной импульсивностью и чрезмерной активностью, что, в свою очередь, влечет возникновение трудностей не только в образовательной деятельности, так и других сферах жизнедеятельности ребенка, его семьи [3].

Кроме того, гиперактивность обуславливает множество разнообразных последствий в жизни человека по мере его взросления: неврологические, психиатрические, двигательные, языковые, воспитательные, социальные, психологические. Исследователи отмечают, что зачастую путь ребёнка с СДВГ начинается с неудач. Отсутствие ощущения успеха вызывает вторичные эмоциональные расстройства и снижение самооценки. Даже самые способные дети с высоким уровнем интеллекта показывают низкую успеваемость [4]. Позднее примерно 50% детей, страдающих синдромом СДВГ, переходят во взрослое состояние с этими же проблемами. Необычность поведения, характерного для СДВГ, обычно со временем изменяется, так как центр тяжести синдрома переносится с гиперактивного поведения на нарушение внимательности. Таким взрослым людям трудно найти свое место в жизни, у них возникают проблемы во взаимоотношениях, им сложно создать семью. Из-за низкой самооценки, неуверенности в себе, постоянных проблем с обучением и вниманием они постоянно меняют место работы, вследствие этого не удается карьера, и они нередко уходят в депрессию или зависимость [19].

Широкое распространение СДВГ и его серьезные проявления и последствия обусловили интерес исследователей к данной проблеме, которую разрабатывают как отечественные ученые (П.И. Растегаев [13], Осипова [11], С.С. Мнухин [9], А.Е. Личко [7], В.В. Ковалёв [6] и др.), так и за рубежные (Д. Стилл [10], С.Д. Клементс [10], Г. Хоффман [8] и др.

В настоящее время авторы выделяют три формы синдрома:

- сочетанная (или комбинированная) фор-

ма СДВГ - при этом типе проявляются и симптомы дефицита внимания и гиперактивности/импульсивности;

- СДВГ с преобладанием дефицита внимания - при этом типе признаки гиперактивности/импульсивности незначительны;

- СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности - при этом типе признаки невнимательности незначительны [20].

Широкий спектр негативных поведенческих проявлений и риски неблагоприятных последствий СДВГ обозначили необходимость разработки коррекционных воздействий и психологической помощи детям, имеющим данные нарушения, и их семьям. В литературе опубликованы коррекционно-развивающие программы, программы психологической помощи авторов Ю. С. Шевченко [10], А.В. Семенович [16], А.Л. Сиротюк [18], Т.В. Ахутина [1] и др.

Авторы доказывают, что выходом из сложной ситуации, в которой оказываются дети с СДВГ, а также их семьи, педагоги, детские коллективы, в которых занимаются такие дети, является своевременная профессиональная психологическая помощь, включающая индивидуальную работу, направленную на установление контакта, выявление интересов ребенка, коррекцию поведения, а также групповые занятия, направленные на снятие тревожности, узнавание эмоций по внешним сигналам, коррекцию психомоторного развития и т.д.

Целью нашего исследования стала разработка и реализация комплексной программы психологической помощи детям с СДВГ, их семьям, а также работающим с ними педагогам.

Приступая к исследованию, мы сформулировали следующую гипотезу: разработанная программа позволит улучшить показатели психического развития и отдельных психических функций детей, а именно:

1. повышение общего уровня психического развития детей;

2. повышение уровня развития произвольного внимания;

1. повышение устойчивости, концентрации и объема внимания;

2. изменение поведения от импульсивного к более сдержанному.

Методы и методики исследования:

В связи с тем, что в данном исследовании была разработана и апробирована комплексная программа психологической помощи детям с СДВГ, их семьям, а также работающим с ними

педагогам, нами был использован обширный комплекс психодиагностических методик и проб для детей, а также опросные методики для родителей, которые проводились до и после реализации программы. Реализованная в работе схема диагностики позволила провести более тонкую дифференцировку проявлений нарушений в развитии и получить подробную информацию об особенностях развития каждого ребенка для последующей организации работы с детьми, а также окончании реализации программы провести оценку изменений в поведении и состоянии детей.

Для диагностики детей использовались следующие методики.

1. *Тест Керна-Йирасека* направлен на: выявление общего уровня психического развития; определение уровня развития мелкой моторики; определение предрасположенности к овладению навыками письма; выявление уровня развития координации движений руки и пространственной ориентации; выявление уровня развития мышления; умение слушать; определение умения выполнять задания по образцу; произвольность психической деятельности.

Тест включает три методики:

1. *Методика «Подражание письменным буквам»*, позволяющая анализировать: умения копировать; выдерживать пропорцию; видеть строчку; выделять отдельные слова; умения работать по образцу; определение уровня развития мелкой моторики; уровень развития произвольности психической деятельности.

2. *Методика «Срисовывание группы точек»*, диагностирующая уровень развития: глазомера; внимания; зрительной памяти.

3. *Методика «Рисунок человека»*, направленная на изучение уровня развития: образных, пространственных представлений; мелкой моторики; интеллекта; самооценки.

2. *Опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я.Йирасека*, позволяющий: определять уровень развития социальных качеств; устанавливать связь с общей осведомленностью ребёнка; исследовать развитие мыслительных операций.

3. *Методика «МЭДИС»*, выявляющая уровень интеллектуальных способностей.

4. *Методика «Серия сюжетных картинок»*. Направлена на: исследование особенностей мыслительной деятельности ребенка; определение уровня развития логического мышления; определение способности к установлению причинно-следственных связей; определе-

ние способности делать обобщение; выявление уровня речевого развития ребенка.

5. *Методика «Найди звук» Н. И. Гуткиной*, позволяющая оценить уровень развития фонематического слуха.

6. *Методика «10 слов»*, оценивающая: состояния слуховой памяти;

утомляемости; активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения; произвольного внимания.

7. *Методика «Запомни рисунки»*. Данная методика направлена на определение объема кратковременной зрительной памяти.

Для диагностики особенностей развития внимания были использованы следующие методики:

1. *Методика «Запомни и расставь точки»*, направленная на определение уровня развития объема внимания.

2. *Методика «Графический диктант»*, позволяющая диагностировать: выявление умения слушать; точно выполнять указание взрослого; правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий; самостоятельно действовать по образцу; выявление уровня развития моторики; уровня развития координации движений руки и пространственной ориентации.

3. *Методика «Кодирование»* (модификация метода Пьерона - Рузера), позволяющая выявлять уровень развития концентрации и устойчивости внимания; особенности темпа деятельности; уровня вработываемости в задание; признаки утомления и пресыщения.

Родителям детей и педагогам были предложены методики, в совокупности выявляющие особенности поведения ребенка, его взаимодействия со сверстниками и окружающими взрослыми, а также уровень усвоения социальных норм и правил

● Опросник *«Индивидуальный профиль социального развития ребенка»*;

● Опросник *«Критерии выявления ГПА»*, а также анкета И.П.Брызгунова и Е.В.Касатиковой, предлагающая ряд стандартных вопросов, касающихся возможных нарушений развития внимания ребенка, гиперактивности и импульсивности [3].

Результаты диагностики на начальном этапе работы с детьми были зафиксированы в индивидуальных картах развития каждого ребенка, по окончании работы с детьми была проведена повторная диагностика, материалы которой сопоставлены с начальной.

Для математической обработки данных использовались методы нахождения средних значений и стандартных отклонений, а также статистический критерий различия Т-Вилкоксона.

Результаты эмпирического исследования

Исследование проводилось среди воспитанников «Студии практической психологии «АИТЭ», основанной в 2014 году в городе Калуга. В студии представлены различные направления, такие как развивающие занятия для детей, подготовка к школьному обучению, подростковые тренинги и тренинги детско-родительских отношений, индивидуальное и семейное консультирование, различные творческие группы. Но основным направлением работы являются коррекционные занятия с детьми с аутизмом, ЗПР, ДЦП, СДВГ и т.д.

Выборка: 10 воспитанников студии 6-7 лет.

При проведении *теста Керна-Йирасека* было выявлено, что у 20% диагностируемых детей низкий уровень общего психического развития, у 30% - этот уровень ниже среднего, и у 50% - средний уровень общего психического развития. У всех испытуемых наблюдается недостаточное развитие графических навыков и мелкой моторики.

По результатам задания «*Рисунок человека*» установлена выраженность низкой самооценки у 20% испытуемых, наличие тревожности и неуверенности у 50% испытуемых.

Результаты задания «*Подражание письменным буквам*» показали, что у 40% детей умение работать по образцу сформировано недостаточно, то есть уровень развития произвольности психической деятельности не соответствует возрастным нормам. Остальные 60% испытуемых справились с предложенным заданием на среднем уровне.

Выполняя задание «*Срисовывание группы точек*» испытуемые продемонстрировали низкий уровень развития зрительной памяти, глазомера и внимания. 70% испытуемых не справились с предложенным заданием, остальные 30% справились на среднем уровне.

По результатам исследования детей с помощью *ориентировочного теста школьной зрелости Ярослава Йирасека* было выявлено, что у 90% испытуемых уровень развития социальных навыков и готовности к школьному обучению низкий, и лишь у 10% он соответствует возрастной норме.

Результаты методики *МЭДИС* позволили диагностировать у 40% детей низкий уровень интеллектуальных способностей, у 40% уровень

ниже среднего, 20% продемонстрировали средний уровень.

Методика «*Серия сюжетных картинок*» показала, что у 40% испытуемых уровень развития логического мышления и речи ниже среднего, у 40% детей уровень соответствует возрастной норме, оставшиеся 20% продемонстрировали уровень развития выше среднего.

Диагностика с использованием методики «*Найди звук*» позволила выявить у 40% испытуемых низкий уровень развития фонематического слуха, у 60% детей он соответствует возрастной норме.

По результатам обследования методикой «*10 слов*» у 100% детей был выявлен низкий уровень развития слухоречевой памяти, ослабление активного внимания, притом, что объем долговременной слухоречевой памяти у всех соответствует возрастной норме.

Результаты проведения методики «*Запомни картинки*» демонстрируют у 40% испытуемых снижение уровня развития кратковременной памяти, у оставшихся 60% уровень средний.

Методика «*Запомни и расставь точки*» позволила определить низкий уровень развития объема внимания у 50% испытуемых, уровень ниже среднего был обнаружен также у 50% детей.

По результатам диагностирования детей методикой «*Графический диктант*» у 20% выявлен низкий уровень развития произвольной сферы, 40% показали уровень ниже среднего, еще 30% показали средний уровень развития, остальные 10% продемонстрировали уровень выше среднего. Таким образом, у 60% детей выявлено снижение уровня развития произвольной сферы.

При обследовании методикой «*Кодирование*» все испытуемые проявили низкий уровень устойчивости и концентрации внимания, каждый совершал большое количество ошибок.

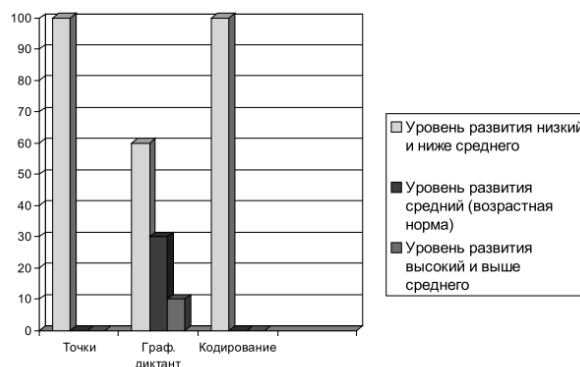


Рисунок №1. Результаты начального углубленного исследования внимания детей

По данным входного анкетирования педагогов установлено, что по оценкам педагогов, у 100% детей уровень развития социальной сферы снижен, у 70% возникают трудности с усвоением социальных норм и правил, у 60% отмечаются трудности при взаимодействии со сверстниками, у 70% - сложности при взаимодействии со взрослыми. Признаки гиперактивности диагностированы у 100% детей. Анкетирование родителей на «входе» показало аналогичные результаты.

Организация психологической помощи дошкольникам с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью

Разработанная нами программа комплексной психологической помощи детям с СДВГ включила:

- комплекс индивидуальных и групповых занятий для детей с СДВГ;
- психологическую и информационную поддержку педагогов в групповой и индивидуальной форме;
- психологическую и информационную поддержку родителей, также в групповой и индивидуальной форме.

Представим краткую характеристику разработанной комплексной программы.

Цели программы:

- формирование самоконтроля, умение придерживаться правил;
- преодоление импульсивности;
- развитие внимания;
- снятие эмоционального напряжения;
- развитие умения контролировать свои движения;
- развитие навыков общения.

Программа рассчитана на 25 коррекционных занятий. Частота проведения встреч – один раз в неделю. Длительность каждого занятия составляет от 30 до 40 минут.

Начальный этап работы с детьми проводился в форме индивидуальных занятий, что позволило установить доверительный контакт с ребенком, узнать его интересы и определить тактику взаимодействия, и только после этого каждый ребенок поэтапно включался в групповую деятельность. В начале занятий, как индивидуальных, так и групповых, устанавливались правила, которые все участники обязаны соблюдать (например, запрет на применение насилия), были обсуждены, определены и приняты по-

следствия нарушения правил (например, провинившийся ребенок на несколько минут отстраняется от игры) и меры поощрения (например, получение маленьких призов или право выбрать следующую из предложенных игр). На каждой встрече правила повторялись, постепенно дети их запомнили и стали соблюдать.

При подборе игр учитывались следующие особенности:

- очень высокая активность детей;
- импульсивность;
- дефицит внимания;
- быстрая утомляемость;
- трудности в соблюдении очереди и правил.

Также при составлении занятий и выборе игр уделялось внимание поддержанию благоприятной атмосферы и положительной мотивации у детей, поскольку, если игра интересна и доставляет ребенку удовольствие, он может удерживать внимание достаточно долго. На занятиях этому способствует также постоянный эмоциональный, зрительный и, если нужно, телесный контакт с психологом. Ребенку следует давать простые и четкие указания, ставить понятные и выполнимые задачи, а также при необходимости оказывать помощь в их выполнении.

Игры и упражнения на индивидуальных и групповых занятиях повторялись. На индивидуальных встречах учитывался темп выполнения заданий ребенком, отрабатывались навыки для успешного участия в аналогичных играх на групповых занятиях для преодоления возникающих трудностей и создания ситуации успеха.

Алгоритм построения коррекционного занятия.

1. Приветствие. Включает упражнения, направленные на создание положительного эмоционального климата в группе, формирование групповой сплоченности, например, упражнение «дружба начинается с улыбки». Суть задания состоит в том, что дети сидят в кругу на ковре, берутся за руки, улыбаются, стараясь подарить свою улыбку каждому участнику круга. Важно, улыбнуться в тот момент, когда человек посмотрел тебе в глаза, тогда приветствие состоялось. Данное упражнение всегда сопровождается смехом и настраивает всех детей и взрослых на положительный лад. Также, оно незаменимо на начальных этапах коррекции для снятия тревоги, когда участники еще мало знакомы друг с другом.

2. Игры с ракетками и воздушными шариками. Комплекс кинезиотерапевтических

упражнений с мухобойками и шариками, разработанный Михаэлем Пассольтом, показал свою высокую эффективность в коррекции СДВГ. Игры с воздушными шариками очень нравятся детям и увлекают их, а в комбинации с ракеткой - получается целая серия новых, интересных занятий, требующих подвижности, внимания и смекалки. Анализ нашего опыта показал, что данные упражнения несложно осуществлять в практической работе психолога, кроме того, их можно использовать на прогулках и в играх детей и родителей, существенно, что подготовка минимальна и не требует больших затрат при высокой результативности.

3. Подвижные игровые упражнения, направленные на развитие дефицитных функций: развитие внимания, памяти, навыков самоконтроля, контроля поведения и мышечного контроля, например, упражнение «послушай тишину». Цель игры - развитие внимания и умения владеть собой. По первому сигналу колокольчика дети начинают бегать по комнате, кричать, стучать, выпускать пар и т.д. По второму сигналу они должны быстро сесть на стулья и прислушаться к тому, что происходит кругом. Затем, дети по кругу (или по желанию) рассказывают, какие звуки они услышали. При рассказе важно, чтобы каждый ребенок ждал своей очереди и не перебивал других ребят, то есть, упражнение позволяет развивать сразу несколько дефицитных функций, но в приемлемой форме, не перегружая ребенка.

4. Упражнения для релаксации и дыхательные упражнения, например, «воздушный шарик». Дети лежа располагаются на ковре, расслабляются. На вдохе - максимально надувают живот, как воздушный шарик, задерживают это состояние на 1-2 сек. Затем расслабляются, выдыхают воздух, прижимая живот к спине. Упражнение оказывает благоприятное воздействие не только на психическое и эмоциональное состояние ребенка, но и благотворно влияет на физическое состояние, насыщая все ткани организма кислородом.

5. Рефлексия и завершение занятия. На этом этапе все ребята, также по очереди, делятся своими впечатлениями от занятия, говорят о том, что больше всего понравилось и т.д. На данном этапе особенно важно, чтобы у детей осталось приятное впечатление от занятия, так как чем деятельность интереснее для гиперактивного ребенка, тем легче ему удерживать на ней внимание, соблюдать правила и т.д., а также занятия

будут восприниматься им как нечто приятное и интересное. Благоприятные изменения в психике и поведении ребенка происходят незаметно и приносят удовольствие и ему и окружающим.

Этапы могут меняться местами или осуществляться совместно, в зависимости от целей и особенностей занятия. Поскольку основной особенностью детей с СДВГ является высокая утомляемость, поэтому в организации групповой работы важна смена игровой деятельности и предлагаемых упражнений и заданий в сочетании с возможностями для переключения и отдыха.

Программа психологической поддержки педагогов, работающих с гиперактивными детьми

От педагогов, работающих с гиперактивными детьми, требуется немало физических и моральных сил, в связи с чем им также необходима профессиональная психологическая помощь. Блок разработанной и реализованной нами комплексной программы психологической помощи детям с СДВГ, их семьям, а также работающим с ними педагогам, ориентированный на оказание помощи педагогам, включил:

- разъяснение особенностей психического развития детей с СДВГ;
- обсуждение и разработку с учетом особенностей развития детей с СДВГ совместных стратегий и тактик воспитания и образования;
- помощь в освоении приемов снятия эмоционального напряжения.

Встречи с педагогами проводятся в формате индивидуальных консультаций по запросу, а также семинаров-практикумов.

Блок семинаров-практикумов состоит из 5 встреч в режиме один раз в месяц. Ниже перечислены темы, рассматриваемые на каждом семинаре:

1. «Что такое СДВГ?» - семинар-лекция, на котором рассматривались основные вопросы касательно синдрома, причин его возникновения, возможных прогнозов и т.д.

2. «Радость общения» - семинар-практикум, на котором изучались наиболее эффективные и позитивные способы взаимодействия с гиперактивными детьми.

3. «В гармонии с собой» - семинар-практикум, посвященный осуждению и отработке способов расслабления, избавления от гнева и т.д.

4. «Поиграем вместе!» - семинар-практи-

кум, на котором было организована отработка игр, заданий и упражнений для гиперактивных детей, с учетом особенностей их развития.

5. «Подведение итогов» - встреча, на которой все участники делятся результатами примененных знаний, разбираются ошибки, рефлексия.

Программа психологической поддержки родителей, имеющих детей с СДВГ

Родители гиперактивных детей, как правило, испытывают много трудностей при взаимодействии со своими детьми. Так, некоторые стремятся жесткими мерами бороться с «непослушанием» и увеличивают рабочие нагрузки. Другие, махнув на все рукой, стараются не обращать внимания на его поведение, а некоторые вообще испытывают отчаяние и начинают винить себя в том, что их ребенок такой, и даже впадают в состояние депрессии, что, в свою очередь, также негативно влияет на ребенка. Во всех этих случаях родители часто теряются при выборе линии поведения с ребенком, поэтому крайне важно включить в программу психологической помощи работу с родителями, которая заключается в:

- индивидуальном психологическом консультировании, на котором родители имеют возможность задать интересующие вопросы, а также подобрать эффективные стратегии взаимодействия со своим ребенком;

- семинары-практикумы по освоению основных принципов воспитания гиперактивных детей и расширению их представлений о синдроме, овладению родителями навыками эмоциональной поддержки ребёнка, приемами похвалы и вознаграждения, специальной поведенческой программой, направленной на овладение методами саморегуляции, релаксации, снижения эмоционального и психического напряжения и восстановления физического и эмоционального равновесия (аналогичные темы прорабатывались и на семинарах у педагогов, но с другой спецификой и акцентами);

- предоставление родителям рекомендаций для повышения качества взаимоотношений в семье, так как часто родителям, дедушкам и бабушкам важно объяснять, что ребенок ни в коей мере не виноват, что он такой, и что дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний и замечаний не приведут к улучшению поведения, а в большинстве случаев даже ухудшат его;

- детско-родительские тренинги с целью

отработки конструктивных способов влияния и налаживания благоприятного микроклимата в семье.

Задача родителей заключается в овладении приемами и методами эффективного взаимодействия с гиперактивным ребенком, проявляющегося отказом от телесных наказаний, соблюдением четкого режима дня, а также моральной поддержкой ребенка и соответствующем поощрении. Родителям важно создать дома максимально спокойную обстановку, с отсутствием лишних раздражителей, желательно чтобы у ребенка была отдельная комната с преобладанием спокойных цветов. Также ребенка следует приучить к строго определенному режиму: ложиться спать и вставать в одно и то же время. Кроме того, в режиме следует четко выделять определенные часы для игр, просмотра телепередач, выполнения домашних заданий и т.д. Уже одно соблюдение этих рекомендаций оказывает на гиперактивного ребенка благоприятное влияние.

Результаты заключительной диагностики

В заключительной диагностике, в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуацией, приняли участие 6 детей из 10 участвовавших в программе на начальном этапе.

По результатам исследования детей с помощью *теста Керна-Йирасека* у 83% испытуемых был выявлен средний уровень общего психического развития, у 17% - выше среднего, так что общий уровень психического развития всех испытуемых соответствует возрастной норме.

По анализу выполнения задания «Рисунок человека» можно предположить наличие низкой самооценки у 33% испытуемых, наличие тревожности и неуверенности у 17% испытуемых.

Результаты задания «Подражание письменным буквам» показали, что у всех исследуемых детей умение работать по образцу сформировано в достаточной степени, то есть уровень развития произвольности психической деятельности соответствует возрастным нормам.

Анализируя степень выполнения задания «Срисовывание группы точек», было выявлено, что у всех испытуемых уровень развития зрительной памяти, глазомера и внимания соответствует возрастным нормам.

По результатам исследования детей с помощью *теста школьной зрелости Ярослава Йирасека* у всех испытуемых уровень развития социальных качеств, общей осведомленностью

ребенка и развитие мыслительных операций соответствует возрастной норме.

Результаты исследования детей методикой МЭДИС показали, что у 33% испытуемых уровень развития интеллектуальных способностей ниже возрастной нормы, в то же время 67% испытуемых с успехом справились с предложенным заданием.

Методика «Серия сюжетных картинок» позволила диагностировать, что у 83% испытуемых развитие логического мышления соответствует возрастной норме (33% - средний уровень, 33% - уровень выше среднего, 17% - высокий уровень), у 17% уровень развития снижен.

По результатам проведения методики «Найди звук» было выявлено, что у всех исследуемых детей уровень развития фонематического слуха соответствует возрастной норме (67% - уровень средний, 33% - уровень высокий).

По результатам проведения методики «Найди звук» было выявлено, что у всех исследуемых детей уровень развития фонематического слуха соответствует возрастной норме (67% - уровень средний, 33% - уровень высокий).

Методика «10 слов» показала, что у 50% детей развивающей группы уровень развития слухоречевой памяти незначительно снижена, у остальных 50% уровень развития слухоречевой памяти соответствует возрастной норме. У 33% исследуемых детей наблюдается ослабление активного внимания, у 50% - утомляемость, у 17% - низкая мотивация при выполнении задания. У всех испытуемых объем долговременной слухоречевой памяти соответствует возрастной норме.

По результатам исследования детей методикой «Запомни картинки» было выявлено, что у всех испытуемых диагностируемый объем кратковременной зрительной памяти соответствует возрастной норме (у 33% испытуемых средний уровень развития кратковременной памяти, 67% - уровень выше среднего).

Результаты методики «Запомни и расставь точки» позволили диагностировать у 33% испытуемых незначительное снижение уровня развития объема внимания, у 67% уровень развития соответствует возрастной норме.

При проведении методики «Графический диктант» испытуемых с низким уровнем развития произвольного внимания выявлено не было. У 33% уровень развития произвольного внимания соответствует возрастной норме, 33% - уровень выше среднего и 33% - высокий уровень. Таким образом, на основании полученных данных, у всех детей уровень развития произвольной сферы соответствует возрастной норме.

По результатам диагностирования детей с помощью методики «Кодирование» у 33% испытуемых была выявлена выраженная неу-

стойчивость внимания (испытуемые совершали большое количество ошибок). Импульсивность с низким уровнем самоконтроля по результатам тестирования выявлена у 17% испытуемых. Низкий уровень устойчивости внимания, частая отвлекаемость зафиксированы у 17% испытуемых.

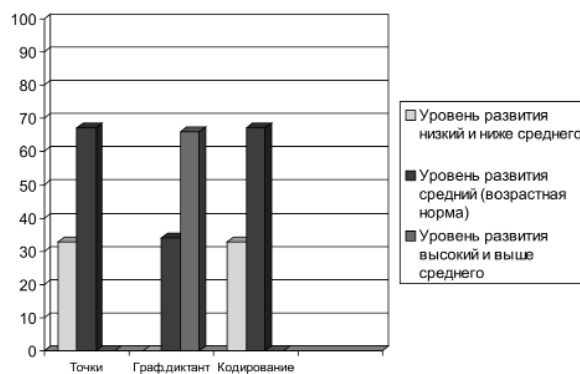


Рисунок 2. Результаты заключительного углубленного изучения внимания детей

По результатам проведенного заключительного анкетирования среди педагогов выявлено, по оценкам педагогов, работающих с детьми, у 33% испытуемых уровень развития социальной сферы немного снижен, у 67% - соответствует возрастной норме; 17% детей затруднения возникают при взаимодействии со взрослыми, у 17% - при взаимодействии со сверстниками, у 83% возникают трудности в разрешении конфликтных ситуаций со сверстниками, у 17% - трудности с усвоением общественных норм.

Признаки гиперактивности проявляются у 67% детей. 33% испытуемых проявляют признаки повышенной реактивности и импульсивности. Повышенная невнимательность не была выявлена ни у одного исследуемого ребенка.

По результатам заключительного анкетирования родителей признаки гиперкинетического синдрома наблюдаются у 50% исследуемых детей.

Для проверки статистической значимости различий в состоянии познавательных процессов и характеристик внимания нами использовался критерий различия Т-Вилкоксона, позволяющий сопоставить показатели, измеренные в разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Статистическая проверка гипотезы показала, что реализация комплексной коррекционно-развивающей программы для группы в условиях специализированного развивающего центра обеспечила значимые изменения в познавательной сфере детей и поведении детей и

обеспечила повышение уровня развития концентрации и устойчивости внимания.

Выводы

1. СДВГ – проблема комплексная и ее коррекция тоже должна быть мультимодальной, то есть предполагает включение в коррекционно-развивающий процесс разных специалистов: психолог, врач-невролог или детский психиатр, педагоги и родители.

2. На базе «Студии практической психологии «АИТЭ» в городе Калуга была сформирована группа, состоящая из детей 6-7 лет, имеющих выраженные признаки СДВГ (сниженный уровень развития внимания, несформированность произвольной сферы, функций самоконтроля и умений управлять своими движениями, недоразвитость речи и эмоциональная напряженность).

3. Нами была разработана и внедрена программа комплексной психологической помощи детям с СДВГ и их семьям, а также педагогам, включившая:

- специально организованную серию групповых занятий коррекции психомоторного развития детей;

- комплекс индивидуальных коррекционных занятий;

- психологическую поддержку педагогов и родителей детей с СДВГ.

4. В работе с детьми был использован комплекс методов и методик, таких как:

- игровая терапия (развитие и тренировка слабых психических функций в привлекательной форме, повышение переносимости предъявляемой нагрузки и самоконтролю);

- поведенческая терапия (изменение окружения ребенка, создание благоприятных

условий для преодоления имеющихся проблем развития психических функций);

- двигательная терапия (различные двигательные упражнения, способствующие восстановлению поврежденных нервных тканей);

- психотерапия (психотерапевтические методики, направленные на снижение напряженности, восстановление эмоционального и физического равновесия).

5. Реализация разработанной программы обеспечила положительный развивающий эффект в группе детей с СДВГ:

- повышение уровня общего психического развития;

- повышение уровня развития произвольного внимания;

- повышение устойчивости, концентрации и объема внимания;

- изменение поведения исследуемых детей от импульсивного к более сдержанному.

Таким образом, комплексная коррекционно-развивающая программа для группы детей в условиях специализированного развивающего центра на базе Студии практической психологии «АИТЭ» позволила обеспечить компенсацию имеющихся нарушений развития познавательной сферы гиперактивных детей и достигнуть уровня возрастной нормы, а также установить доброжелательные, поддерживающие и доверительные отношения взрослых и детей в семьях и образовательном учреждении. Полученный опыт дает основание рекомендовать разработанную нами программу комплексной психологической помощи детям с СДВГ, их родителям и педагогам для внедрения в работу аналогичных групп детей дошкольного возраста на базе развивающих центров.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: «Питер», 2008. 320 с.
2. Баркли Р.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: Руководство по диагностике и лечению (3 изд.). Нью-Йорк: Издательство Гилфорд, 2006. 598 с.
3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Мед-практика-М, 2002. 128 с.
4. Гилева О.Б. Психофизиологические основы успешности учебной деятельности, Екатеринбург, УрГУПС, 2012.
5. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. - М.: «Академия». 2005. 256 с.
6. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979. 608 с.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб: Речь, 2009. 256 с.
8. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей: пособие практической психологии / Т. Д. Марцинковская. М.: Линка-Пресс, 2007. 176 с.
9. Мнухин С.С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей // Резидуальные нервно-психические расстройства у детей // Труды Ленинградского педиатрического мед. ин-та / Под ред. С. С. Мнухина. Л., 1968.
10. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая Помощь. Монография. СПб.: Речь, 2007. 186 с.
11. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5 – 9 лет. М.: ТЦ Сфера, 2001. 104 с.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста – 384 с.
13. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Пер. с украинского. - М.: Генезис, 2010. 11 с.
14. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. Ярославль: Академия развития, 2002. 208 с.
15. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
16. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: «Генезис», 2008. 474 с.
17. Сиротюк А.А. Обучение с учетом психофизиологии. Практическое руководство для учителей и родителей. М.: «ТЦ Сфера», 2001. 128 с.
18. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: «ТЦ Сфера», 2002. 128 с.
19. Biederman J. Wilens T. Mick E, et al. Is ADHD a risk factor for psychoactive substance use disorders? Findings from a four-year prospective follow-up study. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 1997; 36, 21-29.
20. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.: DSM-5. American Psychiatric Association. 2013. 51. C.5-22.

References

1. Akhutina T.V., Pylayeva N.M. Preodoleniye trudnostey ucheniya: neyropsikhologichesky podkhod. SPb.: Piter, 2008. 320 p.
2. Barkli R.A. Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnostyu: Rukovodstvo po diagnostike i lecheniyu (3 ed.). New York: Guildford Publishing House, 2006. 598 p.
3. Bryazgunov I. P., Kasatikova Ye. V. Defitsit vnimaniya s giperaktivnostyu u detei. M.: Medpraktika - M, 2002. 128 p.
4. Gileva O.B. Psikhofiziologicheskiye osnovy uspeshnosti uchebnoy deyatel'nosti. Ekaterinburg, UrGUPS, 2012.

5. Zavadenko N.N. Giperaktivnost i defitsit vnimaniya v detskom vozraste. - M.: PH.: Akademiya.2005. 256 p.
6. Kovalev V.V. Psikhiaetriya detskogo vozrasta. M.: Meditsina, 1979. 608 p.
7. Lichko A.E. Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov. SPb: PH.: Rech, 2009. 256 p.
8. Martsinkovskaya T. D. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detei: posobiye prakticheskoy psikhologii. M.: Linka-Press,2007.176 p.
9. Mnukhin S.S. O rezidualnykh nervno-psikhicheskikh rasstroystvakh u detei// Rezidualnyye nervno-psikhicheskiye rasstroistva u detei// Trudy Leningradskogo pediatricheskogo med. in-ta/ Ed. S. S. Mnukhin. L., 1968.
10. Monina G. B., Lyutova-Roberts E. K., Chutko L. S. Giperaktivnyye deti: psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch. Monograph. SPb.: Rech, 2007.186 p.
11. Osipova A.A., Malashinskaya L.I. Diagnostika i korrektsiya vnimaniya: Programma dlya detei 5 – 9 let. M.: PH: TC Sfera, 2001. 104 p.
12. Rogov E.I. Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa: Ucheb. posobiye: V 2 kn. 2 ed., pererab. i dop. M.: PH: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1999. — B. 1: Sistema raboty psikhologa s detmi raznogo vozrasta – 384 p.
13. Romanchuk O.I. Sindrom defitsita vnimaniya i giperaktivnosti u detei / Transl Ukrainian. M.: PH: Genezis, 2010. 11 p.
14. Samoukina N.V. Igry v shkole i doma: psikhotekhnicheskiye uprazhneniya, korrektsionnye programmy. Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 2002. 208 p.
15. Semago N.Ya., Semago M.M. Problemnye deti: osnovy diagnosticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologa. M.: ARKTI, 2000. 208 p.
16. Semenovich A.V. Neiropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza: Uchebnoye posobiye. M.: «Genezis», 2008. 474 p.
17. Sirotyuk A.A. Obucheniye s uchetom psikhofiziologii. Prakticheskoye rukovodstvo dlya uchiteley i roditeley. M.: PH: TC Sfera, 2001. 128 p.
18. Sirotyuk A.L. Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnostyu. Diagnostika, korrektsiya i prakticheskiye rekomendatsii roditelyam i pedagogam M.: PH: «TC Sfera», 2002. 128 p.
19. Biederman J. Wilens T. Mick E, et al. Is ADHD a risk factor for psychoactive substance use disorders? Findings from a four-year prospective follow-up study. J Am Acad Child Adolesc Psikhiaetriya. 1997; 36. Pp. 21-29.
20. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th yed.: DSM-5. American Psychiatric Association. 2013. 51. P.5-22.

УДК 159.9

С.В. Степанова
**ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ВЗРОСЛЫХ, ВЛИЯЮЩИЕ
НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДОШКОЛЬНОМУ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

Аннотация. В статье в контексте рассмотрения процесса адаптации к условиям дошкольного учреждения проведен анализ психологических теорий, актуализирующих важность отреагирования эмоций как необходимого условия благоприятного ее протекания (психотерапевтические теории, «информационная теория эмоций» П.В. Симонова). Проанализированы типичные реакции взрослых на проявление переживаний ребенка: запрет («Не плачь»), подавление («Прекрати плакать»), вытеснение («Ты большой и плакать не должен»), игнорирование («Тебе там будет хорошо») и др. Рассмотрены ошибочные стратегии поведения взрослых, осложняющие протекание адаптации детей к дошкольному учреждению: запрет взрослого ребенку на выражение эмоций, невладение взрослыми своим эмоциональным состоянием, недоверие родителей, контроль родителя за педагогами, предъявление требований, не соответствующих возрасту ребенка и др. Представлены варианты успешных стратегий взрослого, вносящих определенность для ребенка в адаптационный период на уровне действий, фраз, установок.

Ключевые слова: адаптация, чувства, эмоциональное состояние, эмоциональное отреагирование, стратегии и тактики поведения взрослых, теория эмоций, психотерапевтические теории, запрет, отрицание, подавление, игнорирование, вытеснение, переключение внимание, дети дошкольного возраста.

S.V. Stepanova
**ADULTS' BEHAVIOUR STRATEGIES INFLUENCING PROCESS
OF CHILD'S ADAPTATION TO PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Abstract. In the article, in the context of considering the process of adaptation to the conditions of preschool institutions, the analysis of psychological theories that actualize the importance of reacting emotions as a necessary condition for its favorable course (psychotherapeutic theories, "information theory of emotions" by P. V. Simonov) is carried out. Typical adult responses to the child's experiences are analyzed: prohibition ("Don't cry"), suppression ("Stop crying"), repression ("You're big and you shouldn't cry"), ignoring ("You'll be fine there"), and others. There are considered erroneous strategies of adult behavior complicating the course of children's adaptation to the preschool institution: the adult's prohibition on expressing emotions, the adults' lack of control over their emotional state, the parents' distrust, the parent's control over teachers, the presentation of requirements that do not correspond to the child's age, and others. The variants of successful adult strategies that bring certainty to the child in the adaptation period at the level of actions, phrases, and attitudes are presented.

Keywords: adaptation, feelings, emotional state, emotional response, strategies and tactics of adults' behavior, theory of emotions, psychotherapeutic theories, prohibition, denial, suppression, ignoring, displacement, switching attention, preschool children.

К настоящему времени проведено достаточно большое количество исследований, посвященных выявлению факторов, влияющих на процесс адаптации к условиям дошкольного учреждения (К.Л. Печора [4], Г.В. Пантюхина [4], Л.Г. Голубева [4]; С.Н. Теплюк [7]; Л.Н. Галигузова [2], Л.В. Макшанцева [2]; Т.Н. Филютина [8]; Е.А. Чепракова [12] и др.). Традиционно исследо-

вания факторов адаптации строятся вокруг изучения особенностей ребенка: состояния здоровья воспитанника, его познавательной активности, инициативности в общении со сверстниками и взрослыми, приема пищи, самостоятельности в навыках соответствующих возрастной норме и др. В соответствии с данными факторами разрабатываются рекомендации, направленные на

подготовку ребенка к дошкольному учреждению. Меньшее внимание уделяется изучению эмоциональной сферы ребенка в период его адаптации к дошкольному учреждению, способу реакции родителей и педагогов на один из сильнейших стрессов в жизни малыша, а главное - тому, как реагировать взрослым, какие выбирать стратегии и тактики для благополучного проживания процесса адаптации ребенком. Возможной причиной тому является тот факт, что в социуме нивелируется роль эмоций в регуляции деятельности человека, что приводит к утрате умения их конструктивного переживания и как следствие - нарушению психического и соматического здоровья. Ярким примером тому является наблюдение за процессом адаптации детей, поступающих в дошкольное учреждение. В этот период ребенок переживает сильные эмоции: страх, горе, злость - ведь он впервые расстается с самыми близкими ему людьми. Типичные реакции взрослых на проявление переживаний ребенка - запрет («Не плачь»), подавление («Прекрати плакать»), вытеснение («Ты большой и плакать не должен»), игнорирование («Тебе там будет хорошо»). Но в данный момент ребенок нуждается в человеке, который способен разделить его чувства. Отреагирование эмоций способствует снижению тревоги, напряжения, связанной с адаптацией к новой социальной ситуации, что, в свою очередь, содействует благоприятному протеканию адаптации в целом (снижению заболеваемости).

Психологическая наука убедительна в ответе на вопрос о важности отреагирования эмоций, о чем свидетельствуют теории ученых разных направлений. Так, в теориях Ж.Брейера и З. Фрейда [10] речь идет об «отреагировании эмоций и катарсисе», Ф. Перлз [3] обращает внимание на «осознание, и отреагирование тревоги, гнева, обиды и др.», К. Хорни [11], В. Бройтгам, У. Эрхардт, Ш. Бурн, А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян, И.Г. Малкина-Пых рассматривают последствия деструктивного контроля эмоций [9]. Ученые фокусируют свой взгляд на разных стратегиях и техниках отреагирования эмоций. Э. Фромм, К. Роджерс, Э. Шостром, Е. Мелибруда, Р.Т. Байярд и Д. Байярд, Е.В. Сидоренко указывают на «осознание, открытое переживание, вербализацию эмоций», А. Лоуэн [1] К. Рудестам - на эмоциональное отреагирование в телесно-ориентированной и танцевально-двигательной терапии, И.П. Павлов, И. Шульц, Э. Джекобсон, Э. Куэ, Р. Деметер - на значимость физических упражнений, мышечной релаксации, дыхатель-

ных упражнений как способов регуляции эмоционального напряжения, Дж. Альтшуллер, Л.С. Брусиловский - на коррекцию эмоциональных расстройств путем использования музыкальной терапии [9].

В контексте психологического сопровождения ребенка на этапе, предшествующим адаптации, интересна «информационная теория эмоций» П.В. Симонова [6]. Отталкиваясь от идеи о том, что у ребенка изначально отсутствует потребность в расставании с мамой, вполне понятна детская тревога (и страх), обуславливающая нежелание идти в сад. Эти эмоции также связаны с ситуацией неопределенности: он никогда не был в саду и не знает, что там можно делать, ребенок не знает заберут его или нет (отсюда часто повторяемая детьми фраза: «А мама придёт?»), он не знает детей, с которыми теперь находится в группе, не знаком с воспитателями и младшим воспитателем и др. - т.е. среда для него не знакома. Неопределенность можно уменьшить, предварительно познакомив ребенка с дошкольным учреждением на Дне открытых дверей. Можно использовать возможность кратковременного пребывания ребенка вместе с родителем (например, на прогулке) для знакомства с педагогом и детьми, помогая ему запомнить их имена. Не лишним будет заранее предупредить ребенка, что родитель обязательно его заберет, когда он поиграет и поест. Параллельно с родителем педагоги также помогают ребенку снизить тревогу, связанную с неопределенностью для него, отвечая на его вопросы, разговаривая с ним, узнавая о его потребностях и интересах, используя беседу с ребенком и др. Наглядным представлением данной теории является структурная формула:

$$\text{Э} = f [\text{П}, (\text{Ии} - \text{Ис}), \dots],$$

где Э - эмоция, ее степень, качество и знак; П - сила и качество актуальной потребности; (Ии-Ис) - оценка вероятности (возможности) удовлетворения потребности на основе врожденного и онтогенетического опыта; Ии - информация о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения потребности; Ис - информация о средствах, которыми располагает субъект на данный момент [6, с. 20].

Таким образом, опираясь на теории ученых, можно пронаблюдать типичные ошибки при взаимодействии взрослых и ребенка в период адаптации и предложить более гармоничные стратегии и тактики для формирования личности ребенка.

Период адаптации к дошкольному учреждению является волнительным, сложным событием для родителей и детей. В этот период используемые стратегии поведения взрослых несут в себе много важных смыслов в развитии ребенка: его будущих установок, способности преодолевать стрессовые ситуации и формирование первичных моделей поведения как это сделать, отношение к своим чувствам, переживаниям. Именно от выбранных взрослыми стратегий зависит то, насколько ребенок будет уверен в своих собственных силах, приобретет ли он положительный опыт общения с новыми незнакомыми взрослыми, освоит ли он правила «выживания» в группе со сверстниками и др. Важно понимать, что ошибочно выбранные взрослым стратегии впоследствии оказывают влияние на поведение ребенка на протяжении его жизни.

Личный опыт работы на протяжении пятнадцати лет в дошкольном учреждении позволил пронаблюдать типичные ошибки педагогов и родителей, допущенные ими в период адаптации ребенка к дошкольному учреждению, которые усиливают отрицательный эмоциональный фон настроения ребенка, тем самым продлевая период адаптации, способствуют появлению психосоматических заболеваний, возникновению установок-штампов в сознании воспитанника:

Взрослый, который отводит ребенка в детский сад, сам пребывает в состоянии тревоги, страха, возможно, агрессии и др. Таким образом, взрослый усиливает и без того беспокойное состояние малыша, неспособного физически контролировать свои эмоции.

Взрослый, приводя ребенка в детский сад, использует стратегию подглядывания, подслушивания, тем самым осуществляя чрезмерный контроль за педагогами, с которыми находится его ребенок. Следствием этого является эмоциональное заражение ребенка состоянием родителя, испытывающего тревогу, страх, недоверие и, возможно, агрессию.

Запрет взрослого ребенку на выражение эмоций: «Не плачь!» Подобная модель поведения способствует усилению напряжения, может повлечь за собой заболевания в то время, как ребенок нуждается в проживании эмоций, их эмоциональном отреагировании.

Жалость взрослого (педагога и/или родителя) к ребенку. Такой тип поведения взрослого усиливает негативный эмоциональный фон настроения ребенка: ребенок автоматически по-

падает в роль жертвы, которой полагается страдать.

Отрицание взрослым эмоций ребенка: «Не волнуйся, твоя мама придет». Подобная модель поведения взрослого усиливает волнение, тревогу, а как следствие, плач ребенка, не способного оставаться спокойным.

Взрослый предварительно не знакомит ребенка с последовательностью событий дня (режимом дня), ограничиваясь использованием шаблонных фраз типа «Мама скоро придет», «Я приду вечером» и др. Подобное поведение взрослого порождает неопределенную ситуацию для ребенка: 2-3х-летний малыш не обладает пониманием времени, что в свою очередь, способствует усилению тревоги.

Взрослый, который приводит ребенка в детский сад, создает иллюзию идеального места пребывания и не готовит его к предстоящим трудностям. Такая стратегия взрослого приводит к усилению стрессу, потере доверия к родителям, обманувшим его.

Неучет взрослыми индивидуальных особенностей ребенка: не все дети любят телесные прикосновения... Следствием подобной стратегии взрослого является усиление страха, волнения и других неприятных чувств у ребенка.

Непонимание взрослыми потребностей и интересов детей, отсутствие мотивации к их узнаванию. Следствием тому является отсутствие у взрослого контакта с ребенком.

Использование взрослым стратегии длительного расставания с ребенком усиливает отрицательный эмоциональный фон настроения ребенка (ребенок долго плачет, не может успокоиться и т.п.), другими словами происходит центрирование на том, что и так болезненно.

Отсутствие у педагогов на этапе утреннего приема детей должного внимания к регулярному использованию ритуала приветствия ребенка, называния его по имени, вспоминания в течение дня имен его одноклассников, педагогов, младшего воспитателя и др. Подобная стратегия взрослого не способствует возникновению чувства сопричастности у ребенка к коллективу и включенности в его жизнь, формированию благоприятного эмоционального фона.

Установка педагога на нежелательность вспоминания в присутствии ребенка значимых ему близких (мамы, папы и др.) приводит к накоплению у ребенка отрицательных эмоций, выражающемуся в состоянии истерики в конце дня.

Таблица 1. Ошибочные поведенческие и вербальные стратегии взрослых, используемые на этапе адаптации детей к дошкольному учреждению, и рекомендуемые альтернативы

№ П/П	Неверные фразы, дезадаптивные стратегии и действия	Содержание в не правильной формулировке, адресованное ребенку	Правильная формулировка фраз, установка, действие	Адекватные стратегии, вносящие определенность на уровне действий
1)	<p>Мысленный диалог в отсутствие ребенка: «Как он там (в детском саду) будет?», «Мой ничего не умеет», «Накормить его вообще невозможно», «Мой на горшок не ходит».</p> <p>Вопросы родителей по приходу за ребенком в детский сад: «Тебя кто-нибудь обижал?»</p>	<p>Страх взрослого.</p> <p>Акцент на агрессивном отношении к ребенку. Трансляция тревоги мамы, папы. Усиление тревоги и страхов ребенка. Формирование установки кто-то может обидеть. Поиск обидчика, т.к. он существует.</p>	<p>* «Другие же дети привыкли и мой сможет» * «А мой умеет снимать одежду, умеет есть ложкой сам...»</p> <p>«С кем ты сегодня играл?» «Во что тебе понравилось играть?» «Какие игрушки есть в саду?»</p>	<p>Сознательное возвращение веры в то, что ребенок справится. Получение необходимых знаний как ему в этом помочь. Направленность внимания на умения ребенка.</p> <p>Акцентирование внимания ребенка на положительном опыте, новых интересах.</p>
2)	<p>Подглядывает в окно, в замочную скважину с мыслью «Сейчас посмотрю, что он там делает»</p>	<p>Страх взрослого, недоверие, контроль за педагогами.</p>	<p>Уйти, не оборачиваясь, с мыслью «Педагог справится».</p>	<p>Уверенность в том, что все будет хорошо (позитивный настрой).</p>
3)	<p>«Не плачь!», «Ты большой и плакать не должен».</p> <p>«Если ты будешь плакать, я за тобой вообще не приду».</p> <p>«Если ты будешь плакать, я сейчас развернусь и уйду» (когда родитель пришел за ребенком).</p> <p>«Посмотри никто не плачет, а ты ведешь себя как маленький».</p> <p>«Как тебе не стыдно плакать, ты же уже большой»</p>	<p>Запрет на выражение чувств.</p> <p>Требование, не соответствующее возрасту ребенка.</p> <p>Запугивание ребенка, он Вам верит, от этой фразы ему станет только страшнее.</p> <p>Непринятие ребенка, обесценивание чувств, запугивание, отсутствие адекватной поддержки и помощи пережить период адаптации.</p> <p>Не адекватное использование чувства стыда, обесценивание чувств ребенка и не соответствие требований по возрасту.</p>	<p>* «Успокойся!».</p> <p>* «Я понимаю, что тебе грустно со мной расставаться».</p> <p>Обнять (принять чувство малыша, успокоить).</p> <p>* Педагог переключает внимание ребенка: «Пойдем посмотрим в окошко, стоит ли там Ваша машина?», «А какого она цвета?», «А что еще такого цвета ты знаешь?», «А есть ли у нас в группе что-то такого цвета» - шаг за шагом мы уводим ребенка от его мыслей о маме.</p>	<p>Стабилизация эмоционального состояния, правильный настрой. Принятие состояния ребенка на уровне слов.</p> <p>Принятие состояния ребенка на уровне действий.</p> <p>Стратегия мысленного переключения.</p>

4)	«Беденький мой», «Как мне тебя жалко».	Стратегия жалости.	«Я верю, что у тебя получится», «Ты справишься», «Ты сильный», «Ты смелый».	Подчеркивание сильных сторон ребенка, настрой на формирование этих качеств.
5)	«Не волнуйся, твоя мама придет».	Усиление волнения.	«Я чувствую, что ты переживаешь, что мамы нет рядом, но она придет в обед, когда ты поиграешь и поешь (или: после сна, когда поспишь и покушаешь; или: вечером, когда солнышко будет садиться)». «Я знаю, что мама точно придет!» Диалог с ребенком: Взрослый: - А ты как думаешь? Ребенок: - Да, придет. Взрослый: Скажи: «мама придет, я знаю».	Внушение уверенности ребенку в том, что мама за ним придет. Повторение установки, в которой выражена уверенность в приходе родителей. Перевод установки во внутренний план речи ребенка путем задавания вопроса и повторения уверенной фразы.
6)	«Я скоро приду», «Я приду вечером»	Стратегия неопределенности: «скоро» - абстрактное понятие для ребенка, он не способен его понять, что усиливает переживание.	«Мама придет, когда мы погуляем на улице/или в обед, когда ты поиграешь и поешь/или после сна, когда поспишь и покушаешь/или вечером, когда солнышко будет садиться».	Стратегия определенности: прояснение ситуации в доступной для понимания ребенка форме.
7)	«Тебе в саду будет хорошо», «Тебе понравится там играть с ребятами»	Ложь взрослого. Ребенок будет испытывать стресс, и это нормально.	«Возможно тебе будет грустно, ты будешь по мне скучать, но в саду есть игрушки, в которые можно поиграть вместе с ребятами, постарайся найти во что тебе понравится играть»	Стратегия чувственной определенности.
8)	Плачущего ребенка, не любящего телесный контакт со стороны незнакомых, педагог берет на руки, гладит...	Неучет индивидуальных особенностей ребенка (установка на то, что все маленькие дети любят телесный контакт).	* «Я понимаю, что тебе грустно со мной расставаться». * Педагог переключает внимание ребенка: «Пойдем посмотрим в окошко, стоит ли там Ваша машина?», «А какого она цвета?», «А что еще такого цвета ты знаешь?», «А есть ли у нас в группе что-то такого цвета» - шаг за шагом мы уводим ребенка от его мыслей о маме.	Успокаивать ребенка с помощью слов.

9)	Равнодушие педагога к интересам и потребностям детей - педагог не включен в процесс узнавания интересов и потребностей детей группы: во время приема детей в группу, по завершению пребывания ребенка в группе педагог не задает вопросы родителям о том, чем увлекается ребенок, о чем мечтает...	Равнодушие взрослого, отсутствие интереса к ребенку.	«Расскажите, пожалуйста, чем увлекается Ваш ребенок, во что предпочитает играть, какая любимая игрушка у него...»	Пробуждение ответственности за формирование личности. Стратегия исследования индивидуальных особенностей ребенка путем опроса, анкетирования, наблюдения, специального организованного взаимодействия для открытий и познания.
10)	Родитель, переодев ребенка в группу, долго не уходит, затягивая утреннее расставание: «Давай поцелуемся, и я пойду», «Обними маму еще раз и беги в группу».	Усиление отрицательного эмоционального фона настроения ребенка.	Быстрое расставание с использованием различных стратегий («Переключение внимания» - см. п. 7; «Стратегии определенности» - см. п.6 и др.). Использовать объятия, поцелуи можно (например, в качестве ритуала расставания), но не длительно.	Тактика быстрого расставания.
11)	На этапе утреннего приема детей в группу воспитатель не называет их по имени, в течение дня не использует стратегию запоминания имен детей группы, младшего воспитателя и др.	Усиление чувства незнакомости, отчужденности.	* Регулярное использование ритуала приветствия ребенка, называния его по имени: «Доброе утро, Маша», «Витя, здравствуй». * Совместное с детьми группы ритмическое прохлопывание имен одноклассников: «Ма-ша», «А-ле-ша» и т.п.	Формирование чувства сопричастности у ребенка к коллективу и включенности в его жизнь.
12)	Педагог пресекает все попытки других вспомнить в присутствии детей значимых им близких (маму, папу и др.): «Тсс... Не говори про маму Маши, а то сейчас Маша плакать будет»	Накопление у ребенка отрицательных эмоций, выражающемуся в состоянии истерики в конце дня.	* Воспоминание значимых близких в течение дня, просмотр их фотографии. * Воспоминание имен значимых близких, рода их занятий и др.	Формирование благоприятного эмоционального фона настроения у детей в течение дня в отсутствии значимых близких.

В завершение отметим, что проведенный анализ ключевых идей, положенных в основу различных теорий, подчеркивает значимость помощи взрослого в отреагировании ребенком эмоций в период адаптации, напоминает о важности адекватного информационного сопровождения взрослым ребенка (знакомство с новым местом, педагогами, режимом дня, того, что его ожидает в учреждении и др.) для благополучного проживания ребенком процесса адаптации. Рассмотренные стратегии помогут как родителям, так и педагогам справиться со значитель-

ными трудностями в период адаптации детей к дошкольному учреждению. Формирование правильных установок на сильные стороны ребенка, вера в него и педагога облегчат период адаптации и будут способствовать гармоничному развитию личности, положительному отношению к миру.

Сопереживание взрослого и сохранение им ценности глубоких и сильных чувств малыша в будущем помогут бережно относиться ребенку к собственным чувствам и чувствам других людей. Знание взрослым возрастных особенностей и

использование фраз, которые соответствуют пониманию ребенка, помогут сформировать адекватную самооценку у дошкольника. Исследование взрослыми индивидуальных особенностей ребенка, его потребностей помогут правильно подобрать адаптивные стратегии и тактики взаимодействия с ним и помочь открыть, а также реализовать тот потенциал, который заложен в

ребенке. Целенаправленная работа взрослых по регуляции своего состояния даст правильный эмоциональный настрой на преодоление первых жизненных трудностей, возникающих у ребенка: чувства страха нового, чужого, неизведанного, расставания с близким и др., а также будет способствовать формированию уверенной, сильной, гармоничной личности.

Литература:

1. Лоуэн, А. Физическая динамика структуры характера. Пер. с англ. Изд-во: Корвет 2016. 318 с.
2. Макшанцева, Л.В. Программа психодиагностики, профилактики и преодоления дезадаптации младших дошкольников к детскому саду // Психолог в детском саду. 2004, №1.
3. Перлз, Ф.С. Эго, голод и агрессия. М.: Издательство «Смысл», 2014. 368 с.
4. Печера К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: Просвещение, 1986.
5. Саенко, Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. СПб: Издательство Речь, 2010. 232 с.
6. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 214 с.
7. Теплюк, С.Н. Улыбка малыша в период адаптации // Дошкольное воспитание. 2006, №3.
8. Филютина, Т.Н. Формирование самостоятельности у детей двух-трех лет в семье как фактор адаптации к дошкольному образовательному учреждению: Дис... канд. пед. н.: 13.00.07: Екатеринбург, 1999. - 196 с.
9. Фрейд З., Брейер, Й. Исследования истерии / Перевод С. Панкова. СПб: ВЕИП, 2005.
10. Фрейд, З., Брейер, Й. О психическом механизме истерических феноменов. - Ижевск: ООО Издательство ERGO, 2018. 68 с.
11. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. СПб: Издательство «Питер», 2019. 240 с.
12. Чепракова, Е.А. Адаптация ребенка к детскому саду // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011, №1.

References:

1. Louen A. Fizicheskaya dinamika struktury kharaktera. Transl. English. PH: Korvet, 2016. 318 p.
2. Makshantseva L.V. Programma psikhodiagnostiki, profilaktiki i preodoleniya dezaptatsii mladshykh doshkolnikov k detskomu sadu // Psikholog v detskom sadu. 2004, № 1.
3. Perlz F.S. Ego, golod i agressiya. M.: PH "Smysl", 2014. 368 p.
4. Pechera K.L., Pantyukhina G.V., Golubeva L. Deti rannego vozrasta v doshkolnykh uchrezhdeniyakh. M.: Prosveshcheniye, 1986.
5. Sayenko Yu.V. Regulyatsiya emotsy: trenningi upravleniya chuvstvami i nastroyeniyami. SPb.: PH Rech, 2010. 232 p.
6. Simonov P.V. Emotsionalny mozg. M.: Nauka, 1981. 214 p.
7. Teplyuk S.N. Ulybka malysya v period adaptatsii // Doshkolnoye vospitaniye. 2006. № 3.
8. Filyutina T.N. Formirovaniye samostoyatel'nosti u detei dvukh-tryokh let v semye kak faktor adptatsii k doshkolnomu obrazovatel'nomu uchrezhdeniyu: Diss...kand.ped.n.: 13.00.07: Ekaterinburg, 1999. – 196 p.
9. Freud Z., Breyer J. Issledovaniya isterii / Transl by S. Pankov. SPb: VEIP, 2005.
10. Freud Z., Breyer J. O psikhicheskom mekhanizme istericheskikh fenomenov. – Izhevsk: LLC PH ERGO, 2018, 68 p.
11. Khorni K. Nashi vnutrenniye konflikty. Konstruktivnaya teoriya nevrozov. SPb.: PH "Piter", 2019. 240 p.
12. Cheprakova E.A. Adaptatsiya rebyonka k detskomu sadu // Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detsky sad. 2011, № 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ

УДК 37.013.41

И.В. Иванова

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К САМОРАЗВИТИЮ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье рассматривается готовность подростков к саморазвитию как предмет современных педагогических исследований. Организуя исследование в русле экзистенциальных педагогических подходов, автором предложено определение понятия готовности подростка к саморазвитию. В содержании научной статьи представлены возможности рефлексивных педагогических технологий в обеспечении готовности подростков к саморазвитию, имеется описание авторских разработок.

Ключевые слова: саморазвитие, педагогическое сопровождение саморазвития личности, рефлексивные педагогические технологии, готовность личности к саморазвитию.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00616.

I.V. Ivanova

REFLEXIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF TEENAGERS' READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT IN ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article discusses the willingness of teenagers for the self-development as the subject of modern pedagogical research. Organizing the study in the line with existing pedagogical approaches, the author has proposed the definition of the concept of the teenager's readiness for the self-development. The content of the scientific article presents the possibilities of reflective pedagogical technologies in ensuring the readiness of adolescents for self-development, there is the description of the author's developments.

Key words: self-development, pedagogical support of person's self-development, reflective pedagogical technologies, person's readiness for self-development.

Исследование процессов становления саморазвивающейся личности входит в число актуальных проблем современной педагогики. Это связано, прежде всего, с тем, что в сложившихся социокультурных условиях принципиально важным является наличие у человека готовности к самоизменению и самосовершенствованию.

Воспитание свободной личности, готовой нести ответственность за свои поступки, мысли и действия выступают сегодня в качестве важных задач современного образования. В материалах «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» указывается, что сегодня важное внимание должно уделяться воспитанию в детях умения совершать правильный выбор, формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов, что является показателем саморазви-

тия личности.

В педагогической науке феномен саморазвития рассматривается в контексте образования, воспитания, социализации, при этом понимание саморазвития тесным образом связано с активно-деятельностной, творчески-созидающей и ценностно-смысловой основой формирования личности, о чем свидетельствуют научные труды ученых (В.И. Андреев, В.А. Березина, К.Я. Вазина, Р.С. Васильева, О.С. Гребенюк, И.Д. Демакова, Л.Н. Куликова, М. Монтессори, Л.А. и Б.П. Никитины, М.И. Рожков, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин и др.).

Проводя исследование в рамках научной школы М.И. Рожкова, под *саморазвитием* понимаем *реализацию ребенком собственного проекта совершенствования ему необходимых качеств* [8, с.27].

Теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы (К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Т. И. Артемьева, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.А. Березина, В.П. Голованов, Р.М. Грановская, Е.И. Исаев, Л.Н. Куликова, Д.А. Леонтьев, Б.М. Мастеров, М.И. Рожков, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.) позволил определить в качестве **характеристик саморазвивающейся личности**: жизнедеятельность; субъектность; способность к свободе выбора с ответственностью перед собой; активность, инициативность и самостоятельность; сформированность мировоззрения; овладение рефлексией; сформированные волевые качества [5, с.20-35].

Указанный перечень характеристик согласуется с **психологическими новообразованиями подросткового возраста**, связанными с владением рефлексией и активным формированием волевых качеств. Изучение трудов известных ученых, представителей психологической науки (М. Кле, Ж. Пиаже, Г.С. Салливан, Э. Эриксон, Д. Элкин, С. Холл, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн и др.), позволяет сделать вывод о том, что важная роль в формировании саморазвивающейся личности принадлежит **подростковому возрасту**, поскольку данный возрастной период характеризуется:

- становлением субъектности и чувства взрослости (К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин);
- достижение идентичности (М. Кле, Дж. Марсиа, З. Фрейд, Э. Эриксон);
- критичность мышления, развитие волевых качеств и склонность к рефлексии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Э. Шпрангер и др.);
- формирование самосознания (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);
- формирование ценностных ориентаций (А.С. Сухоруков, А.А. Чернова и др.) [7, с.28].

С другой стороны, важным аспектом в контексте рассмотрения проблемы формирования саморазвивающейся личности является изучение феномена готовности к процессу преобразования себя и окружающего мира. Проводя свое исследование в русле **экзистенциальных подходов в педагогике**, разрабатываемых в педагогической науке с конца прошлого века (О.С.

Гребенюк, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, Т.В. Машарова, Е.Е. Чепурных, А.П. Чернявская, Т.Н. Сапожникова и др.), и позиционирующих в качестве идеальной цели воспитания формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором, под **готовностью подростка к саморазвитию** будем понимать сформированность личности подростка, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего его смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором [6, с.29].

Важную роль в формировании готовности подростков к саморазвитию в современных социокультурных условиях занимает дополнительное образование детей. Ряд ученых (А.Г. Асмолов, В. А. Березина, Т.Н. Гущина, И.Д. Демакова, А.В. Золотаева, Л.Г. Логинова, М.И. Рожков, О.А. Селиванова, В.М. Степанов, М.И. Шустова и др.) рассматривают дополнительное образование как среду, позволяющую реализовывать субъектную позицию ребенка и в которой отношения педагога и воспитанника в основном носят характер сотрудничества.

Полагаем, что становление субъектной позиции подростков, формирование ценностных ориентаций, мотивации к самопознанию и самоизменению в дополнительном образовании осуществляется на нескольких уровнях:

- на занятиях в творческих объединениях различной направленности;
- в ходе включения обучающихся в социально значимую деятельность;
- в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных программ;
- в ходе ведения портфолио, дневников личностного саморазвития [6; 7].

В контексте настоящей статьи остановимся на рассмотрении возможностей рефлексивных педагогических технологий, содействующих формированию рефлексии и создающих условия для самопрогнозирования как основы построения подростком индивидуального маршрута саморазвития.

В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов выделяют рефлексивную как самостоятельную педагогическую технологию, приоритетную по отношению к другим педагогическим технологиям в новых образовательных условиях [2, с.29].

Понятие рефлексия возникло в филосо-

фии и означало процесс размышления человека о происходящем внутри его самого: 1) способность собственного сознания обращаться на себя; 2) анализ знания с целью получения нового знания; 3) самонаблюдение за состоянием ума и души; 4) исследовательский акт, направленный на основания собственного осуществления [11, с. 25].

Рефлексия (от лат. *reflexio* - обращение назад) - процесс познания своих внутренних состояний, посредством самопознания, взгляда в глубину самого себя. Такие понятия как самопознание, переосмысление и перепроверка своего мнения о себе, о других людях и о том, что думают о нем, как его оценивают и относятся, вот такие явления относят к рефлексии. Как считают различные источники, рефлексировать можно путем различных внутренних процессов, внутри себя, таких как, например, внутренние рассуждения, предположения, гипотезы, определение идеалов, анализ предстоящего действия, или проведенного действия, переживания [2, с. 29].

Рефлексия - это не только метод анализа собственной деятельности, но и осмысление своей жизненной программы, соотношения целей, мотивов, ценностей, установок, стремлений, социальных и нравственных требований. В обиходном смысле рефлексией называют всякое размышление человека, направленное на анализ самого себя (самоанализ) - собственных состояний, своих поступков и прошедших событий [11, с. 32].

Рефлексивные педагогические технологии в настоящее время получили широкое применение в работе со школьниками и со студентами [2; 3; 4; 10].

Мы в качестве рефлексивных педагогических технологий нами используется ведение обучающимся портфолио, заполнение дневников саморазвития, заполнение индивидуальной карты подростка «Я познаю себя».

Технология портфолио предполагает освоение обучающимися различных способов деятельности, выводящих их на конкретный продукт, техники рефлексии, позволяющей осознать свое продвижение относительно траектории образовательного успеха и наметить горизонты дальнейшего совершенствования, методов, позволяющих генерировать личные смыслы и отношения, вступать в диалог, работать в команде, предъявлять результаты деятельности социуму, защищать и отстаивать свою позицию [9].

Классической структурой портфолио обу-

чающегося является наличие в нем четырех разделов: «Портрет», «Интересы», «Рабочие материалы», «Достижения».

Раздел «Портрет» предназначен для помещения информации об авторе портфолио, который имеет возможность представить себя любым доступным способом. Это может быть эссе, фотография и т. п. Содержание раздела отображает особенности личности автора портфолио, оно может включать записи о нем других людей, характеристики, сертификаты, дипломы, благодарственные письма и т. д. Каждое событие, мероприятие, открытие может стать основой самопрезентации нового интереса, формулировки жизненного кредо, существенным дополнением к собственному портрету. Педагог может помочь подростку выбрать форму самопрезентации.

Раздел «Интересы» содержит материалы, характеризующие интересы подростка (рисунки, вырезки из журналов, ксерокопии статей, в том числе энциклопедических, иллюстративный материал и т. д.).

Раздел «Рабочие материалы» включает материалы, которые созданы и систематизированы обучающимся. Активизацию самостоятельной работы обеспечивает использование «рабочих тетрадей», заполнение которых способствует интенсификации усвоения материала, творческому решению ключевых проблем осваиваемой дополнительной образовательной программы, ознакомлению с методами научного исследования и т. п.

В *раздел «Достижения»* помещаются материалы, которые, по мнению обучающегося, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи. К ним относятся грамоты, похвальные листы, сертификаты, дипломы, рефлексивные записки педагога, тренера, родителя, отражающие образовательные достижения или фиксирующие личностный рост подростка. Это раздел постоянно пополняется материалами, свидетельствующими о личностном росте.

Е. Бояринцевой, И. Титовой и А. Харевским предложена следующая структура учебного рефлексивного портфолио: информационная страница (информацию о владельце портфолио), творческая страница (сочинения; кроссворды, составляемые студентами по изученной теме), исследовательская страница (данные социологических опросов, графики, схемы), домашняя страница (домашние работы: лексико-грамматические упражнения), контрольная страница

(контрольные работы, тесты) и рефлексивная страница [1, с.170].

С.И. Старикова предлагает следующую структуру портфолио: раздел «портфолио документов», раздел «портфолио работ», раздел «портфолио отзывов» [10, с.71].

В зависимости от поставленных задач могут быть выбраны и другие названия разделов портфолио, к примеру, нами используется портфолио со следующими разделами: «Мой рефлексивный портрет», «Мои жизненные события», «Мои ценности», «План моей жизни». Данный перечень разделов портфолио наиболее полно отражает задачи нашего исследования, посвященного педагогическому сопровождению саморазвития подростков в условиях дополнительного образования. Важно, чтобы подросток научился не только понимать себя, но и проводить рефлексию своих поступков, событий с точки зрения сформированных смысло-жизненных ориентаций, и на основе этого – разрабатывать и реализовывать проект саморазвития как проект совершенствования необходимых ему качеств.

Для того, чтобы портфолио стало средством развития рефлексии, ценностей и нравственных установок, формирования субъектности подростка, готовности к разработке и реализации им проекта саморазвития, необходимо, наряду с систематическим тщательным заполнением портфолио, осуществление подростком его рефлексивного анализа. Каждый материал или группа материалов, помещенных в портфолио, могут сопровождаться кратким рефлексивным комментарием подростка (что получилось, о чем свидетельствует, как может быть использовано, какие выводы можно сделать на основании, какие ошибки допущены, что с ними делать).

В нашем исследовании такой рефлексивной формой стало ведение подростками дневников саморазвития и использование индивидуальных карт подростка «Я познаю себя».

Основу каждой страницы дневника может составлять схема Лифта Джозефа и Гарри Инграма, известная в литературе под названием «Окошко Иогари». Отметим, что техники и технологии, основанные на схеме «Окошко Иогари», сегодня получают широкое применение как в работе со школьниками, так и со студентами в целях реализации совместного творческого обучения, основанного на самопроектировании и групповом коучинге [4].

Дневник саморазвития

1. Записи на занятии		
Дата.....		
Тема занятия.....		
Проблема, рассмотренная на занятии.....		
О чем заставила меня задуматься проблема.....		
Что я сегодня узнал нового (о себе, о других, о мире.....)		
«Другие»	«Я»	
	Знаю о себе	Не знаю о себе
Знают обо мне	Открытая область - 1	Слепая область - 2
Не знают обо мне	Скрытая область - 3	Неизвестная область - 4
2. Записи после занятия		
Новые идеи и мысли.....		

Открытая область (1) содержит поведение, чувства и мотивы, которые известны и самому человеку, и окружающим. Важно то, что на групповом занятии подросток получает обратную связь относительно эффективности своего поведения, адекватности эмоций и чувств.

Слепая область (2) состоит из тех асоциальных моральных принципов и привычек, которые видят в человеке другие, но им самим не замечаются. Отталкивающая манера общения, повышенная агрессивность, навязчивость и другие особенности поведения становятся предметом рефлексивного анализа и стимулируют самокоррекцию.

Скрытая область (3) содержит то, что осознает человек, но не осознают окружающие. Это сфера нерешенных проблем, неудовлетворенных потребностей, интимных сторон жизни, то, о чем человек хотел бы поделиться с окружающими и выслушать их мнение.

Неизвестная область (4) – это то, что находится за пределами сознания и самого человека, и окружающих, что не может стать объектом рефлексии и саморефлексии, стимулом для самопознания и саморазвития.

По желанию подростка записи, ведущиеся им в дневнике, могут обсуждаться в коллективе. Если этого не происходит, их ценность сохраняется, поскольку они являются результатом вербализации подростком собственных мыслей и переживаний, их рефлексивно-ценностного анализа. Предполагается, что в период между встречами подростки добровольно пополняют записи новыми мыслями, идеями, которые возникали в период последствия. Ими подбираются ар-

гументы для доказательства той или иной идеи, прозвучавшей на занятии, или контраргументы для ее опровержения.

Индивидуальная карта подростка «Я по-

знаю себя» применяется для самотестирования, заполняется регулярно для оценки подростком степени продвижения в решении поставленных задач саморазвития.

Индивидуальная карта подростка «Я познаю себя»

ФИО обучающегося _____

Посещаемое творческое объединение ____

Параметры Самопознания	Данные по годам обучения					
	Поступление в объединение	Конец 1 года обучения	Начало 2 года обучения	Конец 2 года обучения	...	Конец обучения По программе
Мое имя. Возраст.						
Мои предпочтения в видах деятельности						
Как провожу свободное время?						
Мои друзья. Какие черты характера привлекают в друзьях?						
Какие качества я ценю в людях? Мои ценности (семья, дружба, уважение, общение, нравственность и т.д.)						
Какие черты мне в себе нравятся? Мои сильные стороны.						
Что в себе не нравится?						
Что мне в себе хочется изменить?						
Какие сферы для меня проблемные (сфера понимания себя, сфера общения, видения будущего и т.д.)?						
Что мне нужно сделать для достижения собственных перспектив (чему нужно научиться, что посетить...)?						
Что мне в себе нужно развивать? Каким я хочу быть человеком?						
Какие имеются планы на выбор профессии?						
Чему я хочу научиться на занятиях?						
Что меня привлекает в творческом объединении?						
Чему я научился в объединении?	-					
Что во мне изменилось?	-					

Необходимо поэтапно включать обучающихся в рассматриваемый вид деятельности, поскольку ведение портфолио, дневников саморазвития, индивидуальных карт саморазвития и т.п. представляют собой средства формирования рефлексии, системного самопознания, вербализации «Я-реального» и формирования видения «Я-идеального». Осуществление данного вида деятельности формирует готовность личности к построению и реализации индивидуального маршрута саморазвития.

В качестве заключения:

1. Саморазвитие – сложная интегративная категория, характеризующая процессы современного образования с точки зрения субъектности, учета индивидуальных способностей,

потребностей и возможностей личности обучающегося.

2. Возрастным периодом, сензитивным для саморазвития личности, выступает подростковый возраст, который является базовым для формирования готовности к построению и реализации собственных маршрутов саморазвития (личностных, профессиональных и др.)

3. Образовательное пространство дополнительного образования детей можно рассматривать как специально организованную среду жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, предоставляющую разнообразные варианты и выбор оптимальной траектории саморазвития личности обучающегося сообразно его индивидуальным особенностям и потребностям.

Полагаем, что дополнительное образование в современной образовательной системе в РФ представляют максимум условий и возможностей для саморазвития подрастающего поколения.

4. Готовность к саморазвитию представляет собой сформированность личности подростка, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего его смысл и реализующего себя в ответственности с этим выбором.

5. Рефлексивные педагогические технологии содействуют формированию рефлексии, создают условия для самопрогнозирования как основы построения подростком индивидуального маршрута саморазвития, и могут применяться как в системе дополнительного образования, так и в контексте организации педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в образовательном процессе любой образовательной организации.

Список литературы

1. Бояринцева Е., Титова И., Харевский А. Учебное рефлексивное портфолио // Высшее образование в России. 2008. № 4. С.170-171.
2. Веревкин А.Л., Надточий А.П. Рефлексивные технологии в предметной области педагогики и возможности их использования в военных учебных заведениях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 10 (140). С. 28-33.
3. Гришина Е.А. Проектирование рефлексивной технологии формирования иноязычной коммуникативной культуры студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т 69. № 5. С.57-60.
4. Минияров В.М., Миниярова В.А. Реализация диалогической технологии совместного творческого обучения в вузе // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 26-36.
5. Иванова И.В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. 2013. 265 с.
6. Иванова И.В. Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования // Воспитание школьников. 2018. №6. С. 27-34.
7. Рожков М.И., Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании в контексте экзистенциальных подходов в педагогике // Нижегородское образование. 2017. №4. С.25-32.
8. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей // Ярославский педагогический вестник. 2013. №4. Т.2. С.23-27.
9. Сапожникова, Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: монография / Т. Н. Сапожникова; [науч. консультант: М. И. Рожков]; М-во образования и науки Рос. Федерации, ГОУ ВПО «Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 399 с. : ил. – Библиогр.
10. Старикова С.И. Использование технологии портфолио // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 4. С. 70-72.
11. Степанов, С.Ю. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Казань, 1990. Ч. 3. С. 204-206.

Referenes

1. Boyarintseva E., Titova I., Kharevsky A. Uchebnoye reflektivnoye portfolio. // Vyssee obrazovaniye v Rosii. 2008. № 4. P. 170-171.
2. Vervovkin A.L., Nadtochy A.P. Reflektivnyye tekhnologii v predmetnoi oblasti pedagogiki i vozmozhnosti ikh ispolzovaniya v voyennykh uchebnykh zavedeniyakh // Uchyonye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2016. № 10 (140). P. 28-33
3. Grishina E.A. Proyektirovaniye reflektivnoi tekhnologii formirovaniya inoyazychnoi kommunikativnoi kultury studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. V. 69. № 5. P. 57-60.

4. Miniyarov V.M., Mimiyarova V.A. Realizatsiya dialogicheskoi tekhnologii sovmestnogo tvorcheskogo obucheniya v vuze // Povolzhsky pedagogichesky vestnik. 2014. № 4 (5). P. 26-36.
5. Ivanova I.V. Samorazvitiye lichnosti: psikhologo-pedagogichesky aspekt: monography. Kaluga: KSU after K.E. Tsiolkovsky. 2013. 265 p.
6. Ivanova I.V. Formirovaniye gotovnosti podrostkov k samorazvitiyu kak tselevaya funktsiya dopolnitelnogo obrazovaniya // Vospitaniye shkolnikov. 2018. № 6. P. 27-34.
7. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye samorazvitiya podrostkov v dopolnitelnom obrazovanii v kontekste ekzistentsialnykh podkhodov v pedagogike // Nizhegorodskoye obrazovaniye. 2017. № 4. P. 25-32.
8. Rozhkov M.I. Ekzistentsialny podkhod k sotsialno-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detei // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. 2013. № 4. V. 2. P.23-27.
9. Sapozhnikova T.N. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye zhiznennogo samoopredeleniya starsheklassnikov: monograph / T.N. Sapozhnikova: [scien. consultant M.I. Rozhkov]: Ministry of education and science of Russian Federation, SEE HPE “Yaroslavl state ped. uni named after K.D. Ushinsky”. – Yaroslavl: PH YSPU, 2010. – 399 p.
10. Starikova S.I. Ispolzovaniye tekhnologii portfolio // Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. 2014. № 4. P. 70-72.
11. Stepanov S.Yu. Problemy refleksivno-tvorcheskoi pedagogiki / S.Yu. Stepanov, G.F. Pokhmelkina // Razvitiye tvorcheskoi lichnosti v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya. Kazan, 1990. P. 3. P. 204-206.

УДК373.5

Н.А.Савотина, М.В.Реймер, П.С. Михальчёва
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ОБУЧАЮЩЕЙ ИГРЫ

Аннотация: в данной статье рассматриваются аспекты игровой деятельности в рамках обучения учащихся английскому языку, приводятся примеры различных игр, устанавливается их роль в развитии мотивации детей при обучении английскому языку.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, изучение английского, школьный английский, игры.

N. A. Savotina, M. V. Reimer, P. S. Mikhalcheva
INCREASING STUDENTS' MOTIVATION AT ENGLISH LESSONS BY
MEANS OF LEARNING GAME

Abstract: This article discusses aspects of game activities in the framework of teaching English to students, provides examples of various games, and establishes their role in the development of children's motivation while learning English.

Keywords: motivation, educational motivation, learning English, school English, games.

Применение игровых методов при обучении иностранному языку повышает уровень владения языком, помогает учащимся преодолеть языковой барьер и сделать обучение более интересным и запоминающимся. Именно с помощью игры можно эффективно активизировать мыслительную деятельность учащихся, повысить мотивацию к изучению предмета, увеличивать темп урока и его результативность и что, не менее важно, снизить уровень утомляемости учеников. Все эти факторы выводят игру на уровень эффективных и актуальных методов обучения и воспитания, независимо от появившихся новых форм и средств обучения с использованием ИКТ.

В настоящее время существует большое количество различных игр, используемых на уроках английского языка: на проверку орфографии, грамматики, лексики, фонетики, на взаимодействие и т.д. В связи с широким применением игр в обучении термин «технология игровой деятельности» связан с игровой формой взаимодействия учителя и учащихся через осуществление какого – либо сюжета: сказки, спектакля, а также делового общения. В некоторых источниках данный термин трактуется как некая последовательность действий, направленных на достижения учебных целей.

Игровые методы могут использоваться как во время урока, так и во внеклассной деятельности. Основным признаком игрового метода – правильно и чётко поставленная цель обучения и обоснованные в соответствии с этой целью результаты.

Английский язык, являясь общеобразовательным предметом, вносит свой вклад в развитие лингвистических, общеинтеллектуальных и творческих способностей обучающихся. Дети, только приступающие к изучению английского языка, изначально считают, что данный процесс является забавным и интересным. Однако, по прошествии определенного периода времени, они осознают, что это нелегко, и английский язык зачастую становится одной из нелюбимых дисциплин. Среди различных факторов, наибольшую трудность представляет изучение грамматической базы языка. Стандартные методы объяснения материала далеко не всегда приводят к хорошему результату, и изучение становится более качественным и эффективным, если школьники активно вовлекаются в процесс обучения при объяснении материала. Особенно, это касается школьников младшего возраста, для которых обучение на основе игры становится одной из наиболее привлекательных техник [1].

Сегодня, игра остается популярным методом изучения языка, «золотой жилой» для языковой разговорной практики. Она используется на разных этапах урока: в начале - чтобы взбодрить детей и подвести их к изучению нового материала, в конце – для закрепления материала. Всё зависит от того, какая цель преследуется – подготовить учащихся к получению новой информации или сделать небольшой перерыв для того, чтобы преодолеть рассеянность внимания из-за постоянной сосредоточенности на одном и

том же грамматическом объекте, одной и той же теме и т.п.

Выделяются два аспекта игровых целей: гностический (познавательный) и воспитательный (установление гуманных отношений в коллективе на основе сотрудничества). Преимуществом обучающей задачи в игровой форме является опосредованность (играя, школьник не замечает того, что он учится), но после игры учитель должен проанализировать, что дала данная игра, способствовала ли она прогрессу в изучении языка. В результате получение знаний становится более осмысленным. Например: урок можно начинать с игры (5 минут), чтобы заинтересовать учеников, замотивировать их на изучение новой темы, либо просто освежить память и эффективно повторить пройденный материал. Если внимание учеников на уроке постепенно пропадает, можно создать какую – либо игровую ситуацию.

Существует вариантов подготовки к игре: сначала учитель знакомит учащихся с лексическими единицами по теме, вводит грамматический материал, затем выделяется проблема, которую нужно решить во время игры. Далее ученики в ходе игры пытаются достичь поставленных целей с помощью карточек – опорных сигналов, которые помогают учащимся решить проблему.

Не менее важным воспитательным фактором является то, что игры должны вызывать лишь положительные эмоции у школьников. С точки зрения детской психологии, должно формироваться положительное восприятие процесса обучения, которое помогает улучшить изучение нового материала, ускорить процесс обучения и повысить его показатели. Участие в играх при изучении языка позволяет развить способность к коммуникации, партнерству, усилить проявление положительных лидерских качеств [5,1].

Актуальность игр амплифицируется в том числе из-за перенасыщенности школьника различного рода информацией, ее постоянным расширением за счет множества источников: книги и пособия, брошюры, газеты, журналы, телевидение и интернет. Однако, большинство из них продуцирует материал в основном для пассивного, а не интерактивного восприятия и обучения.

В этом контексте одной из первостепенных задач становится формирование и развитие умений самостоятельной оценки, дифференциации анализа предоставленной информации. Развить эти умения поможет игра, которая является базой практики применения знаний.

Это естественная, обычная для ребенка форма изучения нового, приобретения жизнен-

ного опыта. С ее помощью преподаватель учитывает не только будущие ориентиры школьника, но и развивает сегодняшние, принимая во внимание потребности ребенка, а не только исходя исключительно из своих (взрослых) методических представлений о реализации процесса обучения.

Игра в процессе преподавания иностранного языка решает ряд дополнительных задач:

1. создаёт комфортные для детей условия для речевого общения;
2. подготавливает к возникновению ситуативной спонтанной речи;
3. способствует выбору оптимального речевого шаблона для заданных ситуаций [9;1,2].

Мы предлагаем к рассмотрению несколько примеров игр при изучении английского языка в целях пополнения лексического запаса, стимулирования изучения лексики, числительных, закрепления изученного материала [8; 2,7].

1. Игра «Как можно больше».

Данная игра на английском языке позволяет ребятам быстрее усвоить новые слова для пополнения лексики. Оптимальной стратегией будет разделение школьников на две группы. Основная суть игры заключается в том, чтобы произнести максимальное количество слов по определенной тематике. Например, тема «Transport» (транспорт). Дети могут назвать разные слова и словосочетания, которые относятся к данной теме. Допускается использование любых частей речи. Среди данных слов могут иметь место «car» (автомобиль), «suburban electric train» (электричка), «trap» (облака), «traffic» (движение/пробки) и так далее. Команда, назвавшая максимальное количество слов по предложенной теме, станет победителем.

2. Игра «Countable and uncountable».

Ребята встают в круг и берут в руки мячик. Основная суть игры максимально проста. Тот, кто первым взял мяч, называет любое существительное и бросает мяч другому человеку из играющих. Тот, поймав мяч, должен определить, является ли данное существительное исчисляемым или нет. В случае, если игрок ответил правильно, то он придумывает новое слово и передает мяч другому, кому захочет. В случае ошибки игрок выходит из круга и мяч возвращается задавшему слово, и он выбирает другого игрока для получения ответа.

3. Игра «Freeze».

Эта игра начинается с того, что дети свободно перемещаются по кабинету или любому другому месту проведения игры. В любой мо-

мент произносится фраза “Freeze!”, т.е. “замри”. Ученики застывают в какой-либо позе. Основная цель – разморозить участника. Чтобы это сделать, нужно сформировать вопрос на английском языке. Например: “Are you a tiger?” (Ты – тигр?). Варианты ответов: Yes, I am! / No, I’m not. Тот участник, которого разморозили, сам подобным образом может разморозить других ребят. Для повышения мотивации учащихся можно придумать какое-нибудь дополнение к игре. Например, если проводить два или более раундов в игре, то можно сделать следующее: победитель прошлого раунда игры может разморозить одного человека без формирования вопроса/ответа. Данная мотивация будет заключаться в том, что для получения данной возможности участник должен лучше изучить слова (перед началом игры), обозначающие предметы или какой-то объект. При использовании данного дополнения к игре можно усилить стимул к изучению существительных для ответов в игре с целью заполучить в игре небольшое преимущество.

4. Игра «Simonsays».

Простейшая и забавная игра, которую

педагог с легкостью может использовать при обучении детей английскому языку. Основная её суть – следование командам. Главный игрок говорит фразу “Simon says” и, например, “touch your eyes” – коснитесь своих глаз, или “clap your knees” – похлопайте по своим коленкам. Данная игра прекрасно подойдет как с целью переключения внимания школьников от обычных методов изучения материала, так и для небольшой физической разминки.

Таким образом, учебные игры при изучении английского языка выполняют не когнитивную нагрузку, но играют важную воспитательную роль, поскольку основываются на принципах совместной работы, практической применимости с использованием элементов сплоченности и соперничества, максимальной вовлеченности каждого ученика. Использование игр и игровых элементов на занятиях по английскому языку помогает в создании дружного коллектива класса, формировании объективной оценки собственного уровня усвоения знаний и в приобретении дополнительной мотивации к изучению предмета.

Список литературы

1. Ершов Д. Пятая четверть. Педагогический альманах. Выпуск 3.
2. Иванкова М. А., Холявина Е. Ю. Использование игры на уроках английского языка в целях повышения интереса к изучению языка // Юный ученый. — 2017. — №2. — С. 30-32.
3. Григорьева М.Б. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2011 г.
4. Конищева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – Спб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006 г.
5. Мухиддинова С.А., Уралова Д.С. Роль игры в процессе изучения английского языка в школе, 2013 г.
6. Петров А.В. «Игровая деятельность как вид активного социально- психологического обучения»
7. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2005 г.
8. <https://puzzle-english.com/directory/gamesforchildren> (Дата обращения 11.01.20)
9. <https://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/games.aspx> (Дата обращения 11.01.20)

References

1. Ershov D. Pyataya chetvert. Pedagogichesky almanakh. Iss. 3.
2. Ivankova M.A., Kholyavina E.Yu. Ispolzovaniye igry na urokakh angliyskogo yazyka v tselyakh povysheniya interesa k izucheniyu yazyka // Yuny uchyony. – 2017. - № 2. – P. 30-32.
3. Grigoryeva M.B. Ispolzovaniye igrovoykh priyomov na urokakh inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. – 2011.
4. Konysheva A.V. Igrovoi metod v obuchenii inistrannomu yazyku. – SPb: KARO, Mn.: PH “Chetyre chetverti”, 2006.
5. Mukhiddinova S.A., Uralova D.S. Rol igry v protsesse izucheniya angliyskogo yazyka v shkole, 2013.
6. Petrov A.V. Igrovaya deyatelnost kak vid aktivnogo sotsaijno-psikhologicheskogo obucheniya.
7. Sharafutdinova T.M. Obuchayushchiye igry na urokakh angliyskogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. – 2005
8. <https://puzzle-english.com/directory/gamesforchildren> (Date appl. 11.01.20)
9. <https://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/games.aspx> (Date appl. 11.01.20)

УДК 372.893

М.В. Реймер, А.С. Кывыржик
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается и обосновывается актуальность использования игровых технологий в современной школе. Выделяются основные аспекты использования дидактической игры на уроках истории в школе. В современном мире с каждым годом интерес к практическим возможностям дидактических игр применительно к учебному процессу вообще, и в частности, к урокам истории, возрастает, что приводит к появлению их новых видов и разновидностей. В статье дается анализ классификаций дидактических игр, даются примеры использования игровых приемов на уроках истории: при изучении нового материала, закреплении изученного материала и т.д.

Ключевые слова. Дидактическая игра, современная школа, классификация, технологии, ФГОС, урок истории, учитель, ученик, методы обучения.

M. V. Reimer, A. S. Kyvyrzhik
ACTUAL PROBLEMS OF USING DIDACTIC GAMES AT HISTORY LESSON

Abstract. The article discusses and substantiates the relevance of game technologies usage at modern schools. The main aspects of using the didactic game at History lessons at school are highlighted. In the modern world, every year the interest in the practical possibilities of didactic games in relation to the educational process in general, and to History lessons in particular, increases that leads to the appearance of their new types and varieties. The article analyzes the classifications of didactic games, gives examples of using game techniques at History lessons: while studying a new material, fixing the studied material, etc.

Keyword. didactic game, modern school, classification, technology, FSES, History lesson, teacher, student, teaching methods.

*«Игра – путь детей к познанию мира,
в котором они живут и который призваны изменить»
- М. Горький.*

В современных условиях непрерывно и динамично развивающегося мира одним из самых социально-значимых качеств, формируемых в процессе учебной деятельности, вполне обоснованно считается познавательная активность, которая является одним из факторов становления всесторонне развитой личности, способной продуктивно организовывать свою деятельность, используя различные ресурсы для достижения поставленной цели. Разумеется, подобного рода универсальные способности не заложены в человеке с самого рождения, а потому одним из своих приоритетных направлений действующая система образования считает создание необходимых условий для их формирования.

Если мы обратимся к тексту Федерального государственного образовательного стандарта, то заметим, что в процессе обучения в школе ре-

бёнок должен овладеть такими ключевыми компетенциями как способность к саморазвитию, исследованию, принятию решений и реализации их, эффективной коммуникации с людьми вне зависимости от их возрастной группы, а также способностью к анализу и критическому восприятию информации с последующей готовностью к ведению конструктивной дискуссии и умением обосновывать свою точку зрения [1].

Однако стоит заметить, что эффективность процесса обучения носит двусторонний характер, а потому развитие вышеописанных компетенций напрямую зависит от мотивации и желания самого обучаемого, и зачастую учителю приходится сталкиваться с довольно низкими показателями заинтересованности школьников или же вовсе – с отсутствием таковой. Снижение мотивации к обучению является достаточно важной социально-педагогической проблемой в нашем обществе на сегодняшний день, в связи с чем учителя-практики и учёные находятся в постоянном поиске и совершенствовании способов и средств активизации и интенсификации

познавательной деятельности учащихся [2]. Сегодня самостоятельная работа на уроках рассматривается, как средство развития познавательной активности учащихся в условиях ФГОС, в котором обозначены требования к результатам обучения и одним из них являются личностные (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, личностные качества), метапредметные – умение учиться.[7]

Непосредственное отношение к данной теме имеют и уроки истории, которые являют собой пример увеличения объёма обязательных для усвоения знаний и недостаточной мотивированности школьников для их получения. Тем временем успех поставленного результата напрямую зависит от используемых учителем истории способов и приёмов обучения.

При рассмотрении всего существующего многообразия одним из наиболее эффективных методов, направленных на активизацию познавательной деятельности и стимулирование учащихся к самостоятельному приобретению знаний, нам представляется использование дидактических игр. И потому рассмотрение теоретических основ дидактических игр, как метода развития познавательного интереса на уроках истории является целью настоящей статьи.

Игра — форма учебно-воспитательной деятельности, имитирующая те или иные практические ситуации; игра является одним из средств активизации учебного процесса, способствует умственному развитию. С одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач, с другой — ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными сопутствующими обстоятельствами [4, с. 64].

Как способ взаимодействия между учителем и учениками с целью передачи знаний и навыков они зародились в отечественной педагогике в последнем десятилетии XVIII века с изданием А. Хамовым дидактической игры по освоению азбуки, однако широкого распространения в то время не получили. Следующая попытка внедрить дидактические игры в обучение была совершена капитаном Н. А. Сыкаловым — созданная им «Игра для рядовых пехоты» была направлена на усвоение солдатами устава царской армии [5].

Особую роль игры в процессе образования и воспитания подчёркивал А. С. Макаренко, называя ее «могучим средством воздействия на детский коллектив». Он считал, что в процессе игры школьник приобретает целый спектр знаний, умений и навыков, необходимых ему в реальной жизни. О практической роли игры говорил и С. Л. Соловейчик, выдвинув формулу «учения с увлечением». Исследованием данного вопроса занимались также Ш. А. Амонашвили в своей рамках гуманно-личностной технологии и С. Н. Лысенкова в контексте опережающего обучения. Однако если говорить о повсеместном использовании технологий, предусматривающих использование игровых элементов, то стоит заметить, что в советское время они были практически вытеснены из образования в сферу деятельности летних лагерей и стали носить преимущественно досуговый характер [8, с. 56-61].

В наше же время игровые технологии заняли прочные позиции на всех ступенях процесса обучения: они с большим успехом применяются не только в дошкольных учреждениях, но и на уровне школьного, и даже высшего образования [5]. Так проблеме использования дидактических игр на уроке истории рассматривает в своих работах Л. П. Борзова, уделяя особое внимание их роли в процессе изучения нового материала. Здесь стоит отметить такие ее публикации как «Дидактические игры при изучении нового материала», «Роль разных видов средств обучения в составе учебно-методического комплекса по истории» и «Дидактические игры». Об использовании игровых педагогических технологий размышляют Г. К. Селевко в книге «Современные образовательные технологии» и Т. С. Бобейко в статье «Активизация познавательной активности учащихся посредством технологии игровой деятельности», а Г. А. Кулагина в книге «Сто игр истории» и С. Г. Горяинов в сборнике «История – это увлекательно» предлагают вниманию учителей конкретные разработки дидактических игр. О значении и способах применения дидактических игр в воспитании и развитии личности писали в своих работах также В. Н. Григорьев, А. П. Ершова, В.М. Букатов, Н. И. Люрья, Н. Ю. Черепова и другие.

Так что же такое дидактическая игра и каким образом ее использование на уроках истории может повысить познавательную активность учащихся? Стоит сказать, что впервые этот термин был использован Ф. Фребелем и М. Монтессори в рамках воспитательно-образова-

тельной работы с детьми дошкольного возраста, однако впоследствии значение его расширилось и теперь под «дидактической игрой» мы понимаем игру, специально предназначенную для целей обучения, которая представляет собой соревнование или состязание между играющими, чьи действия ограничены определенными условиями, направленными на достижение поставленной цели [4, с. 232].

Внимание, уделяемое обучающим играм на современном этапе во многом обусловлено тенденцией к интенсификации обучения, которая заключается в увеличении объема необходимой для запоминания школьниками информации и, как следствие, недостаточно высокой эффективности ее усвоения в условиях пассивного восприятия. Важной задачей учителя на данной этапе будет являться уже не предоставление материала для изучения, но поиск путей для развития у учащихся навыков самостоятельного его восприятия в контексте репродуктивного и преобразующего уровней.

Само понимание сущности дидактической игры позволяет нам выделить присущие этому виду деятельности функции, среди которых обучающая, развивающая и воспитательная. Остановимся на них чуть подробнее.

Обучающая функция заключается в том, что использование обучающих игр на уроке позволяет учащимся добывать, совершенствовать и закреплять определенные темой игры знания. В ходе такой деятельности у школьников значительно расширяется кругозор и активизируется процесс мышления, а учитель получает возможность преподнести новый или проверить уровень усвоения пройденного материала в увлекательной для учащихся форме.

Развивающая функция состоит в активизации процессов внимания, памяти, речи участников игры, а также в формировании таких логических приёмов мышления как сравнение, синтез и причинно-следственный анализ. У учащихся вырабатывается устойчивая мотивация к учебной деятельности, развиваются творческие способности, активизируется работа воображения.

И, наконец, воспитательная функция, которой уделяется особо пристальное внимание, охватывает процессы формирования мировоззрения, нравственной и этической позиций школьников, навыков коммуникации и сотрудничества. Важным здесь является тот факт, что воспитательная функция игры не лежит на

поверхности, а воздействует на обучающихся через реализацию игровых правил и задач.

С каждым годом интерес к практическим возможностям дидактических игр применительно к учебному процессу вообще, и в частности, к урокам истории, возрастает, что приводит к появлению их новых видов и разновидностей, ориентироваться в которых без классификации не представляется возможным. А. И. Сорокина в этом вопросе предлагает опираться на характер деятельности участников игры и выделяет: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предложения, игры-загадки и игры-беседы. Л. И. Смагина и В. В. Трускавец предлагают взять за основу время включения в игровой процесс: игры-минутки, игры-эпизоды и игры-уроки. Помимо этого, дидактические игры можно систематизировать на основе межпредметных связей, источника познания и количества участников, но мы считаем необходимым выделить из всего этого множества классификацию, предложенную Л. П. Борзовой, которая опирается на специфику сущностной игровой основы, а именно: ситуации, за счёт которой достигается игровая условность. Так в одном случае это происходит на основании предложенной игроку роли, в другом – благодаря созданным правилам игры. Таким образом, автор выделяет ролевые игры, игры с правилами и комплексные игровые системы. Также разные виды можно применять на разных стадиях урока в зависимости от поставленных дидактических целей: это игры для изучения нового материала, игры для закрепления, игры для проверки знаний, обобщающие игры и релаксационные игры-паузы [3, с. 23-24].

При знакомстве с новым материалом достаточно простой, но при этом эффективной является игра «Три предложения», суть которой состоит в том, что учащимся необходимо внимательно прослушать рассказ учителя, а затем сформулировать все сказанное им не более чем в трёх предложениях так, чтобы при этом сохранился смысл и связность рассказа. В зависимости от ситуации устное изложение может быть заменено на печатный вариант в виде текста параграфа или раздаточного материала.

В качестве введения в новую тему с успехом может быть использована игра, получившая названия «Блеф-клуб»: учитель задаёт вопросы, начинающиеся со слов «Верите ли вы, что...» и не требующие предварительного знакомства с материалом урока, но на которые учащиеся

могут ответить, опираясь на жизненный опыт или интуитивную догадку. Учащиеся дают односложные ответы, после чего учитель или же они сами дают более подробные пояснения. Здесь представляется возможным как активное участие всего класса одновременно, так и выбор двух конкретных участников, что является более распространённым вариантом.

Применение этой игры позволяет привлечь внимание учащихся и зарядить их необходимой энергией для восприятия и запоминания последующей информации.

Говоря о повторении, закреплении и проверке уже изученного материала, стоит отметить игру «Продолжи рассказ», суть которой заключена в самом названии: учитель называет тему, а двое или несколько учащихся должны по очереди составлять предложения так, чтобы в итоге получился один связный рассказ. Чтобы включить в процесс элемент соревновательности, можно добавить условие, согласно которому побеждает тот, чьё предложение окажется последним в то время, как остальные больше ничего не смогут вспомнить.

Данная игра позволяет осуществить увлекательную и быструю проверку пройденной темы, способствует развитию памяти, ускоряет процесс мышления и формирует у учеников навык логичного изложения и умение слушать других говорящих.

В рамках изучения курса истории России в качестве заключительного этапа урока в 8 классе по теме «Внутренняя и внешняя политика Павла I» нами была разработана дидактическая игра, направленная на повторение учащимися изученного материала, развитие навыка индивидуального и группового выполнения заданий, формирование творческого мышления и повышение уровня заинтересованности и мотивации школьников к истории.

Суть игры заключается в том, что учащиеся должны представить себя на месте русского императора, которому на протяжении своего царствования приходится принимать те или иные решения, от которых будет зависеть судьба государства.

Игра состоит из 16 различных по уровню сложности вопросов, при том 12 из них подразумевают индивидуальную работу, а 4 – парную. Главная цель учащихся – осуществление выбора действий аналогичных тем, которые в действительности предпринимал Павел I.

Перед началом игры каждый участник получает лист для ответов и цветные карточки для

ответов. Лист ответов представляет собой сетку из четырёх пронумерованных столбцов по четыре строки в каждом, где каждый столбец отвечает за сферу деятельности, а строка – за уровень сложности. Карточки – цветные фигуры, соответствующие по размеру одной ячейке сетки.

Далее учитель проводит инструктаж, объясняя правила игры, после чего на экране начинают последовательно появляться задания.

Учащимся даётся краткая информация о той или иной ситуации или проблеме, относительно которой необходимо принять решение. Здесь же предлагается несколько вариантов ее решения, каждый из которых окрашен в определённый цвет. Игроки должны определиться с тем вариантом, который они считают правильным, и разместить на листе ответов в соответствующей клетке карточку того же цвета.

Задания, подразумевающие парное выполнение, специфичны и потому требования к их выполнению учитель объясняет непосредственно перед началом.

После завершения заполнения учащимися листа ответов, учитель объясняет правила подсчёта результатов: озвучивается вслух номер ячейки и цвет соответствующей ей карточки. Если цвет карточки в ячейке игрока не совпадает с тем цветом, который озвучивает учитель, то игрок убирает эту карточку с поля ответов. Каждая оставшаяся карточка оценивается баллами. Далее подсчитываются баллы, набранные за каждый столбец в отдельности: карточка, лежащая в строке первого уровня сложности, оценивается 1 баллом, а лежащая в четвёртом – соответственно 4 баллами.

Далее учащиеся фиксируют полученные баллы, а на экран выводится соотношения количества набранных баллов за каждый столбец и достигнутого при этом уровня развития сферы, за которую он отвечает. В итоге побеждает тот, чьи показатели оказываются самыми высокими по каждой сфере.

Добросовестное и последовательное выполнение заданий данной игры поможет учащимся успешно систематизировать полученные ранее знания, восстановить имеющиеся пробелы и повысить интерес к изучению истории России. Стоит заметить, что несмотря на конкретную тематическую направленность данной игры, она может быть проведена по любой другой теме, а ее правила – усовершенствованы или модифицированы в пользу комфорта учителя и учащихся.

Таким образом, преимущество дидактических игр в процессе обучения состоит в их разнообразии и значительном влиянии, оказываемом на познавательную деятельность школьников. Применяя их на своих уроках, учителю следует брать в расчёт специфические особенности класса: возрастная группа, время, которое возможно выделить для игры, особен-

ности темы и стадии ее изучения и другие педагогические условия, при которых дидактическая игра будет способствовать созданию на уроке благоприятной атмосферы для раскрытия познавательных и творческих способностей каждого ученика через процесс его самореализации, а также сможет обеспечить высокий уровень мотивации к дальнейшему обучению.

Литература

1. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 Об утверждении и введении в действие Федерального Государственного Образовательного Стандарта среднего общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации — Документы — С. 9 [Электронный ресурс]. — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 03.04.2020).
2. Алексеева Н. М. Игры на уроках // Преподавание истории в школе. №6. 1991. С. 113–119.
3. Борзова, Л. П. Игры на уроке истории. Методическое пособие для учителя. М. Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Кальней В. А., Милешкина Е. Н. Тенденции развития игровых технологий в профессиональной подготовке специалистов СПО // Вестник Федерального образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина»: Новые педагогические технологии. М. 2014. С. 124-126.
6. Реймер М.В., Тимохина Н.А. Изучение исторических личностей на уроках истории в современной школе. Вопросы педагогики. 2019. № 7-2. с. 102-106.
7. Савотина Н.А., Реймер М.В., Коркина А.С. Особенности использования дидактической игры на уроках истории в школе. историографический обзор. Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2019. т. 2. № 1. с. 24-27.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Центр подготовки педагогов к аттестации. Учебное пособие. М. Народное образование, 1998. – 256 с.

References

1. Prikaz October 6, 2009 № 413 Ob utverzhdenii i vvedenii v deistviye Federalnogo Gosudarstvennogo Obrazovatel'nogo Standarta srednego obshchego obrazovaniya // Ministry of education and science of Russian Federation – Documents – P. 9 [Electronic resource]. - URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 03.04.2020).
2. Alekseeva N.M. Igrы na urokakh // Prepodavaniye istorii v shkole. № 6. 1991. P. 113-119.
3. Borzova L.P. Igrы na uroke istorii. Metodicheskoye posobiye dlya uchitelya. M.: Vldos-Press, 2003. – 160 p.
4. Vishnyakova S.M. Professionalnoye obrazovaniye: Slovar. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika. M. SMC SPE, 1999. – 538 p.
5. Kalnei V.A., Mileshkina E.N. Tendentsii razvitiya igrovyykh technology v professionalnoi podgotovke spetsialistov SPE // Vestnik Federalnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professionalnogo obrazovaniya “Moskovsky gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet im. V.P. Goryachkina” Novye pedagogicheskiye tekhnologii. M. 2014. P. 124-126.
6. Reimer M.V., Timokhina N.A. Izucheniye istoricheskikh lichnostei na urokakh istorii v sovremennoi shkole. Voprosy pedagogiki. 2019. № 7-2. P. 102-106
7. Savotina N.A., Reimer M.V., Korkina A.S. Osobennosti ispolzovaniya didakticheskoi igry na urokakh istorii v shkole: istoriografichesky obzor. Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seria 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2019. V. 2. № 1. P. 24-27.
8. Selevko G.K. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii // Tsentр podgotovki pedagogov k attestatsii. Uchebnoye posobiye. M. Narodnoye obrazovaniye, 1998. – 256 p.

УДК 378

В.Ю. Белаш
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНОГО БЛОКА МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
И ПРОВЕДЕНИЮ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ
МАТЕМАТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация. В статье приводится уточнение оценочно-результативного блока модели формирования готовности учителя к проектированию и проведению элективных курсов математико-экономического содержания. Данный блок включает в себя тестирование и задания по спецкурсу, разработанные автором в рамках исследования, посвященного содержанию и методике подготовки будущих учителей к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности. Также автором затронут вопрос об уровнях сформированности готовности студента к проектированию и проведению таких элективных курсов.

Ключевые слова: компетенция, модель, образование, профильное обучение, экономико-математический профиль.

V.Yu. Belash
SOME ASPECTS OF DEVELOPMENT OF EVALUATION AND
EFFECTIVE BLOCK OF MODEL OF TEACHER'S TRAINING
FOR DESIGNING AND CONDUCTING ELECTIVE COURSES OF
MATHEMATICAL AND ECONOMIC CONTENT

Abstract. The article clarifies the evaluation and effective block of the model of teacher's training for designing and conducting elective courses of mathematical and economic content. This block includes tests and tasks of the special course developed by the author as a part of the study on the content and methodology of future teachers' training for the design and implementation of elective courses of economic and mathematical orientation. The author also touches on the issue of the formation levels of the student's readiness to design and conduct such elective courses.

Key words: competence, model, education, profile training, economic and mathematical profile.

В настоящее время профильное обучение стало основной формой организации образовательного процесса в старшей школе. Среди вариантов профилей, которые предлагаются обучающимся, присутствует экономико-математический, который предполагает овладение обучающимися системой математических знаний, умений, необходимых для применения в практической деятельности, а также интеллектуальное развитие, формирование качеств личности, необходимых для полноценной жизни в современном обществе. Подготовка педагогов к реализации такой деятельности – актуальная задача. Исследователями, занимающимися вопросами создания и проведения элективных курсов (Алексеева Г.И., Артамонов М.А., Артеменко Н.А., Воронина Ю.В., Ермолаев Е.А., Кравцов С.С. и др.), изучены компоненты и уровни

сформированности готовности педагога к проектированию и проведению элективных курсов, предложены модели формирования готовности, которые требуют уточнений для элективных курсов экономико-математического содержания в соответствии с обновленным ФГОС ВО.

Необходимость уточнения компонентов модели формирования готовности к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания в рамках обновленного ФГОС ВО и недостаточной проработкой теоретического материала, посвященного структуре готовности учителя к разработке и проведению элективных курсов обусловила выбор темы исследования: «Подготовка бакалавров направления «Педагогическое образование» к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности», проблема

которого формулируется следующим образом: каковы содержание и методика подготовки будущих учителей к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности.

В рамках проведенного исследования была разработана модель формирования готовности будущего учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания, которая включает в себя целевой, содержательный, технологи-

ческий и оценочно-результативный блок. В соответствии со спроектированной моделью, основными курсами, входящими в цикл психолого-педагогических и математических дисциплин, нами разработан спецкурс для учителей математики [5].

На основе принципа научности построения модели и, исходя из выделенных образовательных компетенций, обозначенных в ФГОС ВО, и образовательных результатов, составлена следующая таблица.

Таблица 1. Формируемые компетенции и образовательные результаты

Компетенции	Образовательные результаты, способствующие формированию компетенций
ОК-3	Знать: нормативные документы, регулирующие деятельность учителя в условиях обучения на старшей ступени школы; Уметь: систематизировать теоретические и практические знания из математики и экономики для разработки элективных курсов экономико-математической направленности; Владеть: такими приемами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, классификация; способами ориентации в профессиональных источниках информации;
ОК-5	Знать: формы организации и проведения самостоятельной работы учащихся в условиях элективных курсов; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении; Уметь: отбирать содержание для элективного курса; Владеть: основами речевой культуры, в частности, культуры общения.
ОК-6	Уметь: систематизировать теоретические и практические знания из математики и экономики для разработки элективных курсов экономико-математической направленности; Владеть: такими приемами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, классификация; способами ориентации в профессиональных источниках информации;
ОПК-1	Знать: нормативные документы, регулирующие деятельность учителя в условиях обучения на старшей ступени школы; Владеть: способами ориентации в профессиональных источниках информации;
ОПК-4	Знать: нормативные документы, регулирующие деятельность учителя в условиях обучения на старшей ступени школы; структуру и требования к программам элективных курсов; формы организации и проведения самостоятельной работы учащихся в условиях элективных курсов; показатели качества подготовки учащихся при профильном обучении; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении; Уметь: разрабатывать программы элективных курсов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним; Владеть: способами ориентации в профессиональных источниках информации;
ОПК-5	Знать: формы и методы изложения материала и организации работы учащихся в процессе обучения, их специфику для элективных курсов в общем и для элективных курсов экономико-математического содержания в частности; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении; Владеть: основами речевой культуры, в частности, культуры общения.

ПК-1	<p>Знать: нормативные документы, регулирующие деятельность учителя в условиях обучения на старшей ступени школы; структуру и требования к программам элективных курсов; формы и методы изложения материала и организации работы учащихся в процессе обучения, их специфику для элективных курсов в общем и для элективных курсов экономико-математического содержания в частности; формы организации и проведения самостоятельной работы учащихся в условиях элективных курсов; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении;</p> <p>Уметь: определять цели, задачи элективных курсов; отбирать содержание для элективного курса; систематизировать теоретические и практические знания из математики и экономики для разработки элективных курсов экономико-математической направленности; разрабатывать программы элективных курсов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним; разрабатывать методику работы над основными компонентами содержания и задачами в условиях элективных курсов экономико-математического содержания; разрабатывать материалы для контроля усвоения содержания элективного курса;</p> <p>Владеть: такими приемами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, классификация; способами ориентации в профессиональных источниках информации;</p>
ПК-2	<p>Знать: формы организации и проведения самостоятельной работы учащихся в условиях элективных курсов; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении; показатели качества подготовки учащихся при профильном обучении;</p> <p>Уметь: разрабатывать материалы для контроля усвоения содержания элективного курса;</p>
ПК-5	<p>Знать: понятие, особенности, типы и структуру элективных курсов; особенности элективных курсов экономико-математической направленности;</p> <p>Уметь: разрабатывать методику изучения тем в рамках элективных курсов с опорой на личный опыт учащихся;</p>
ПК-6	<p>Знать: формы и методы изложения материала и организации работы учащихся в процессе обучения, их специфику для элективных курсов в общем и для элективных курсов экономико-математического содержания в частности; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении;</p> <p>Уметь: разрабатывать методику изучения тем в рамках элективных курсов с опорой на личный опыт учащихся;</p> <p>Владеть: основами речевой культуры, в частности, культуры общения.</p>
ПК-7	<p>Знать: формы и методы изложения материала и организации работы учащихся в процессе обучения, их специфику для элективных курсов в общем и для элективных курсов экономико-математического содержания в частности; формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении; этапы метода математического моделирования;</p> <p>Уметь: разрабатывать методику изучения тем в рамках элективных курсов с опорой на личный опыт учащихся; использовать метод математического моделирования при организации работы над задачей;</p>
ПК-8	<p>Знать: понятие, особенности, типы и структуру элективных курсов; структуру и требования к программам элективных курсов; особенности элективных курсов экономико-математической направленности;</p> <p>Уметь: определять цели, задачи элективных курсов; отбирать содержание для элективного курса; определять место задач в рамках элективного курса; систематизировать теоретические и практические знания из математики и экономики для разработки элективных курсов экономико-математической направленности; разрабатывать программы элективных курсов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним;</p> <p>Владеть: такими приемами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, классификация; способами ориентации в профессиональных источниках информации;</p>

ПК-12	Знать: формы и методы контроля и самоконтроля учебных достижений учащихся при профильном обучении; этапы метода математического моделирования; Уметь: использовать метод математического моделирования при организации работы над задачей; разрабатывать методику работы над основными компонентами содержания и задачами в условиях элективных курсов экономико-математического содержания; Владеть: такими приемами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, классификация;
-------	--

Для готовности учителя к проектированию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания ключевыми будут являться компетенции ПК-1 и ПК-8, на их формировании основана цель разработанного спецкурса. Остальные обозначенные компетенции будут задействованы в спецкурсе, однако, в этом случае спецкурс будет способствовать их формированию не целенаправленно, а как вспомогательное средство совместно с циклом психолого-педагогических дисциплин.

Если говорить о реализации разработанного спецкурса в условия ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов, то для реализации компетенции ОПК-2: способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать от-

дельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) – необходимо внести некоторые изменения в организацию работы студентов, в частности использовать элементы технологии веб-квест и возможности дистанционного обучения [3].

В данной статье мы остановимся подробнее на оценочно-результативном блоке созданной модели, который включает в себя уровни сформированности готовности учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания и систему заданий спецкурса и тестирование, проверяющие формирование образовательных компетенций и определяющие уровни сформированности готовности.

Таблица 2. Формируемые компетенции и задания

Образовательная компетенция	Задания спецкурса для формирования компетенции	Задания теста для проверки сформированности компетенции
ОК-3	Тема №1, Тема №2	Вопрос 1 – 5
ОК-5	Тема №4, Тема №5	Вопрос 6, 7, 9
ОК-6	Тема №2, Тема №3, Тема №4	Вопрос 10, 12
ОПК-1	Тема №1 – Тема №5, итоговое занятие	Вопрос 1 – 5
ОПК-4	Тема №1, Тема №2	Вопрос 1 – 7, 9
ОПК-5	Тема №3, Тема №4, Тема №5	Вопрос 3, 4, 6, 7, 8, 11
ПК-1	Тема №1, Тема №2	Вопрос 1 – 12
ПК-2	Тема №5	Вопрос 6 – 9, 11
ПК-5	Тема №1, Тема №2	Вопрос 2 – 5, 8, 10, 12
ПК-6	Тема №3, Тема №4	Вопрос 6 – 9, 11
ПК-7	Тема №3, Тема №4	Вопрос 6 – 9, 11
ПК-8	Тема №1 – Тема №5, итоговое занятие	Вопрос 1 – 5, 8, 10
ПК-12	Тема №5	Вопрос 6, 11

Вопросы тестирования выглядят следующим образом.

Вопрос 1. Дополните предложение: «В условиях профильного обучения выделяются три группы учебных предметов: _____, _____, а также _____».

Вопрос 2. Элективные курсы – это:

а) обязательные курсы, единые для всех учащихся во всех профилях обучения

б) обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы

в) предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения

Вопрос 3. Соотнесите типы элективных курсов и их характеристику:

1) _____ 2) _____ 3) _____

1) Задача таких курсов – углубление и расширение знаний по предметам, входящих в базисный учебный план школы (например, «Линейное программирование»)	а) Предметные
2) Задача этих курсов – знакомство учащихся с важными путями и методами применения знаний на практике, развитие интереса учащихся к современной технике и производству (например, «Решение задач линейного программирования с использованием компьютерного эксперимента»)	б) Прикладные
3) Такие курсы предназначены для интеграции знаний учащихся о природе и обществе (например, «Рыночное равновесие»)	в) Межпредметные

Вопрос 4. Обведите номера истинных суждений:

1) Элективные курсы экономико-математического содержания способствуют индивидуализации обучения, построению собственной образовательной траектории, удовлетворению образовательных потребностей школьников в области экономики и математики.

2) В ходе изучения элективного курса должны создаваться условия для того, что-

бы ученик расширил свои знания по всевозможным предметам, которые не являются обязательными для изучения и не связаны с определенным видом профессиональной деятельности.

3) Деятельность учителя в условиях профильного обучения строится на использовании репродуктивных методов изложения материала.

4) Элективные курсы экономико-математической направленности могут быть «настройкой» профильного предмета, такой дополненный профильный предмет становится в полной мере углубленным.

5) Элективные курсы не являются обязательными для посещения, их можно сравнить с факультативными занятиями.

Вопрос 5. Цель элективного курса заключается в:

а) индивидуализации обучения, построении собственной образовательной траектории, удовлетворению образовательных потребностей школьников;

б) ликвидации пробелов в знаниях по определенному школьному предмету;

в) определении уровня успеваемости ученика.

Вопрос 6. Дополните предложение:

В качестве форм проведения контроля усвоения материала по элективному курсу экономико-математического содержания могут выступать: ...

Вопрос 7. Типизация задач проводится в зависимости от:

а) компонента содержания, подлежащего усвоению; б) сложности задачи;

в) трудности задачи; г) соотношения новых единиц знаний и ранее изученных.

Вопрос 8. Какой из этапов работы над задачей требует особого внимания при изучении элективного курса экономико-математического содержания?

а) анализ условия и требования; б) поиск способа решения; в) оформление решения; г) анализ проведенного решения.

Вопрос 9. Дополните предложение:

Задачи в процессе изучения элективного курса экономико-математического содержания могут быть использованы для ...

Вопрос 10. Соотнесите типы элективных курсов и их возможные названия:

1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____
6) _____ 7) _____ 8) _____ 9) _____

<p>1) Элективные курсы повышенного уровня, направленные на углубление того или иного учебного предмета, имеющие как тематическое, так и временное согласование с этим учебным предметом</p> <p>2) Элективные курсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета</p> <p>3) Элективные курсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, не входящие в обязательную программу данного предмета</p> <p>4) Прикладные элективные курсы</p> <p>5) Элективные курсы, посвященные <i>изучению методов познания природы</i></p> <p>6) Элективные курсы, <i>посвященные истории предмета</i>, как входящего в учебный план школы, так и не входящего в него.</p> <p>7) Элективные курсы, <i>посвященные изучению методов решения задач</i>, составлению и решению задач на основе физического, химического, биологического эксперимента</p> <p>8) Межпредметные элективные курсы</p> <p>9) Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план</p>	<p>а) «Экономическая теория»</p> <p>б) «Как открыть свою фирму? Теория спроса и предложения, и ее математическое обоснование»</p> <p>в) «Международные экономические отношения»</p> <p>г) «Основы экономико-математического моделирования»</p> <p>д) «Производная и ее применение в экономике»</p> <p>е) «История экономического знания»</p> <p>ж) «Гайна происхождения драгоценных металлов»</p> <p>з) «Информационные технологии в экономике»</p> <p>и) «Деловое произношение: лингвистические особенности экономических терминов»</p>
--	---

Вопрос 11. К активным методам обучения можно отнести:

а) проблемное обучение; б) лекция; в) эвристическая беседа; г) выполнение задания по образцу; д) самостоятельная работа поискового характера.

Укажите еще несколько (2-3) методов обучения, которые можно отнести к «активным»

Вопрос 12. Какие из перечисленных тем курса математики имеют связь с экономикой? При наличии связи приведите пример задачи экономико-математического содержания.

а) проценты; б) прогрессии; в) производная и предел; г) периодические функции.

Разработанный в рамках исследования спецкурс содержит лекционные занятия, освещающие следующие вопросы:

● Лекция №1. Связь математики и экономики. Задачи с экономико-математическим содержанием.

● Лекция №2. Элективные курсы в системе профильного обучения, типы элективных

курсов и курсов по выбору, подходы к созданию.

● Лекция №3. Структура элективных курсов и курсов по выбору. Отбор материала для элективных курсов и курсов по выбору.

● Лекция №4. Специфика форм и методов изложения материала и организации работы учащихся в условиях профильного обучения. Метод математического моделирования.

● Лекция №5. Формы и методы контроля и оценки результатов учащихся в условиях профильного обучения.

И практические занятия по темам:

● Тема №1. Понятие элективных курсов и курсов по выбору, их типы, подходы к созданию.

● Тема №2. Структура элективных курсов и курсов по выбору.

● Тема №3. Отбор материала для элективных курсов и курсов по выбору. Особенности курсов экономико-математического содержания.

● Тема №4. Формы и методы изложения материала и организации работы учащихся. Метод математического моделирования.

● Тема №5. Формы и методы контроля и оценки результатов учащихся в условиях профильного обучения.

● Итоговое занятие.

В результате работы делается вывод об уровне сформированности готовности студента к проектированию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания, а именно:

✓ базовый уровень сформированности готовности демонстрируют студенты, которые использовали для разработки программы элективного курса готовые методические решения и математические модели;

✓ повышенный уровень сформированности готовности соответствует студентам, преобладающим существующие разработки программ элективных курсов, анализирующим накопленный педагогический опыт, включающим для изучения отдельных частей элективного курса

активные методы обучения, периодически обращаясь к личному опыту обучающихся при решении задач, а также интуитивно применяющим метод математического моделирования;

✓ высокий уровень сформированности готовности можно отнести к студентам, которые разработали полностью авторскую программу элективного курса, методично использовали активные методы обучения в разработанной программе, применяли метод математического моделирования при организации методики работы над задачей и встраивали методику обучения учащихся данному методу в элективный курс и, кроме этого, опирались на личный опыт учеников.

Система заданий спецкурса и тестирование также позволяют проверить формирование образовательных компетенций (таблица 2), и иллюстрируют принцип объективности, выделенный при построении модели.

Список литературы:

1. Артамонов М. А. Формирование готовности студентов к проектированию и реализации элективных математических курсов для профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Артамонов Михаил Анатольевич. – Ярославль, 2009. – 23 с.
2. Асланов Р. М., Синчуков А. В. Компетентностный подход в обучении математике / Р. М. Асланов, А. В. Синчуков // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №1. – С. 122-134.
3. Белаш В. Ю. Использование системы дистанционного обучения Moodle для формирования готовности будущих учителей проектировать и проводить элективные курсы экономико-математического содержания [Электронный ресурс] / В. Ю. Белаш // CITISE. – 2019. – №2 (19). – Режим доступа: <http://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/05/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F-%D0%B2-D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>
4. Кравцов С. С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кравцов Сергей Сергеевич. – Москва, 2007. – С. 111.
5. Минина В. Ю. Спецкурс для будущих учителей математики по формированию готовности к созданию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности [Текст] / В. Ю. Минина // Актуальные проблемы обучения математике: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 12. – Калуга, 2014. – С. 116-124.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки педагогическое образование квалификационная степень «бакалавр» от 17 января 2011г. [Электронный ресурс]. // Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050100&st=all&qual=0.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 22 февраля 2018г. [Электронный ресурс]. // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf

References

1. Artamonov M.A. Formirovaniye gotovnosti studentov k proyektirovaniyu i realizatsii elektivnykh matematicheskikh kursov dlya profilnoi shkoly: aftoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Artamonov Mikhail Anatolyevich. – Yaroslavl, 2009. – 23 p.
2. Aslanov R.M., Sinchukov A.V. Kompetentnostny podkhod v obuchenii matematike. /R.M. Aslanov, A.V. Sinchukov // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. – 2010. - № 1. – P. 122-134.
3. Belash V.Yu. Ispolzovaniye sistemy distantsionnogo obusheniya Moodle dlya formirovaniya gotovnosti budushchikh uchitelei proyektirovat i provodit elektivnye kursy ekonomiko-matematicheskogo soderzhanuya [Electronic resource] /V.Yu. Belash // CITISE. – 2019. – №2 (19). – Access mode: <http://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/05/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F-%D0%B2-D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>
4. Kravtsov S.S. Teoriya i praktika organizatsii profilnogo obucheniya v skolakh Rossiiskoi Federatsii: diss. ... dokt.ped.nauk: 13.00.01/ Kravtsov Sergei Sergeevich. – Moscow, 2007. – P.111
5. Minina V.Yu. Spetskurs dlya budushchikh uchitelei matematiki po formirovaniyu gotovnosti k sozdaniyu i provedeniyu elektivnykh kursov ekonomiko-matematicheskoi napravlenosti [Text] / V.Yu. Minina // Aktualnye problemy obucheniya matematike: mezhvuzovsky sbornik nauchnykh trudov. Iss 12. – Kaluga, 2014. – P. 116-124
6. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki pedagogicheskoye obrazovaniye kvalifikatsionnaya stepen “bakalavr”, January 17, 2011. [Electronic resource]. // Federal portal “Rossiskoye obrazovaniye”. – Access mode: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050100&st=all&qual=0.
7. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye. February 22, 2018. [Electronic resource]. // Portal of Federal state educational standards of higher education. - Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf

УДК: 376.4

А.И. Паршина, В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС

Проведены исследования коммуникативного поведения младших школьников с расстройствами аутистического спектра в процессе межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в условиях детского развивающего центра. Цель статьи – определить исходный уровень сформированности коммуникативных навыков у детей данной нозологической группы, а также решить вопрос о необходимости включения в коррекционно-педагогический процесс методов альтернативной и дополнительной коммуникации. Показано, что в коммуникативном поведении детей в условиях центра и во взаимодействии с членами семьи не отмечается значительных колебаний как в качественном, так и в количественном отношении. На основе полученных данных авторами принята попытка их систематизации с последующим комплектованием групп на основании уровня сформированности навыков коммуникации.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младший школьный возраст, коммуникация, коммуникативные навыки, межличностное взаимодействие.

A.I. Parshina, V.N. Zinovieva, A.P. Demidova

ASSESSMENT OF LEVEL OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION AMONG PRIMARY SCHOOLCHILD WITH ASD

Abstract. There were conducted the studies of communicative behavior of primary schoolchildren with autism spectrum disorders in the process of interpersonal interaction with adults and peers at the children's development center. The purpose of the article is to determine the initial level of communication skills formation among children of this nosological group, as well as to solve the question of the need to include alternative and additional communication methods into the correctional and pedagogical process. It is shown that there are no significant fluctuations in both qualitative and quantitative terms in the communicative behavior of the children at the center and in interaction with family members. Based on the obtained data, the authors attempted to systematize them with the subsequent forming of groups on the basis the level of communication skills.

Keywords: autism spectrum disorder, primary schoolchildren, communication, communicative skills, interpersonal interaction.

Введение

Не секрет, что формирование коммуникации находится под влиянием культурной среды, в которой воспитывается ребенок. Начиная с первых дней жизни, в процессе эмоционального общения с матерью, дети перенимают паттерны социального поведения, осваивают коммуникативные эталоны и способы социального реагирования [3]. Различные отклонения в психическом развитии личности при расстройствах аутистического спектра нарушают последовательное и полное формирование коммуникации, что в свою очередь ограничивает ребенка в способах переживания социального опыта.

Аутизм – углубление в мир личностных переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности - является психическим расстрой-

ством. Аутистическое расстройство как симптом встречается весьма нередко при психических расстройствах, но имеются случаи, когда он проявляется в первые годы и даже месяцы жизни ребенка, и принимает центральное, ведущее, место в клинической картине, причиняет тяжелое негативное воздействие на всё психическое формирование ребенка в этом случае, говорят о расстройстве аутистического спектра (РАС), которое считают клинической картиной особого, искаженного, варианта психического нарушения. При РАС некоторые психические функции формируются достаточно медленно, тогда как другие – патологически ускоренно. Так, зачастую формирование гнозиса опережает праксис, порой не по возрасту обширный словарный запас сопровождается с совершенно неразвитой коммуникативной функцией речи

[57]. Нередко встречаются не все требуемые для установления диагноза ранний детский аутизм клинические характеристики, однако, коррекция должна опираться на методы, принятые в работе с аутичными детьми; в таком случае часто говорят об аутистических чертах личности ведутся изучения патогенеза аутистических расстройств с позиций нейроморфологии, нейрофизиологии и биохимии мозга. Онтогенез ЦНС содержит несколько критических периодов, в которых происходят структурные, функциональные и качественные изменения, обеспечивающие формирование более сложных функций. Основной пик преобразований происходит в младенчестве и раннем детстве: с рождения до года, с 1 до 3 лет, с 3 до 6 лет. Возрастает число нейронов в каждой области, увеличивается количество аутоантител к фактору роста нервов, необходимым образом изменяются параметры ЭЭГ – активности, усиливается лизис нейронов зрительной коры [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что до сих пор нет определенных причин расстройства аутистического спектра, эта область остается не до конца изученной.

Коммуникативные навыки — это характеристика особенностей ориентации младшего школьника в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им основных смысловых доминант коммуникатора [5].

Коммуникативные навыки появляются еще в детстве. Самой ранней формой социального взаимодействия является плач [7]. Наблюдая за взглядом или выражением лица, нейротипичные младенцы учатся распознавать эмоции и устанавливать характер отношений между предметами и людьми. Аутичные младенцы, в свою очередь, предпочитают смотреть на предметы, схватывают их отдельные части и фиксируют свое внимание на каком-то одном предмете. В возрасте 6-7 месяцев в дополнение к плачу младенцы начинают использовать для привлечения внимания лепет и вокализации. Младенцы с расстройствами аутистического спектра реже используют лепет, чем их нейротипичные сверстники [8]. В последние месяцы младенчества дети с типичным развитием начинают осваивать жесты в попытке выразить потребности и желания. Младенцы с РАС, как правило, используют жесты реже и чаще всего в незначительных формах коммуникации.

Исследователи отмечают, что в младшем школьном возрасте аутичные дети могут ис-

пользовать язык как средство удовлетворения потребностей, однако в отличие от нейротипичных сверстников, школьники с РАС значительно реже комментируют свои действия и действия других детей [9]. Язык — это орудие, помогающее получить желаемое.

В основе формирования коммуникативных навыков лежит развитие словесно-логического мышления. Мышление является высшей степенью человеческого познания. Оно позволяет получать знания о таких отношениях и свойствах реального мира, которые не могут быть непосредственно усвоены на чувственной ступени познания. В современной психологии выделяют три основных вида мышления:

наглядно — действенное (познание с помощью манипулирования предметами);

наглядно — образное (познание с помощью представлений предметов явлений);

словесно — логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений).

Словесно-логическое (вербальное) мышление — одно из видов мышления, использующее понятия и логические конструкции. Функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний из этапов исторического и онтогенетического развития мышления. Оно протекает во внутреннем, умственном плане и действует на базе языковых средств. Важность данного вида мышления заключается в том, что оно представляет собой наивысший этап развития мышления. В процессе решения учебных задач формируются такие операции словесно-логического мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация.

Посредством анализа происходит расчленение сложного объекта на составные части. Человек имеет возможность в одном объекте выделить некоторые его стороны, элементы, связи и отношения.

Благодаря синтезу человек в процессе мышления может переходить от частей к целому. Анализ и синтез всегда действуют в единстве, так как анализ осуществляется одновременно с синтезом и наоборот.

Посредством сравнения люди могут сопоставлять предметы, их свойства и отмечать отношения друг с другом, выявляя общее и особенное. Сравнение проявляется возможностью человека сопоставлять предметы и явления, их отношения друг с другом и их свойства, что позволяет выявлять общности и различия.

Обобщение — это мыслительная операция, заключающаяся в объединении многих предме-

тов или явлений по какому-то общему признаку. В ходе обобщения в сравниваемых предметах в результате их анализа выделяется нечто общее.

Классификация – это мыслительная операция, заключающаяся в группировке объектов по существенным признакам. В отличие от классификации, основанием которой должны быть признаки, существенные в каком-то отношении, классификация иногда допускает выбор в качестве основания признаков малосущественных (например, в алфавитных каталогах), но удобных в оперативном отношении.

Словесно-логическое мышление является новообразованием детей старшего дошкольного возраста. Посредством развития таких элементов словесно-логического мышления как умения обобщать, сравнивать, анализировать, выявлять закономерности и доказывать являются важнейшим условием подготовки к школе. Дошкольник сравнивает объекты по более многочисленным признакам, чем ребенок в раннем детстве. Он замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове.

Как уже отмечалось, к концу дошкольного периода у детей начинает формироваться словесно-логическое мышление. Оно предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику рассуждений, что предусматривает необходимость помощи от взрослых. К шести годам у ребенка развивается глазомер, зрительная оценка пропорций, характеризующих какой-либо предмет, преднамеренное запоминание и умение воспроизводить усвоенное. О знакомых явлениях он может уже высказывать правильные суждения, делать умозаключения.

Совершенствуется психическое и интеллектуальное развитие детей к этапу поступления в школу. Исследования Л.С. Выготского [12], В.В. Давыдова [17], Д.Б. Эльконина [59] свидетельствуют о том, что перед поступлением в школу у дошкольников развитие мышления ориентировано в сторону уплотнения, упорядочивания и интеграции понятий, в связи с чем их емкость увеличивается и позволяет детям расширить объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему.

В начальной школе ребенок уже умеет ориентироваться в окружающем мире, совершенствуется его внимание, память. С удовольствием и легкостью младшие школьники учат стихи, загадки, поют песни, цитируют родителей и друзей, запоминают фразы любимых героев мультфильмов и телепередач. Дальнейший

путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению, основу которого составляет оперирование понятиями. Переход к этой новой форме мышления связан с изменением содержания мышления: теперь это уже не конкретные представления, имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, отражающие наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними, что новое содержание мышления в младшем школьном возрасте задается содержанием ведущей деятельности учебной.

Таким образом, мышление – это основная форма познания окружающего мира. Оно протекает на основе чувственного познания (ощущения, восприятия, памяти) и имеет последовательно возникающие в онтогенезе наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы. Мышление дошкольников характеризуется интенсивным развитием, так как ребенок совершенствует свои знания об окружающей действительности, учится проводить синтезирование, сравнение, обобщение своих новых впечатлений, анализирует их, учится решать познавательные и мыслительные задачи. Словесно-логическое мышление является одним из видов мышления, характеризующихся использованием понятий, логических конструкций и функционирующих на базе языковых средств. В наибольшей степени оно развивается у детей в старшем дошкольном возрасте. В этот же период формируется тесная взаимосвязь мышления с речевым развитием. Мышление приобретает характер связного рассуждения, независимого от непосредственных действий с предметами.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева отмечают также и то, что словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Снижение речемыслительной деятельности детей с нарушениями речи проявляется в выборе лексико-грамматических средств передачи смысла высказывания, что затрудняет построение связного и последовательного высказывания [55].

Исследователем отмечается нарушение динамики мыслительной деятельности (инертность, явления персервации, трудности переключения). Ригидность мышления как характерная особенность детей с ОНР отмечается и другими учеными (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо). Для данной категории детей характерны также недостаточ-

ная сформированность умения дифференцировать существенное от второстепенного; затруднения в установлении сложных обобщений, обусловленные недоразвитием симультанных процессов. Отмечается, что наличие ситуационного принципа объединения объектов, трудности при выделении основания для группировки объектов, неточное употребление обобщающих понятий, тенденция к необоснованному их расширению, упрощению, смешению близких понятий были обусловлены недостаточным уровнем речевого развития.

По причине недостаточного уровня словесно-логического мышления дети затрудняются в анализе и сравнении предметов и явлений, ситуаций, что мешает эффективному усвоению новых знаний, так как дети не могут правильно и точно выразить свои мысли, полно и последовательно раскрыть содержание рассказа, чему способствуют речевые проблемы. В результате снижаются коммуникативные навыки и мешают полноценному общению детей.

Недостаточный уровень развития словесно-логического мышления снижает уровень монологической речи детей с РАС. При этом В.К. Воробьева отмечает два принципиально важных факта: «невозможность самостоятельно сформулировать мысль с помощью нескольких логически связанных предложений является постоянным, стойким нарушением в структуре данного дефекта даже при наличии способности содержательно и грамматически правильно построить отдельную фразу»; при получении помощи со стороны взрослого в виде вопросов, плана-схемы и т.д. ребенок более успешно справляется с поставленной перед ним задачей.

Это означает, что у детей с РАС недостаточно гибки и динамичны мыслительные процессы (как при программировании, составлении схемы целого высказывания, так и при отражении отношений реальной действительности, ситуации, которые необходимо выразить с помощью языковых средств). Следствием этого является нарушение формирования речевого мышления – процесса интеллектуальных действий, «в результате которого достигается новое знание», становящееся когнитивной базой интеллекта. Безусловно, такое нарушение становится камнем преткновения в дальнейшем становлении личности ребенка (интеллектуальном и социальном развитии), и актуальность преодоления данной проблемы очевидна. Её решение заключается в акцентировании внимания педагогов не только на связности высказывания детей, но и на его цельности.

Мы знаем, что словесно-логическое мышление является основой для формирования коммуникативных навыков у любой категории детей, а тем более младших школьников с РАС.

Большинство младших школьников РАС показывают низкий уровень коммуникативного развития. Данный факт говорит о нежелании и неумении в силу отсутствия практического опыта при РАС отрабатывать и формировать навыки словесно-логического мышления, являющегося основой коммуникативных навыков. Так сильно страдает логика построения активного высказывания, которое может «забываться» штампами и персеверациями. Тем не менее, такие дети неплохо ориентируются в окружающей обстановке, имеют запас бытовых сведений и представлений, но, не всегда умеют выполнять бытовые задания: не любят самостоятельно одеваться, застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, небрежно относятся к гигиеническим процедурам. Испытывают затруднения в развитии мелкой моторики рук, в связи с чем, недостаточно успешно проявляют себя в изобразительной деятельности: допускают ошибки в использовании карандаша, ножниц, не могут регулировать силу нажима на карандаш, кисточку.

Затруднения в развитии обще моторных и навыков сформированности мелкой моторики показывает как складывается взаимодействие речевого компонента и мыслительного. Как известно речь и мышление (Л.С. Выготский) развиваются в тандеме, но любое отклонение, в том числе и РАС ведет к серьезным проблемам в начальной школе, где огромную роль играют коммуникативные навыки. Начальное звено образования способствует более самостоятельному развитию и заявлению о себе как личности ребенка. Младший школьник должен в современных условиях уметь заявить о себе и отстаивать свои позиции. Главное научить младшего школьника с РАС уметь выступать перед классом, пытаться отвечать при всех, способствовать его реализации как личности и минимизировать его социальную дистанцию со сверстниками.

Прикладной поведенческий анализ (АВА) – на сегодня является самой известной методикой, которая используется в коррекционной работе с детьми с РАС. Данная идея терапии сосредоточивается в том, что различное поведение приводит к определенным последствиям. Когда ребенку нравятся его последствия, то он опять будет осуществлять данные действия, которое приведет к такому результату. Согласно методике в результате коррекционной работы ребенок играет

роль ведомого, т.е. он будет выполнять то, что просит специалист. В соответствии положениям АВА-терапии, для обучения какому-либо более сложному навыку, такому как: речь, игра, установление визуального контакта. Важно разделить его на несколько маленьких действий, каждому из которых ребенка обучают отдельно. Обучая ребенка, специалист дает ему конкретное задание. При условии не выполнения задания ребенком – предоставляется подсказка, а после этого вознаграждение. Навык считают закрепленным, когда в 80% предъявлений ребенок обрабатывает задания верно.

Отличительная особенность данной методики, во-первых, корректное использование поощрений и наказаний. Во-вторых, данная терапия – это интенсивная программа, предусматривающая от 30 до 40 часов занятий в неделю с различными специалистами: дефектологом, музыкотерапевтом, арттерапевтом. В свою очередь, важным является специалист по методике, осуществляющий контроль (супервизор).

Данная методика содержит различные сферы познания: от бытовых навыков от коммуникации. Терапия может использоваться, как в специальном учреждении, дома, так и в детском кружке. Применяется, как на индивидуальных занятиях, так и на фронтальных.

Однако данная терапия не допускает перерывов, предусматривает четкое отслеживание занятий, строгую систему наказаний, полное послушание ребенка и отсутствие проблем в семье.

Существуют различные методики активизации коммуникативных навыков у младших школьников с РАС. Так например, *альтернативная коммуникация* содержит в себе все способы общения, которые дополняют и заменяют вербальную коммуникацию. Данная методика применяется в тех случаях, когда общение посредством речи затруднено или невозможно. Многие ученые утверждают, что использование альтернативной коммуникации стимулирует возникновению первых слов, а также развитию мышления и символической деятельности.

Принципы альтернативной коммуникации:

- от более реального к более абстрактному;
- избыточность символов;
- постоянная поддержка мотивации;
- функциональное использование в коммуникации.

К основным системам альтернативной коммуникации относятся: система жестов, система символов, глобальное чтение.

Таким образом, диагностика коммуникативных навыков является важным компонентом психолого-педагогического изучения детей с РАС и входит в структуру общего обследования. Тем не менее в отечественной практике в диагностических процедурах наиболее часто используется стандартный инструментарий. А именно, коммуникативная деятельность у детей с расстройством аутистического спектра изучается такими же средствами диагностики, что и у детей без аутизма, с учетом индивидуальных особенностей.

Одним из наших направлений работы, исходя из особенностей младших школьников с РАС, было стимулирование на предшкольном моменте развитие коммуникативных навыков через активизацию словесно – логического мышления. На уровне интересных для них предметов, с охотой к углубленному их изучению мы старались максимально установить контакт с ребенком РАС и спровоцировать его желание делиться своими размышлениями там, где ему удобно и комфортно соблюдая его условия диалога.

Огромную роль играют и родители ребенка с РАС, от их умения расположить своего ребенка на контакт и знания его личностных особенностей в виде шаблонов поведения и моментов вызывающих агрессию. Родители во многом должны поверить и принять ребенка при таком диагнозе и помогать ему в начальной школе.

Цель предлагаемого авторами исследования состоит в выявлении уровня и особенностей развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Определяя актуальность данного исследования, мы руководствуемся объективной необходимостью формирования у детей младшего школьного возраста с аутизмом потребности взаимодействия с окружающим миром, в том числе потребности в установлении эмоциональных контактов с другими людьми.

В экспериментальном исследовании, проводимом с февраля по май 2019 г. на базе Автономной некоммерческой организации Детский развивающий центр «Оранжевый город» г. Калуги, приняли участие 10 младших школьников с аутистическими расстройствами.

Методы исследования

С целью выявления особенностей развития навыков коммуникации у детей младшего школьного возраста с РАС, авторы использовали модель обследования коммуникативных

навыков, описанную Kathleen Ann Quill. Данная модель обследования включает в себя следующие разделы: выявление особенностей коммуникативных навыков ребенка (включая используемые аутичным школьником виды коммуникации, в том числе альтернативные и дополнительные средства коммуникации); оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций; оценка уровня социоэмоциональных навыков; оценка сформированности навыков диалога.

При подготовке к проведению исследования мы адаптировали данный инструмент оценки коммуникативных навыков в соответствии с целью и задачами нашей работы.

Перечень исследуемых навыков коммуникации приведем ниже: умение выражать просьбы и требования; социальная ответная реакция; умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, события; умение привлекать внимание и задавать вопросы; умение выражать свои эмоции; социальное поведение; умение вести диалог.

Каждый показатель оценивался по двухбалльной шкале:

«0» - навык не сформирован. Ребенок никогда не использует данный коммуникативный навык.

«1» - навык сформирован частично. Ребенок иногда использует данный коммуникативный навык (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично - только с подсказкой.

«2» - навык сформирован полностью. Ребенок использует данный навык в различных социальных ситуациях [6].

При оценке уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра мы ориентировались на следующие уровневые показатели:

70-100 баллов – высокий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков;

37-69 баллов – средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков;

11-36 баллов – низкий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков;

Меньше 10 баллов – критический уровень сформированности коммуникативных навыков.

Все полученные данные заносились в протоколы, и затем подвергались математической

обработке. Также проводилась беседа с законными представителями, позволяющая выявить изменение коммуникативного поведения ребенка в других ситуациях. В результате беседы мы выяснили: меняется ли характер вербальной и невербальной коммуникации за пределами центра, как ребенок выражает согласие/отказ от предложенного предмета или деятельности, умеет ли инициировать/поддерживать/завершать диалог.

Результаты и их обсуждение

В результате качественного и количественного анализа полученных данных мы можем отметить следующее: высокий уровень сформированности коммуникативных навыков был выявлен у трех детей (30%). Младшие школьники, выражая просьбу, свободно использовали средства как вербальной, так и невербальной коммуникации. У четырех обследуемых был выявлен средний уровень сформированности навыков коммуникации (40%). На занятиях в развивающем центре дети в некоторых случаях начинали деятельность без разрешения, порой даже в ситуации запрета. Младшие школьники, прибегая к просьбам, использовали одно слово и просили значимые для них мотивационные стимулы. Один младший школьник с расстройствами аутистического спектра (10%) продемонстрировал низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. Критический уровень сформированности навыков коммуникации выявлен у двух детей (20%).

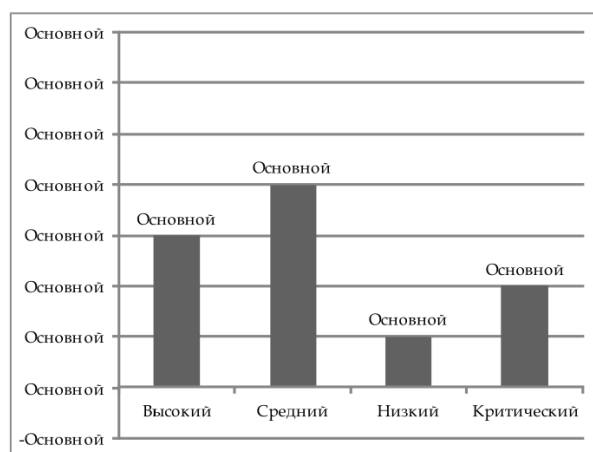


Рис. 1. Уровни сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Критический уровень сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра характеризуется следующим образом:

«Умение выразить просьбы и требования». В данную группу вошли дети, использующие однословные высказывания, не связанные с ситуацией общения и не носящие коммуникативный характер. В ряде случаев дети прибегали к нежелательному поведению, в ситуациях запрета демонстрировали образцы агрессивного поведения (например, хватили коммуникативного партнера за одежду, кричали, щипались). В ходе беседы с родителями выяснилось, что данная модель поведения используется школьниками не только на занятиях, но и дома.

«Социальная ответная реакция». В процессе наблюдения за детьми в ситуациях общения как со сверстниками, так и со взрослыми было установлено, что социальная реакция сформирована недостаточно (игнорирование приветствия, отказ от предложенного предмета или деятельности путем демонстрации нежелательного поведения).

В ходе наблюдения было отмечено, что выполнение младшими школьниками с расстройствами спектра аутизма заданий из серии «Умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, события» невозможно.

«Умение привлекать внимание и задавать вопросы». В данной группе отмечалось, что дети обращают на себя внимание взрослого путем использования невербальных средств (прикосновения, жесты, крик). Установлено, что на данном уровне коммуникативных навыков умение задавать вопросы не сформировано. Те же невербальные средства коммуникации используются и для выражения эмоций.

«Социальное поведение». Результаты организованного нами наблюдения и данные беседы с родителями позволяют сделать вывод о том, что дети легко идут на тактильный контакт (обнимают своих родителей). Также у первого обследуемого была отмечена несформированность субкатегорий «Оказание помощи по просьбе» и «Утешение другого человека». Для выполнения этих заданий второму обследуемому требовалась направляющая помощь взрослого.

По результатам исследования группы навыков «Умение вести диалог» можно сделать вывод, что для младших школьников с расстройствами аутистического спектра данного уровня развития коммуникации характерно недоразвитие диалогической речи.

Дадим описание низкого уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами спектра аутизма. Умение выразить просьбы и

требования достаточно сформировано. Используя выразительные движения всего тела, ребенок просил нас повторить понравившееся действие - покачать «на качелях» (применялось средство сенсорной интеграции «Яйцо Совы»). Изредка требовалась стимулирующая помощь взрослого.

«Социальная ответная реакция». Установлено, что социальная реакция адекватна условиям. Выражение отказа от предложенного предмета или деятельности носило как вербальный («Не хочу»), так и невербальный характер. Как правило, ребенок комментировал собственные действия и охотно называл любимых персонажей.

«Умение привлекать внимание и задавать вопросы». Проявлял настойчивость в своих попытках привлечь внимание взрослого. Задавая вопрос, младший школьник с данным уровнем сформированности коммуникативных навыков не проявлял заинтересованности в получении ответа от коммуникативного партнера.

«Социальное поведение». Отмечена несформированность субкатегории «Выражение вежливости». Для выполнения других заданий в ряде случаев требовалась направляющая помощь взрослого. Ребенок данной категории демонстрировал несформированность навыка ведения диалога.

В отношении младших школьников с расстройствами аутистического спектра, характеризующихся средним уровнем сформированности коммуникативных навыков, можно сделать следующие выводы:

«Умение выразить просьбы и требования». 75% младших школьников активно выражали просьбы. Несколько раз были зафиксированы случаи агрессии по отношению к сверстнику, который не желал отдавать заинтересовавший аутичного ребенка предмет.

«Социальная ответная реакция». Дети реагировали на свое имя, в ряде случаев отвечали на приветствие. Испытываемые в данной области затруднения, на наш взгляд, связаны с недостаточным пониманием роли приветствия в социальном взаимодействии. Отвечая на личные вопросы о себе, дети демонстрировали достаточный уровень сформированности лексико-грамматических средств языка.

На основании результатов, полученных при исследовании уровня сформированности группы навыков «Умение называть, комментировать и описывать предметы, людей, события», можно сделать вывод о том, что младшие школьники со средним уровнем развития ком-

муникативных навыков неспособны дать ответ на вопросы, требующие понимания временных представлений и причинно-следственных связей, что, по мнению авторов, связано с абстрактностью данных понятий.

Несмотря на слабость эмоционально-волевой сферы, которая присуща школьникам с расстройствами аутистического спектра, обследуемые показали высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, входящих в группу «Умение выразить свои эмоции». Тем не менее встречались случаи нежелательного поведения (крики, плач, аутоагрессия).

Оценка *социального поведения* позволила нам сделать вывод о том, что данный навык сформирован у младших школьников в достаточной мере. Один ребенок не мог обратиться за помощью к сверстнику, однако успешно взаимодействовал с детьми младшего возраста.

Недоразвитие *диалогической речи* у младших школьников с расстройствами аутистического спектра данного уровня имеет меньшую выраженность, чем у детей, отнесенных к критическому и низкому уровню сформированности коммуникативных навыков. Дети умеют инициировать диалог и сообщать коммуникативному партнеру необходимую информацию.

Дети с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков (30%) проявляли настойчивость в своих просьбах. В ситуации выбора одного из предметов были зарегистрированы несколько случаев нежелательного поведения, обусловленного стремлением завладеть несколькими предметами.

Младшие школьники с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков демонстрировали адекватную *социальную реакцию* и охотно отвечали на личные вопросы. Следует отметить, что дети данной категории способны развернуто комментировать собственные действия, а также давать комментарии неожиданным событиям. Определяя принадлежность собственных вещей, ребенок рьяно оберегает их от посягательства сверстников, прибегая в некоторых случаях к агрессии. Обозначая предметы и действия, в том числе их характеристики, детали и функции, дети использовали двухкомпонентную модель.

Задавая вопросы, младшие школьники использовали развернутую фразовую речь и сопровождали ее средствами невербальной коммуникации. В отличие от детей младшего школьного возраста, имеющих средний уровень сформированности коммуникативных навыков, дети этого

уровня способны дать ответ на вопросы, требующие понимания временных представлений и причинно-следственных связей.

По данным исследования, навык социального взаимодействия у младших школьников с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков достаточно развит. Дети демонстрировали навык сотрудничества в совместной деятельности, наличие реакции на просьбы сверстников и способность спонтанно обращаться с просьбой как к сверстнику, так и к взрослому.

В общении со сверстниками младшие школьники с РАС редко вступают в диалог, предпочитают играть в одиночестве.

Выводы

На основании полученных данных мы можем сделать вывод, что у большинства младших школьников с расстройствами аутистического спектра, посещающих наш развивающий центр, отмечается средний уровень сформированности навыков коммуникации. По мнению авторов, использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации с данной группой детей нецелесообразно ввиду достаточного уровня сформированности навыков. Младшие школьники, отнесенные к низкому и критическому уровню сформированности коммуникативных навыков, одинаково нуждаются в знаках-посредниках, которые позволяют им выразить свои мысли, а также уменьшить такие последствия нарушений коммуникации как агрессивные и нежелательные формы поведения, тревожность.

Также в результате обработки полученных в ходе исследования данных нами было выявлено отставание в усвоении аутичными школьниками средств невербальной и вербальной коммуникации; отмечалось, что в большинстве коммуникативных ситуаций дети используют стандартные, предсимволические формы поведения. Для детей дошкольного возраста с РАС была характерна низкая звуковая активность, сопряженная, как правило, с другими средствами невербальной коммуникации. Конкретные и абстрактные языковые символы коммуникации большинством школьников, принимавших участие в исследовании, освоены частично.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные подтвердили необходимость внедрения в практику работы с детьми младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра различных систем альтернативной и дополнительной коммуникации. В связи с этим в условиях осуществления

инклюзивного образования педагоги должны проходить специальную подготовку, переподготовку или повышать квалификацию, с тем чтобы изучить существующий опыт, теоретические и практические вопросы обучения детей с ОВЗ, разработать собственные подходы к решению образовательных задач и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, в том числе и программ по обучению системам альтернативной и дополнительной коммуникации детей с трудностями коммуникативного развития.

Большую помощь в создании необходимых условий для реализации индивидуальных образовательных потребностей и реабилитационного потенциала каждого ребенка с РАС и оказании психолого-педагогической поддержки для формирования жизненных, в том числе коммуникативных, компетенций и успешной социализации оказывает КГУ им. К.Э. Циолковского, осуществляющий научно-методическое сопровождение процесса реализации инклюзивного образования и координацию работы в этом направлении в Калужской области [1]. Работа в данном направлении в значительной степени повышает уровень информированности родителей и педагогов о существующих методах развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройствами спектра аутизма.

Формирование коммуникативных навыков – одно из важнейших направлений коррекционной работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Сформированность коммуникативных навыков способствует расширению возможностей общения, а также социальной адаптации младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

В коммуникации всеми авторами выделяются вербальные и невербальные средства общения, которые содержат закономерности становления и формирования в процессе онтогенеза, в то же время первыми появляются невербальные средства коммуникации, так как мимика, взгляд, жесты. Вследствие того, что сложности коммуникативной деятельности у детей с расстройством аутистического спектра являются главным из составляющих структуры

нарушений при аутизме, диагностика вербальных и невербальных средств должна использоваться в процессе всестороннего психолого-педагогического обследования.

При общем типе нарушения психического развития дети с аутизмом имеют существенные индивидуальные отличия. Среди типических случаев детского аутизма можно выделить детей с основными моделями поведения, отличающимися своими системными характеристиками. В соответствии каждой из них развивают характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели различает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы формирования психических функций (т.е. степень нарушения и искажения в развитии).

Таким образом, глубина аутистического дизонтогенеза оценивается в соответствии со степенью нарушения, способности ребенка к организации активного и гибкого взаимодействия с миром. Выделение главных сложностей в формировании активного контакта с миром дает возможность выстраивать для каждого ребенка направление и последовательность шагов коррекционной работы, ведущей его к большей активности и устойчивости во взаимоотношениях.

Неоднородность проявлений нарушений коммуникативных навыков данной категории детей диктует необходимость создания эффективных методик формирования альтернативной и дополнительной коммуникации. Лучший результат достигается в ситуации, когда окружение пользователя поддерживает практику использования той или иной системы альтернативной коммуникации, умеет правильно реагировать на коммуникативные инициативы младшего школьника, создавать ситуации, в которых пользователь мог бы использовать средства АДК и проводить обучение в процессе повседневного взаимодействия.

Список литературы

1. Бушлаева Е.Н. Особенности внедрения инклюзивного образования в Калужской области // MODERN SCIENCE. 2019. №8.1. С. 108-113.
2. Виноградова К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. №2. С. 17-28.
3. Демидова А.П., Зиновьева В.Н. Особенности диалогового взаимодействия учителя начальной школы и ребенка -логопата в рамках инклюзивного образования. – Сб. науч.тр.: Ялта: РИО ГПА, 2019 – Выпуск 64.-1, с. 83
4. Зиновьева В.Н. Демидова А.П. Специфика формирования математических представлений у учащихся начальных классов с ЗПР церебрально-органического генеза. // Вестник современных исследований. - №12(27) 2018 г.
5. Неменчинская С.М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. №4. С. 58-65.
6. Рубан О.В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора // Дефектология. 2015. №2. С. 34-33.
7. Трунова А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации // Молодой ученый. 2018. №30. С. 76-79.
8. Хаустов А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. 2008. С. 208–235.
9. Хлобыстова И.Ю., Демидова А.П. Взаимодействие специалистов при коррекции дисграфии в рамках инклюзивного образования. // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. науч.тр.: Ялта: РИО ГПА, 2019 – Выпуск 64.-4.2, с. 206
10. Хлобыстова И.Ю., Демидова А.П. Использование информационно-коммуникативных технологий в работе логопеда - Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Десятые Юбилейные Есиповские чтения: школьный учитель в полиэтническом регионе – гражданин, предметник, наставник»- изд. ГГПИ им. В.Г.Короленко – Глазов, 2019 – с. 237-240
11. Чиркова Н.И., Демидова А.П. Развитие коммуникативных действий у детей –логопатов средствами занимательных математических заданий. // Гуманизация образования 3/2019 с. 111
12. DO-WATCHLISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism / Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. p. 410.
13. Esposito G., Venuti P. Under - standing early communication signals in autism: A study of perception of infants' cry // Journal of Intellectual Disability Research. 2010. №54. P. 216-223.
14. Heflin L.J., Alaimo D.F. Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. 2007. 400 p.
15. Jones C.D., Schwartz I.S. When asking questions is not enough: An observational study of social communication differences in high functioning children with autism // Journal of Autism and Developmental Disabilities. 2009. №39. P. 432-443.

References

1. Buslayeva E.N. Osobennosti vnedreniya inkuzivnogo obrazovaniya v Kaluzhskoi oblasti // MODERN SCIENCE. 2019. № 8.1. P. 108-113.
2. Vinogradova K.N. Rech i kommunikatsiya pri rasstroistvakh autisticheskogo spectra // Autizm i narusheniya razvitiya. 2015. № 2. P. 17-28.
3. Demidova A.P., Zinovyeva V.N. Osobennosti dialogovogo vzaimodeistviya uchatelya nachalnoi shkoly i rebyonka-logopata v ramkakh inkluzivnogo obrazovaniya. – Col. scient. w.: yalta: RIO GPA, 2019 – Iss. 64.-1, p. 83.
4. Zinovyeva V.N., Demidova A.P. Spetsifika formirovaniya matematicheskikh predstavleny u uchashchikhsya nachaslnykh klassov s ZPR tserebralno-organicheskogo geneza. // Vestnik sovremennykh issledovany. - № 12 (27) 2018
5. Nemenchinskaya S.M. Razvitiye navykov obshcheniya u detei s sindromom detskogo autizma // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2014. № 4. P 58-65.

6. Ruban O.V. Razvitiye kommunikativnogo povedeniya u detei s rasstroistvami autisticheskogo spectra sredstvami traditsionnogo detskogo folkloro // Defektologiya. 2015. № 2. P. 34- 33
7. Trunova A.P. Nauchno-teoreticheskiye podkhody k opredeleniyu navykov kommunikatsii // Molodoi uchyony. 2018. № 30. P. 76-79.
8. Khaustov A.V. Razvitiye rechevoi kommunikatsii u detei s autisticheskimi narusheniyami // Detsky autism: issledovaniya i praktika. 2008. P. 208-235.
9. Khlobystova I.Yu., Demidova A.P. Vzaimodeistviye spetsialistov pri korrektsii disgrafii v ramkakh inkluzivnogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – Col. scient.w.: Yalta: Rio GPA, 2019 – Iss. 64-4.2, P. 206.
10. Khlobystova I.Yu., Demidova A.P. Ispolzovaniye informatsionno-kommunikativnykh tekhnology v rabote logopeda – Materialy Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem “Desyatye Yubileinye Esipovskiye chteniya: shkolny uchitel v polietnicheskom regione – grazhdanin, predmetnik, nastavnik” – PH CSPI after V.G. Korolenko – Glazov, 2019 – p. 237-240.
11. Chirkova N.I., Demidova A.P. Razvitiye kommunikativnykh deistvy u detei-logopatov sredstvami zanimatelnykh matematicheskikh zadany // Gumanizatsiya obrazovaniya 3/2019. P. 111.
12. DO-WATCHLISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism / Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. p. 410.
13. Esposito G., Venuti P. Under - standing early communication signals in autism: A study of perception of infants’ cry // Journal of Intellectual Disability Research. 2010. №54. P. 216-223.
14. Heflin L.J., Alaimo D.F. Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. 2007. 400 p.
15. Jones C.D., Schwartz I.S. When asking questions is not enough: An observational study of social communication differences in high functioning children with autism // Journal of Autism and Developmental Disabilities. 2009. №39. P. 432-443.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталия Николаевна - кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. E-mail: avramenkonn@mail.ru

Белаш Виктория Юрьевна - старший преподаватель кафедры Информатизации и информационных технологий Физико-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. E-mail: mininavy@tksu.ru

Бирюкова Дарья Алексеевна – студентка программы «Клиническая психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского: E-mail: BiryukovaDA@studklg.ru

Даниленко Дарина Александровна – студентка бакалаврской программы «Психология» института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского: E-mail: DanilenkoDA@studklg.ru

Демидова Анна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: Ademidova1979@mail.ru.

Енгальчев Вали Фатехович, руководитель Научно-исследовательского центра судебной экспертизы и криминалистики, профессор кафедры общей и юридической психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, доктор психологических наук, профессор, почётный работник высшего профессионального образования РФ. E-mail: Valiyen@gmail.com

Еремина Ирина Игоревна – магистрант Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, направление подготовки «Информационно-психологическая безопасность». E-mail: EreminaI@studklg.ru

Зиновьева Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: Zinovieva.valya@yandex.ru.

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Автор более 80 публикаций по проблемам организации дополнительного образования детей, учебно-методических пособий для студентов и педагогов, монографии «Педагогическое сопровождение саморазвивающейся личности» (г. Москва, ИНФРА-М, 2019 г.) «Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект» (г. Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013 г.). Разработчик модели педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования детей аэрокосмического профиля. Отдельное внимание автор уделяет исследованию проблем дополнительного аэрокосмического образования и педагогизации идей русского космизма. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Иванова Юлия Игоревна – студентка КГУ им. К.Э. Циолковского, специальность «Психология служебной деятельности».

Илюшина Марина Ивановна - помощник директора по учебной и научной работе Калужского института (филиал) АНО ВО МГЭУ. Научные интересы: совершенствование понятийного аппарата в психологии, совершенствование и развитие личности, поиск и актуализация ресурсов личности, профессиональное и личностное самосовершенствование, развитие семейных ресурсов и поддержание семьи, материнства, отцовства и детства в условиях динамично изменяющегося мира. E-mail: Psychologolg@yandex.ru,

Краснощеченко Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Научные интересы: психология управления, психологическая безопасность, личностно-профессиональное развитие, проблемы социализации человека в современном мире. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Квыыржик Анастасия Сергеевна - студентка Института истории и права Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского

Леонова Елена Васильевна, зав. кафедрой общей и юридической психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, доктор психологических наук, доцент. E-mail: LeonovaEV@tksu.ru

Митина Кристина Викторовна – студентка программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. E-mail: MitinaKV@studklg.ru

Михальчёва Полина Сергеевна - студентка факультета иностранных языков Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского

Морозёноква Елизавета Васильевна, студентка Института психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. E-mail: MorozenkovaYV@studklg.ru

Паршина Алена Игоревна – студентка бакалаврской программы «Дефектология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского

Подольская Инга Александровна - кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга. E-mail: podolskajaIA@tksu.ru

Подольская Оксана Владимировна - учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Калуги

Реймер Мария Валериевна - старший преподаватель кафедры Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Сфера научных интересов: история педагогики, развитие народного образования в Калужской губернии, изучение методики преподавания истории в школе, развитие исторического образования, методика обучения. E-mail: rejmermv@tksu.ru

Рыбакова Полина Алексеевна – студентка бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета. E-mail: RybakovaPA@studklg.ru.

Савотина Наталья Анатольевна - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Сфера научных интересов: высшее образование, высшая школа, подготовка научных кадров, теория и практика воспитательной работы, методика обучения. E-mail: Savotinana@studklg.ru

Степанова Светлана Владимировна – педагог-психолог МБДОУ (Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение) №82 «Чиполино» e-mail: Svetlana_stepa@mail.ru

Хавыло Алексей Викторович – заведующий лабораторией информационно-психологической безопасности КГУ им. К.Э. Циолковского, кандидат психологических наук. E-mail: NaviloAV@tksu.ru

Хотеева Раиса Ивановна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Научные интересы: психология управления, клиническая психология, психология профессиональной деятельности, профессиональная социализация специалистов. Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Чувальская Анастасия Владиславовна – студентка бакалаврской программы «Психология» института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, E-mail: Burimechkovaav@studklg.ru

Шатова Софья Сергеевна – выпускница аспирантуры Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Завуч МБОУ Средняя школа № 1 им. С.Т. Шацкого, г. Обнинск. E-mail: SHatovaSS@studklg.ru

Широкова Елена Владимировна - студентка Института психологии Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. E-mail: ShirokovaYV@studklg.ru

Avramenko Natalia Nikolaevna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head. Department of Social and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E - mail: avramenkonn@mail.ru

Belash Viktoria Yurievna - Senior Lecturer, Department of Informatization and Information Technology, Institute of Physics and Technology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: mininavy@tksu.ru

Biryukova Daria Alekseevna - student of Clinical Psychology program, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky: E-mail: BiryukovaDA@studklg.ru

Danilenko Darina Aleksandrovna - student of Bachelor program “Psychology”, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky: E-mail: DanilenkoDA@studklg.ru

Demidova Anna Petrovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education, Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: Ademidova1979@mail.ru.

Engalychev Vali Fatehovich - Head of the Scientific Research Center for Forensic Science and Forensics, Professor, Department of General and Legal Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Doctor of Psychology, Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. E-mail: Valiyen@gmail.com

Eremina Irina Igorevna - undergraduate of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, program “Information and Psychological Security”. E-mail: EreminaII@studklg.ru

Chuvalskaya Anastasia Vladislavovna - student of Bachelor program “Psychology”, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, E-mail: Burimechkovaav@studklg.ru

Ivanova Irina Viktorovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. She is the author of more than 80 publications on the problems of organizing supplementary education for children, teaching aids for students and teachers, the monograph “Pedagogical support of a self-developing personality” (Moscow, INFRA-M, 2019,) “Personal self-development: psychological and pedagogical aspect” (Kaluga, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2013). She is the developer of the model of pedagogical support for self-development of students in the conditions of additional education of children of aerospace profile. The author pays special attention to the study of the problems of additional aerospace education and the pedagogization of the ideas of Russian cosmism. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Ivanova Yulia Igorevna - student of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky.

Ilyushina Marina Ivanovna - Assistant to the Director for Academic and Scientific Work of the Kaluga Institute (branch) ANO IN MGEU. Scientific interests: improvement of the conceptual apparatus in psychology, improvement and development of personality, search and updating of personal resources, professional and personal self-improvement, development of family resources and maintaining the family, motherhood, fatherhood and childhood in a dynamically changing world. E-mail: Psychologlg@yandex.ru,

Khavylo Aleksey Viktorovich - Head of Laboratory of Information and Psychological Security of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Candidate of Psychological Sciences. E-mail: HaviloAV@tksu.ru

Khoteeva Raisa Ivanovna - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Research interests: Management Psychology, Clinical Psychology, Psychology of Professional Activity, professional socialization of specialists. Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Krasnoshchechenko Irina Petrovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Social and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Scientific interests: Management Psychology, Psychological Safety, personal and professional development, problems of human socialization in the modern world. Kaluga, Russia. E-mail: krasnoshchechenko_ip@tksu.ru.

Kyvyrzhik Anastasia Sergeevna - student of Institute of History and Law, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Leonova Elena Vasilievna – Doctor of Psychological Sciences, Head of Department of General and Legal Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: LeonovaEV@tksu.ru

Mitina Kristina Viktorovna - student of specialty program “Psychology”, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: MitinaKV@studklg.ru

Mikhailcheva Polina Sergeevna - student of the faculty of Foreign Languages, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Elizaveta Morozenkova, student of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: MorozenkovaYV@studklg.ru

Parshina Alena Igorevna - student of Bachelor program “Defectology” of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Podolskaya Inga Aleksandrovna - Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Social and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga. E-mail: podolskajaIA@tksu.ru

Podolskaya Oksana Vladimirovna - elementary school teacher of MBOU “Secondary school № 28”, Kaluga

Reimer Maria Valerievna - Senior Lecturer, Department of the Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Sphere of scientific interests: History of Pedagogy, the development of public education in the Kaluga province, the study of teaching methods of History at school, the development of historical education, teaching methods. E-mail: rejmermv@tksu.ru

Ryakova Polina Alekseevna - student of Bachelor program “Psychology” of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: RybakovaPA@studklg.ru.

Savotina Natalya Anatolyevna - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Research interests: higher education, higher school, training of scientific personnel, theory and practice of educational work, teaching methods. E-mail: Savotinana@studklg.ru

Stepanova Svetlana Vladimirovna - teacher-psychologist MBDOU (Municipal budgetary preschool educational institution) №82 “Chipolino” e-mail: svetlana_stepa@mail.ru

Chuvalskaya Anastasia Vladislavovna - - student of Bachelor program “Psychology” of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, E-mail: Burimechkovaav@studklg.ru

Shatova Sofya Sergeevna - graduate of post-graduate course of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Deputy director MBOU Secondary school number 1 named after S.T. Shatsky, Obninsk. E-mail: SHatovaSS@studklg.ru

Shirokova Elena Vladimirovna - student of Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: ShirokovaYV@studklg.ru

Zinovieva Valentina Nikolaevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education, Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: Zinovieva.valya@yandex.ru.

ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Серия «Психологические науки. Педагогические науки»

Научный журнал

Том 3. Выпуск 1 (2020)

Подписано в печать 28.08.2020. Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 16. Тираж 50 экз. Заказ № 135.

Издательство КГУ им. К.Э.Циолковского. 248023 Калуга, ул. Разина, 26.



Отпечатано в типографии «Наша Полиграфия»,
248009, Калуга, Грабцевское шоссе, 126.

☎ 8 (4842) 77-00-75; +7 910 910 50 54

✉ ilstrel@yandex.ru

🖨 nasha-poligrafia.ru