

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

**Психолого-педагогические проблемы развития
личности в современных условиях**

*Материалы
IV Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)*

(19 мая 2022 г.)



Орск 2022

УДК 159.923
ББК 88.3
П86

Печатается по решению ученого совета Орского
гуманитарно-технологического института (филиала)
ОГУ

Редакционная коллегия:

*Швацкий А. Ю., кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и педагогики
(ответственный редактор);*

*Чикова И. В., кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории;*

*Мантрова М. С., кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики*

(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

П86 Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (19 мая 2022 г.) / отв. ред. А. Ю. Швацкий. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2022. – 135 с. – ISBN 978-5-8424-0992-1.

ISBN 978-5-8424-0992-1

© Коллектив авторов, 2022

© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2022

© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ

Бисембина С. Х. Проблема коммуникативной культуры в современной психологической науке	7
Колесник Т. В. Причины возникновения конфликтов в младшем школьном возрасте	8
Курманбаева Ж. М. К вопросу изучения когнитивного компонента сформированности здорового образа жизни у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста	10
Мантрова М. С. Индивидуальные представления удовлетворенности браком супругов	11
Морозова Н. А. Изучение вопроса идентификации с родителями детей из неполных семей	12
Насырова О. Н. Исследование индивидуально-типологических свойств у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов	14
Сагайдак Е. А. Формирование культуры здорового образа жизни у современных подростков	15
Таран А. В. Особенности ценностных ориентаций современных подростков	18
Харитоновна О. С. Изучение вопроса родительской компетентности	19
Чумаченко К. Д. К вопросу применения психологического тренинга в работе школьного психолога	20
Шульгина А. В. К вопросу применения техник психологического консультирования в решении семейных проблем	21

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Азизова Д. А. Особенности адаптации к школе первоклассников	23
Баймуратова Д. К. Развитие социального интеллекта в детском возрасте	24
Батутина А. Е. Понятие привязанности в детско-родительских отношениях	25
Безенкова Т. А., Андриенко О. А. Патриотическое воспитание студентов в условиях колледжа	27
Быстрова Е. А. Особенности акцентуаций характера в подростковом возрасте	28
Вахрушева Г. М., Андриенко О. А. Воспитательная работа с обучающимися в условиях сельской школы	29
Габзалилова Р. Ф. Особенности учебной мотивации подростков	31

Искалиева А. Н. Особенности развития личности учащихся образовательных учреждений	32
Казначеев С. В. Формирование толерантности у подростков	33
Козлова И. Э. К вопросу изучения эмоционально-личностного развития родителя в период ожидания и появления ребенка в семье	35
Манаева Е. Ф. Стратегии поведения подростков в конфликте	37
Моисеев А. Ю. Психолого-педагогические аспекты проблемы развития духовного искусства в России в XX и XXI веках	38
Павельева К. С. Особенности личностного развития детей с разными типами привязанности к родителям	42
Сайлиханова Т. Н. К вопросу изучения процесса развития интеллектуальных способностей у детей младшего школьного возраста .	43
Тимошенко Ю. В. Психолого-педагогические причины пропусков занятий физической культуры учащимися педагогического колледжа и способы их регулирования	44
Фирсова Д. Д. Изучение познавательного развития детей и подростков	46
Шевлякова Л. В. Влияние индивидуальных особенностей представлений супругов о семейной жизни на становление семейных отношений	47
Яровая Т. В. Изучение детской лжи	48

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Арлачева А. В. К вопросу диагностики коммуникативного развития детей раннего возраста	50
Балабанчик В. К. Социоморальное развитие в подростковом и юношеском возрасте	51
Баракатова Т. А. Проблема изучения компьютерной зависимости у подростков	53
Долгоруков Д. А. Особенности продуктивного мышления студентов	54
Емельянова Л. А. К проблеме развития «образа Я» в дошкольном возрасте	56
Калиева А. С. Влияние мотивации обучающихся старших классов на достижение успеха в их учебной деятельности	58
Никитина С. С. К вопросу изучения психологических условий и возрастных особенностей преодоления трудностей, испытываемых детьми на разных этапах школьного обучения	60
Перетачкина Д. Е. Изучение дружеских отношений у младших школьников	61
Степанова А. В. К вопросу изучения социоморального развития в подростковом и юношеском возрасте	62

Ходош А. М. Современные качества профессиональной личности	63
Швацкий А. Ю. Особенности проявления дисморфофобии у современных подростков	65

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Байтюкова О. А. Гендерные особенности межличностных отношений родителей и подростков	67
Голова С. В. К вопросу межличностных отношений в младшем школьном возрасте	68
Докучаева Н. В., Иванова С. А., Тлеумбетова Д. Б. К вопросу о содержании и направлении ювенального периода	69
Дребант В. В. Проявление агрессивности у младших школьников и способы ее коррекции	71
Коваленко А. А. Развитие социоэмоциональной компетентности в детском возрасте	73
Колесников М. В. Профилактика интернет-зависимости у студентов	75
Костюкова И. А. Исследование способностей личности и их разнообразие в старшем подростковом возрасте	78
Лисичкина А. Г., Емельянова Л. А. К проблеме межличностных отношений в коллективе современных подростков	79
Рахматуллина А. А., Солонина К. Е. Особенности одиночества в подростковом возрасте	81
Тажигаева С. М., Кабанова А. Б., Сейдахметова З. К. Взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе	82
Федоренко А. В. Специфика перцептивной стороны общения в социальных сетях	83
Шарабасова М. С. Рождение ребёнка как этап в развитии семейных отношений	86

РАЗДЕЛ 5. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Андриенко О. А. Деятельность учреждений среднего профессионального образования по профессиональному самоопределению обучающихся	88
Богомазова К. О. Сравнительный анализ учебной мотивации у студентов с различным уровнем жизнеспособности	89
Вербина Я. В. Влияние типов детско-родительских отношений в семье на развитие самостоятельности детей младшего школьного возраста	64

Воронина-Нейман Ю. А., И. В. Чикова К проблеме познавательной деятельности учащихся и её активизации в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта	96
Кокендова В. Б., Степаненко О. О. Основные проблемы профессионального становления личности	98
Кульпеисова Т. С. Повышение речевой культуры студентов при обучении общению в профессиональной сфере	100
Насырова А. Б. Некоторые проблемы обучения чтению профессиональных текстов на неродном языке	102
Попрядухина Н. Г. Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения	103
Фролова А. Г. Особенности удовлетворенности трудом в процессе профессионального становления личности педагога	104
Чикова И. В. К проблеме тактики взаимодействия субъектов в высшем учебном заведении	107
Швацкий А. Ю. К вопросу о профессиональном становлении педагога-психолога	109
Щербатова Н. В. Самопознание будущего психолога как основа самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности	110

РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Бубчикова Н. В. Веденева Г. И. К проблеме употребления нецензурной лексики в подростковой среде	112
Гусак М. А. Игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия в работе с детьми, подростками, взрослыми	114
Деркачёв В. Н. Процесс понимания изучаемого материала и его усвоение иностранными военнослужащими в военном авиационном высшем учебном заведении	116
Кустумова Р. К. Взаимоотношение родителей с подростками	123
Пикулова К. М. Профилактика экзаменационного стресса у обучающихся выпускных классов при подготовке и сдаче единого государственного экзамена	124
Пфаф В. К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом	126
Сопрунова П. Д. Проблема эффективности семейной терапии	130
Информация об участниках конференции	132

РАЗДЕЛ 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

С. Х. Бисембина

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н. Г. Попрядухина
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Интерес отечественных и зарубежных исследователей к проблемам коммуникативной культуры в рамках культурологии, психологии, философии, педагогики объясняется динамикой социальных процессов в жизни современного российского общества, а также необходимостью гуманизации сферы межличностных отношений.

Коммуникативная культура современного человека – сложное личностное образование, характеризующееся степенью усвоения, принятия, применения и обогащения личностью духовных богатств общества в сфере общения (ценностей, норм, научных знаний).

Коммуникативная культура предусматривает соблюдение человеком норм и правил общения с окружающими, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту.

Коммуникативная культура предполагает умение не только действовать нужным образом, но и воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов, жестыкуляции. Еще в раннем детстве ребенка необходимо научить замечать состояние других людей.

Коммуникативная культура обязательно предполагает культуру речи, которую современные исследователи в области психологии и филологии определяют как важное средство развития общей культуры человека [1]. Один из аспектов этого широкого вопроса – формирование и развитие коммуникативной культуры обучающихся.

В современной психолого-педагогической науке коммуникативная культура рассматривается как сложное личностное образование, которое приобретает, закрепляется и развивается под влиянием самых разнообразных факторов: субъективных (воля, темперамент, особенности восприятия и т.д.), объективных (окружающие условия, личность преподавателя, приемы и методы преподавания); представляет собой единство когнитивного, личностно-значимого, поведенческого компонентов и характеризуется степенью осознания необходимости и важности культуры общения как общечеловеческой ценности, уровнем мотивации к культурному взаимодействию; уровнем знаний в области эффективного общения; степенью удовлетворенности процессом и его результатами; степенью овладения базовыми умениями эффективного взаимодействия, приемами рефлексии общения [2].

На основе анализа психолого-педагогической литературы было определено, что коммуникативная культура – компонент культуры личности и внутреннего мира человека [2]. Выделяются три компонента, по наличию которых можно судить об уровне коммуникативной культуры личности: нравственный, или нормативно-ценностный (гуманное отношение к партнеру по общению, перцептивная культура, установка на единство слова и действия); поведенческий (владение коммуникативными формами, средствами, соблюдение правил общения и т.д.); когнитивный (понимание сущности и функций общения, эталонные представления о культуре общения, знание критериев оценки собственной культуры общения и общения других людей).

Итак, коммуникативная культура выступает ядром воспитанности личности, стержнем которого является гуманное отношение человека к человеку.

Список литературы

1. Гутник, Е. П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях / Е. П. Гутник, Е. В. Шереметьева // Молодой ученый. – 2018. – № 27. – С. 774–777.
2. Кирзина, О. Б. Групповые технологии как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся / О. Б. Кирзина // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 51. – С. 255–261.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Т. В. Колесник

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Для любого социального института, для общеобразовательной школы характерны разнообразные конфликты. Педагогическая деятельность направлена на формирование личности, ее цель – передача школьникам определенного социального опыта, более полное освоение ими этого опыта.

По этому поводу ФГОС начального общего образования выдвигает свои «требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования учащимися: развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций».

Данной проблемой занимались такие ученые, как А. В. Авдеев, К. В. Кондратьев, А. В. Петровский, Т. А. Ратанова и др.

Слово «конфликт» в переводе с латинского языка означает разногласие, спор, противоречие, несовпадение. Конфликт можно трактовать как борьбу двух противоположных сторон, активно защищающих свои интересы. Но в психологии единого понятия «конфликт» не существует. Например, в психологическом словаре А. В. Петровского конфликт определяется как

«столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия». В книге Дэвида Майерса «Социальная психология» конфликт трактуется как «воспринимаемая несовместимость целей и действий».

На конфликтность учеников заметное влияние оказывают их индивидуально-психологические особенности, в частности агрессивность. Наличие в классе агрессивных учеников повышает вероятность конфликтов не только с их участием, но и без них – между другими членами классного коллектива.

Цель экспериментального исследования – выявление конфликтного поведения младших школьников.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Брацлавская СОШ», в нем приняли участие обучающиеся 3 класса в количестве 11 человек.

Исследование реализовывалось с использованием следующих методик:

- Графическая методика «Кактус» (М. А. Панфилова);
- Методика «Ребенок глазами взрослого» (А. Романова);
- Опросник исследования уровня агрессивности (А. Басс и А. Дарки);
- Опросник для учителя «Поведение ребенка в конфликтной ситуации».

Исходя из результатов проведенных методик, мы можем сказать, что первый уровень агрессивности у обучающихся в данном классе преобладает в большей степени, это означает, что дети способны контролировать себя и свои эмоции, большой процент обучающихся прибегает к компромиссу при решении конфликта, дети способны самостоятельно владеть своей агрессией, преобладают учащиеся, у которых отсутствует злость и агрессия. Мы можем предполагать, что класс дружный, дети стараются оказать поддержку и помочь друг другу.

Исходя из вышесказанного, для профилактики конфликтов младших школьников нужно создать благоприятный, достойный «климат» для обучения. Также родители должны проявлять свою мудрость и участие в подобных ситуациях. Зачастую только они могут оказать правильное давление на детей, проявить свое главенствующее положение в их жизни.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Андреев. – М. : Просвещение, 2005. – 67с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Просвещение, 2011. – 375 с.
3. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Юнити, 2004. – 551 с.
4. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. – М. : Прометей, 2013. – 208 с.
5. Афонькова, В. М. К вопросу о конфликтах в процессе общения в коллективе // Общение как педагогическая проблема / В. М. Афонькова. – М. : Просвещение, 2014.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ж. М. Курманбаева

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н. Г. Попрядухина
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Современный этап развития нашего общества связан с демографическим кризисом, снижением продолжительности жизни, снижением психического состояния здоровья населения страны, что вызывает беспокойство многих ученых и специалистов.

К условиям формирования здоровой личности в образовательном пространстве, согласно Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, относятся: наличие системы диагностики и объективного контроля за здоровьем детей в общеобразовательных учреждениях, разработанной на основе требований санитарных норм и правил и государственного образовательного стандарта; формирование знаний в области технологии сохранения, поддержки и укрепления здоровья; обеспечение материально-пространственной среды для организации воспитательно-оздоровительной деятельности; наличие эмоционально-положительной установки на формирование потребности в здоровом образе и стиле жизни детей и педагогов; практическая включенность всех участников образовательного процесса в оздоровительную деятельность; наличие единых педагогических требований в системе «ребенок–педагог–родитель» по организации здорового образа жизни детей; высокий уровень активности в воспитательно-оздоровительной работе общеобразовательного учреждения; практическая реализация содержания воспитательно-оздоровительной деятельности детей в повседневной жизни; личностно ориентированный и дифференцированный подходы к формированию здорового образа и стиля жизни [1]. В исследовании приняли участие 25 детей дошкольного и младшего школьного возраста.

При изучении когнитивного компонента сформированности здорового образа жизни посредством дидактического упражнения «Подбери действие» мы выявили уровень сформированности знаний о здоровье и здоровом образе жизни. 36% детей старшего дошкольного возраста в основном обладают средним уровнем развития когнитивного компонента здорового образа жизни; в то же время среди учащихся 1 «А» класса с данным уровнем было выявлено 5 детей, или 20%. Низкий уровень развития когнитивного компонента здорового образа жизни показали 48% детей старшего дошкольного 48%; среди учащихся 1 «А» класса данный уровень был характерен для 32% детей. Высокий уровень развития когнитивного компонента здорового образа жизни характерен для 16 % детей старшего дошкольного возраста. Так, 20% учащихся 1 «А» класса владеют знаниями о ЗОЖ, знают правила ЗОЖ. Кроме того, была разработана коррекци-

онно-развивающая программа по развитию у детей сознательного отношения к здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Айзман, Р. И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни : учебное пособие / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2010. – 214 с. – ISBN 978-5-379-01566-4.
2. Гуменюк, Е. И. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни : рабочая тетрадь / Е. И. Гуменюк, Н. А. Сличенко. – СПб. : Детство-Пресс, 2016. – 48 с. – ISBN 978-5-89814-883-6.
3. Елжова, Н. В. Здоровый образ жизни в дошкольном образовательном учреждении / Н. В. Елжова. – Ростов на-Дону : Феникс, 2016. – 215. – ISBN 978-5-4595-2483-4.
4. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование : содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : РБИУ, 2010. – 317 с. – ISBN 978-5-91394-039-1.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ СУПРУГОВ

М. С. Мантрова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Современный мир стал качественно иным, динамичным, вариативным, непредсказуемым. Условия жизнедеятельности в нем уже далеко не всегда отвечают традиционным ценностям и нормам. В этой связи меняются и многие субъективные установки людей, в том числе относительно должного и возможного поведения женщин и мужчин, соответствия этого поведения определенным гендерным стандартам, включая их семейные функции [2].

Изучение взглядов различных исследователей на проблему качества брака дает основание утверждать, что в научной среде синонимом «счастливого брака» можно считать «брак, которым супруги удовлетворены». Представляется, что термин «удовлетворенность браком» оказывается оптимальным для рассмотрения в качестве предмета исследования [1].

Целью исследования являлось определение индивидуальных представлений супругов о семейной жизни. Исследование проводилось с каждой супружеской парой отдельно, количество респондентов – 5 супружеских пар в возрасте до 35 лет (длительность отношений более 10 лет). Процедура исследования: исследование проводилось в форме письменного опроса. Опросу предшествовала установочная беседа, в которой были отмечены цели исследования, порядок заполнения анкеты и методик, а также освещался вопрос о конфиденциальности данного исследования. Для проведения исследования были выбраны следующие методики: 1) тест-опросник удовлетворенности браком; 2) тест для выявления удовлетворенности браком (Е. Ю. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская); 3) опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волкова).

Из анализа удовлетворенности браком видно, что в сумме по всей выборке мужчины более удовлетворены браком (60%), чем женщины (40% испытуемых). Количество женщин уменьшается в категориях «благополучный брак» и «скорее неблагоприятный брак» и увеличивается в категории, «скорее благополучный брак». Абсолютно неблагоприятным свой брак считают две семьи, это 20%.

Результаты второй методики – Тест на удовлетворенность браком (Е. Ю. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) – показали, что эмоциональный комфорт среди супружеских пар имеет самый низкий показатель (20%), чуть выше – отношение к браку (30%), самый высокий показатель – согласие по основным вопросам (50%). Более высокий балл удовлетворенности браком отмечается в тех семьях, где 1) высокий образовательный уровень у обоих супругов; 2) второй брак у одного из супругов.

По результатам третьей методики – теста «Ролевые ожидания и притязания в браке» – были получены следующие данные: выявлены две наиболее значимые и влияющие на удовлетворенность браком сферы семейного взаимодействия. Для женщин характерна значимость хозяйственно-бытовой функции семьи, что положительно влияет на брак. Коэффициент корреляции Пирсона $r_{xy}=0,374$, что достоверно для 1-го уровня значимости $t_{ст.}=0,36$. Важна ценность «Рождение и воспитание детей», что положительно влияет на удовлетворенность браком. Коэффициент корреляции Пирсона $r_{xy}=0,373$, что достоверно для 1-го уровня значимости $t_{ст.}=0,36$.

Список литературы

1. Ильина, Т. И. Взаимовосприятие супругов и удовлетворенность браком / Т. И. Ильина, С. Д. Гуриева, Т. Г. Яничева // Психология XXI века : психология как наука, искусство и призвание : сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых : в 2 т. / под научной редакцией А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриевой. – СПб. : ООО «Издательство ВВМ», 2018. – С. 344–351.

2. Леонова, О. А. Удовлетворенность браком и степень приверженности гендерным нормам женщин и мужчин / О. А. Леонова, Л. Э. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–2. – С. 441–444.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА ИДЕНТИФИКАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Н. А. Морозова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Важнейшим институтом социализации подрастающего поколения является родительская семья. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и

остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании [1].

Дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов, мама обеспокоена своим социальным положением разведенной женщины. Мать не имеет психологической поддержки, ей не с кем разделить ответственность за своего ребенка. Она все проблемы вваливает на свои плечи. В результате – депривация ребенка и матери. В последнее время проблемы, связанные с семьей, приобретают всё большую актуальность в обществе [2].

Практическая часть исследования проходила на базе Детский сад № 124 "Василёк" г. Орска". В исследовании принимали участие 24 ребенка (5-6 лет) из полных и неполных семей. Из полных семей – 12 детей, из них 6 мальчиков и 6 девочек.

В результате проведения методики «Какой Я?» были получены следующие данные: 100% детей (12 человека) из неполных семей и только 16% детей (2 человека) из полных семей имеют средний уровень самооценки; 84% детей (10 человек) из полных семей имеют высокий и очень высокий уровень самооценки.

В результате проведения опросника А. И. Захарова «Изучение идентификации детей с родителями» были получены следующие данные: – 100% детей (12 человек) из полных семей и только 42% детей (5 человек) из неполных семей имеют полную идентификацию с родителем того же пола; 58% детей (7 человек) из неполных семей имеют неполную идентификацию с родителем того же пола.

По показателю идентификации у дошкольников из полных и неполных семей были получены следующие данные: 100% детей (16 человек) из полных семей и только 42% детей (15 человек) из неполных семей имеют полную идентификацию с родителем того же пола; 58% детей (17 человек) из неполных семей имеют неполную идентификацию с родителем того же пола. Большинство девочек в неполных семьях (92%) имеют полную идентификацию с матерью. А все мальчики из неполных семей имеют неполную идентификацию с отцом.

На основании этих данных мы можем сделать следующие выводы: дети из неполных семей испытывают серьезную привязанность к маме. Именно мама для них является самым близким и родным человеком; дети из полных семей эмоционально более уравновешенные, чем их сверстники из неполных. Значит, дети еще не успели научиться в полной мере контролировать свои эмоции. Они испытывают трудности утраты близкого человека, этим и объясняется такое поведение; дети из полных семей ведут себя более раскрепощенно, чем дети из неполных семей.

Уровень идентификации с матерью у девочек из неполных семей достоверно не отличается от данного показателя у их сверстниц из полных семей. Уровень идентификации с отцом у мальчиков из неполных семей достоверно ниже данного показателя у их сверстников из полных семей.

Мальчики из неполных семей достоверно чаще имеют неполную идентификацию с отцом, по сравнению с их сверстниками из полных семей.

Список литературы

1. Плоткин, М. М. Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей / М. М. Плоткин // Педагогика. – 2014. – № 4. – С.56–59.
2. Прохорова, О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие / под общей ред. В. С. Торохтий. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 185 с. – ISBN: 5-89740-036-5.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО, МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТОВ

О. Н. Насырова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Личностное развитие человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания. С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления [1].

Личность каждого человека наделена только ей присущим, индивидуальным рядом психологических черт и особенностей, составляющих её индивидуальность. Индивидуальность – это совокупность характерных особенностей и свойств, отличающих одного индивида от другого, своеобразие психики и личности индивида [2]. В психологии, говоря об индивидуально-типологических особенностях личности, подразумевают понятия темперамента, способностей и характера [2].

Для изучения индивидуально-типологических особенностей детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов, нами было проведено экспериментальное исследование. База исследования – МОАУ «СОШ № 25 г. Орска», 7 «В» класс, 2 «А» класс; МДОАУ «Детский сад № 105», старшая группа. Как показали результаты исследования холерическим темпераментом обладает почти половина испытуемых групп подросткового (40% и младшего школьного возраста (45%). В дошкольной группе испытуемых холерическим темпераментом никто не обладает (0%), почти половина группы обладают сангвиническим характером (53%), в других группах наблюдается уменьшение сангвинического характера: 40% – у младших школьников и 15% – у подростков. У испытуемой группы младшего школьного возраста наблюдается снижение показателя меланхолического (10%) и флегматического (5%) темперамента. В дошкольной и подростковой группах показатели меланхолического характера меньше (20%), чем флегматического (25% и 27%). Далее представим сравни-

тельный анализ нашего исследования индивидуально-типологических особенностей на разных этапах онтогенеза.

Таблица 1

Сравнительный анализ исследования типа темперамента на разных этапах онтогенеза

Возраст	Темперамент				Акцентуация характера
	холерический	сангвинический	меланхолический	флегматический	
Дошкольный	0%	53%	20%	27%	
Младший школьный	45%	40%	10%	5%	55%
Подростковый	40%	15%	20%	25%	90%

Выраженной акцентуацией характера в группе младшего школьного возраста обладают только 55% испытуемых, а в подростковой группе – 90% испытуемых.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т. В. Ахутина // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. – 2008. – № 3. – С. 63–79.
2. Береснева, Н. А. Индивидуально-психологические особенности воспитания и обучения дошкольников с разными типами темперамента / Н. А. Береснева, М. А. Килунина // Актуальные вопросы профессионально-педагогического образования : сборник научно-методических работ. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2018. – С. 170–174.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

Е. А. Сагайдак

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент И. В. Чикова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблема здоровья и формирования культуры здорового образа жизни (ЗОЖ) среди подростков является не просто чрезвычайно важной, но и одной из ключевых для всей нашей страны. В большинстве своем у подростков нет ясного представления о здоровье, оно для них является какой-то абстракцией. Во многом поэтому в ценностной иерархии подростков здоровье и здоровый образ жизни занимают далеко не самые высокие позиции.

Здоровье – важный фактор работоспособности и гармонического развития детского организма.

В. А. Сухомлинский утверждал, что «Забота о здоровье ребенка – это комплекс санитарно-гигиенических норм и правил... не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего, забота в гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества». Рассмотрим, что такое здоровье. В Уставе Всемирной Организации Здравоохранения дается определение понятия здоровье: «...состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [2].

Формирование у подростков культуры здоровья, воспитание потребности вести здоровый образ жизни – сложный многоэтапный процесс. Организация работы образовательного учреждения по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни должна базироваться на следующих основных принципах:

- целостности: воспитание основ здорового образа жизни осуществляется в рамках единого процесса воспитания и формирования личности;
- комплексности: вовлечение в сферу формирования навыков ЗОЖ всех основных институтов социализации обучающегося (участие школы, семьи, окружения ребенка) [3].

При формировании культуры здоровья среди современных подростков применяются следующие методы:

- медико-профилактические и медико-гигиенические технологии обеспечивают сохранение и преумножение здоровья обучающихся под руководством медицинского персонала образовательного учреждения в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств [1]. К ним относятся: организация мониторинга здоровья подростков и разработка рекомендаций по оптимизации личностного здоровья; организация профилактических мероприятий в образовательном учреждении; организация контроля и помощь в обеспечении гигиенических условий в соответствии с регламентами СанПиН;

- физкультурно-оздоровительные технологии направлены на физическое развитие и укрепление здоровья обучающегося: совершенствование физических качеств, становление физической культуры, формирование привычки к ежедневным занятиям спортом;

- психолого-педагогические, связанные с непосредственной работой преподавателя на уроке, а также с психолого-педагогическим сопровождением всех элементов образовательного процесса;

- учебно-воспитательные, включающие программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья обучающихся, направленные на мотивацию к ведению здорового образа жизни, предупреждение вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со студентами после учебных занятий, просвещение их родителей [4]

Подростки весьма восприимчивы к обучающим воздействиям, поэтому у них нужно последовательно формировать здоровый образ жизни как можно

раньше, добиваясь, чтобы у них забота о здоровье стала основной ценностью в жизни [4, 5-7]. Для создания у подростка четкой направленности на формирование здорового образа жизни следует учитывать психологическую ситуацию в его семье и между его сверстниками.

Для создания в сознании подростков базы здорового образа жизни применяется обучение рациональному режиму учебы и отдыха, вариантам регулярной физической активности, основам закаливания, здорового питания с подробным изложением вреда и пользы самолечения, опасности алкоголизма, курения, токсикомании, наркомании, формирования знаний о профилактике СПИД и обучения приемам личной гигиены. Этот опыт, без сомнения, ценен, и его стоит и следует учитывать в своей работе каждому педагогу.

Список литературы

1. Абдрахимова, Л. Р. Здоровье школьника в системе современного школьного образования // Начальная школа. Плюс до и после. – 2007. – № 5. – С. 45–49.
2. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика : учеб. пособие / под науч. ред. Э. М. Казина. – 2-е изд., доп. и перераб. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – 355 с.
3. Казин, Э. М. Образование и здоровье : медико-биологические и психолого-педагогические аспекты : моногр. / Э. М. Казин. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. – 214 с.
4. Казин, Э. М. Теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптации человека : учебное пособие / Э. М. Казин // ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово, 2010. – 118 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А. В. Таран

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент О. А. Андриенко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Система жизненных ценностей – важнейшая особенность человека, характеристика зрелой личности, выражающей содержательное отношение к социальной действительности. Именно жизненные ценности во многом определяют мотивацию поведения человека, оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности.

Цель нашего исследования заключалась в изучении и выявлении особенностей жизненных ценностей современных подростков. В исследовании приняли участие обучающиеся 8-х классов в количестве 60 человек.

Опрос показал, что основные жизненные ценности испытуемых выглядят следующим образом (в порядке убывания): семья, деньги, здоровье, дружба, развлечения, образование (учеба), любовь, жизнь, мир, музыка, счастье, успех.

Мы обратили внимание, что достаточное количество мальчиков и девочек указывают в списке своих жизненных ценностей «мир», это показывает, что дети не находятся в стороне от событий, происходящих в нашей стране.

Опираясь на данные, полученные с помощью методики М. Рокича, мы можем сказать, что наиболее значимыми терминальными ценностями у современных подростков являются: «материально обеспеченная жизнь», «свобода», «любовь», «развлечение» и «здоровье».

Наименее значимые ценности: «красота природы и искусства», «счастье других людей», «жизненная мудрость».

Что касается распределения инструментальных ценностей современных подростков, то здесь мы получили следующие данные: на первое место они ставят смелость в отстаивании своего мнения. Лидирующую позицию представленная ценность занимает у 22% подростков.

На втором месте находятся высокие запросы, которые для 25% подростков являются наиболее ценными. Затем следует непримиримость к недостаткам у себя и других, это выражено у 13% испытуемых. Четвертое и пятое места занимают жизнерадостность и независимость соответственно.

Менее значимыми ценностями для испытуемых являются честность, самоконтроль и исполнительность.

В ходе изучения реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности с помощью методики «Исследование реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова нами были получены следующие результаты.

У обучающихся на первых местах стоят такие ценности, как материальное благосостояние, приятное времяпрепровождение, любовь, здоровье и высокий социальный статус.

Последние места заняли такие ценности, как помощь другим, наслаждение прекрасным, уважение людей, познание нового в мире. Что касается общения и социальной активности, то они занимают среднее место в иерархии подростковых ценностей.

Таким образом, проанализировав результаты опроса и всех проведенных методик, мы можем сказать, что доминирующими жизненными ценностями подростков, принимавших участие в нашем исследовании, являются: материально обеспеченная жизнь (деньги), здоровье, любовь, развлечения.

Можно сказать, что у подростков преобладают ценности личной жизни.

Наименее значимыми для подрастающего поколения выступают: наслаждение прекрасным (красота природы и искусства), счастье других, помощь другим.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О. С. Харитонова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

С введением Федерального государственного образовательного стандарта большое внимание уделяется работе с родителями. И новые задачи, встающие перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное со-

трудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи [1].

На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой – педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами [2].

Отсутствие у родителей воспитательских навыков, опыта и достаточного времени, необходимых для качественного взаимодействия с ребенком, часто компенсируется родительской гиперопекой, безальтернативными формами отношений взрослого и ребенка. Это приводит к накоплению негативных эмоций в отношениях взрослых и детей, изменению общего климата в семье [2].

Опытно – экспериментальную часть мы проводили на базе дошкольного образовательного учреждения МБДОУ «Детский сад № 92» г. Орска, в младшей дошкольной разновозрастной группе (16 детей, возраст 1,5–4 года). В эксперименте принимали участие родители, из них 15 женщин и 7 мужчин.

По результатам обследования было выявлено: изучение семьи по ее составу и материальному обеспечению (16 семей): многодетные – 13%; неполная семья – 19%; благополучные семьи – 62%; неблагополучные семьи – 6%. Изучение родителей по социальному уровню: рабочие – 62%; служащие – 20%; работники ОУ – 0%; инженерно-технические работники – 12%; безработные – 6%.

Результаты диагностики родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин): 50% набрали высокие баллы по шкале «Симбиоз»: 18% – средние, а 25% требуют от ребенка безоговорочного послушания и 7% считают своего ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышленому существу.

Для выявления когнитивного и рефлексивного компонентов выбрали опросник «Представления об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой. Так, 65% (14 чел.) не знают индивидуальных особенностей детей и не стараются их узнать, ссылаясь на занятость. 22% (5 чел.) осознают, что им не хватает знаний, и пытаются их пополнить через интернет-источники или педагогическую литературу, и только 13% (3 чел.) имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента. Результаты показали, что 23% (5 чел.) имеют высокий уровень – они могут контролировать себя при общении с детьми. 54% (12 чел.) проявили себя на среднем уровне, и у 23% (5 чел.) рефлексивный компонент оказался на низком уровне.

Для выявления этих компонентов мы использовали наблюдение за взаимоотношениями родителей и детей и опросник для родителей (А. М. Щетинина). В результате мы выявили, что половина родителей (50%) – на среднем уровне, 27% (6 чел.) – не умеют общаться с ребенком адекватно, слишком строги или, наоборот, все позволяют своему ребенку, то есть на низком уровне. И 23% (5 чел.) показали высокий уровень.

Список литературы

1. Орлов, О. С. Педагогическая компетентность человека : размышления и раздумья «неклассического» педагога / О. С. Орлов. – В. Новгород : НовГУ, 2014. – 274 с. – ISBN 5-85428-103-1.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2012. – 136 с. – ISBN 25-85618-121-4.

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

К. Д. Чумаченко

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Тренинг является интерактивным обучением с применением мини-лекций (теоретическая основа), ролевых и деловых игр, специальных упражнений для закрепления навыков и умений, обсуждений и анализа конкретных ситуаций из профессионального опыта участников [1]. К характеристикам тренинга относятся: отслеживание групповой динамики; использование тренинговых технологий; наличие раздаточных материалов; разработка программы для тренера; формулирование правил; обеспечение интенсивного и активного режима учебы [2]. Экспериментальное исследование проводилось в МОАУ СОШ № 1 им. А. С. Макаренко г. Орска. Экспериментальную выборку составили учащиеся 7 классов, в количестве 40 человек, которые методом случайного отбора были сгруппированы в экспериментальную группу «А» и контрольную группу «Б». Для организации и проведения экспериментального исследования были использованы методики: методика «Шкала самооценки»; методика «Дембо – Рубинштейн»; методика «Личностный дифференциал». Результаты первой методики: в экспериментальной группе у 32% – высокий уровень самооценки, у 51% – средний уровень и у 17% – низкий уровень. В контрольной группе у 40% – высокий уровень, у 40% – средний уровень и у 20% – низкий уровень. Результаты методики «Личностный дифференциал» показали следующие результаты: в экспериментальной группе у 37% – высокий уровень; у 53% – средний уровень; и у 10% – низкий. В контрольной группе у 42% – высокий уровень; 46% – средний уровень; и у 12% – низкий уровень. Оптимальным средством развития качеств личности подростков являются тренинговые упражнения. Таким образом, на данном этапе эксперимента, для подтверждения гипотезы, основной целью является реализация тренинговой программы. После проведения тренинговой программы осуществлялась повторная диагностика. Результаты диагностики по методике «Дембо – Рубинштейн» на контрольном этапе эксперимента показали, что самооценка подростков экспериментальной группы значительно повысилась – на 14%, это в два раза больше, чем в контрольной группе. В самооценке подростков экспериментальной группы также наблюдается положительная динамика: на 7% улуч-

шились показатели в результате тренинговых занятий, тогда как в контрольной группе всего на 2%. У респондентов экспериментальной группы «А» после участия в тренинговой программе средний уровень самооценки выражен в большей степени, нежели у респондентов контрольной группы «Б».

Таким образом, можно считать, что гипотеза исследования о том, что специально подобранные тренинговые упражнения являются эффективным средством развития самооценки подростков, получила подтверждение в результате проведения опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. Арифова, А. Ю. Социально-психологический тренинг как средство профилактики девиантного поведения и повышения уровня информационно-психологической безопасности подростков / А. Ю. Арифова, Е. Ю. Кольчик // Форум молодых ученых. – 2019. – № 3 (31). – С. 106–112.

2. Ершова, С. К. Чудеса и трудности технологического превращения: перевод тренинга в веб-тренинг, семинара в вебинар / С. К. Ершова // Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию отдела инновационных технологий в образовании ЧОУВО «ВЕИП» / под редакцией М. М. Решетникова. – 2020. – С. 39–45.

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ ПРОБЛЕМ

А. В. Шульгина

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Психологическое консультирование как профессия является относительно молодой областью психологической практики, выделившейся из психотерапии. Профессия психолог-консультант возникла в ответ на потребность людей, которые, не имея клинических нарушений, искали психологическую помощь. Поэтому в психологическом консультировании мы встречаемся прежде всего с людьми, испытывающими трудности в повседневной жизни [1, 2].

Экспериментальное исследование проводилось с целью выявления степени согласования – рассогласования удовлетворенности браком в конкретной супружеской паре. К психологу обратилась семейная пара. В браке 4 года, детей нет. Проблема пары – периодические ссоры из-за финансов. В паре разница в ежемесячных доходах.

Первый этап – констатирующий. Он включает в себя диагностику семейной пары на предмет выявления удовлетворенности браком. По результатам проведенной методики «Опросник удовлетворенности браком (ОУБ)» выяснилось, что оба супруга удовлетворены браком ниже среднего уровня и считают свою семью неблагополучной.

Вторым этапом является формирующий этап. В ходе этапа были использованы следующие техники: активное слушание, арт-терапия и техника «Живые руки».

Активное слушание: избегать оценочных суждений и критики в адрес партнера; не возлагать на него ожиданий (он не обязан их оправдывать); быть искренней и ответственной (рассчитывать только на себя); признать право другого человека быть другим и иметь свое мнение; больше слушать – меньше говорить, стараться понять точку зрения партнера; использовать технику «Я-высказывание»; выбирать общение в комфортных условиях, при наличии достаточного количества времени, демонстрировать готовность общаться.

Арт-терапия «Совместный рисунок». Супругам было предложено разместиться вокруг стола, как им удобно, и нарисовать совместный рисунок, при этом сохраняя молчание. Каждый поочередно рисует свой фрагмент рисунка до тех пор, пока оба не почувствуют, что рисунок готов. После того, как они почувствовали, что рисунок готов, мы перешли к обсуждению рисунка.

Техника «Живые руки». Это невербальное упражнение исследует чувства, возникающие в результате прикосновений. В комнате расставляются стулья друг напротив друга. Партнеры закрывают глаза. Сидя лицом к партнеру, нужно познакомиться с ним только руками, касаясь ими его рук. Боритесь руками, миритесь руками. Затем попрощайтесь руками и снимите повязку с глаз. Обменяйтесь друг с другом в течение нескольких минут своими впечатлениями.

На контрольном этапе нашего эксперимента, сравнивая результаты с констатирующим этапом исследования, можно сделать вывод о том, что в паре видно динамику роста удовлетворенности браком с обеих сторон. У супруга уровень возрос в 2 раза, по сравнению с констатирующим этапом, а у супруги – в 1,5 раза. В паре восстановились теплые отношения, вернулась уверенность в себе, вернулось чувство поддержки жены.

Список литературы

1. Ишкова, М. А. Основы психологического консультирования : учебно-методическое пособие / М. А. Ишкова. – Орск : Изд-во ОГТИ (филиала) ОГУ, 2014. – 113 с. – ISBN 978-5-8424-0725-5. Издание на др. носителе [Электронный ресурс].
2. Мантрова, М. С. Психологическое консультирование : учебно-методическое пособие / М. С. Мантрова. – Орск : Изд-во ОГТИ (филиала ОГУ), 2016. – 115 с. – ISBN 978-5-8424-0805-4. Издание на др. носителе [Электронный ресурс].

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Д. А. Азизова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современном обществе все больше внимания уделяется личностному развитию подрастающего поколения. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте является ведущей. Учебная деятельность – это специфическая форма индивидуальной активности. Она сложна по своей структуре и требует специального формирования [1].

Первый учебный год в школе – переломный период, когда меняется привычный уклад жизни, меняется место ребенка в системе общественных отношений, появляются новые обязанности, увеличивается нагрузка на детскую психику.

Достигнув возраста 7 лет, практически каждый ребенок идет в первый класс, где прежде всего меняется его социальный статус. С момента поступления в школу он становится учеником, меняется основной вид деятельности, в связи с чем у него появляются новые, более трудоемкие обязанности, ведь учеба в школе требует много времени, сил и старания. Зачастую для большинства детей этот переходный период – от дошкольного образования к школьному – оказывается наиболее сложным и болезненным [2].

Адаптация к школе – это процесс привыкания к новым школьным условиям, который каждый первоклассник переживает и осознает по-своему. В школе достаточно напряженный режим работы и новая жесткая система требований. Для того, чтобы приспособиться к ним, нужны силы и время [3].

Период адаптации ребенка к школе длится от 2–3 недель до полугода. Это зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей ребенка, типа учебного заведения, уровня сложности образовательных программ, степени подготовленности ребенка к школе.

Физиологическую адаптацию ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности и характеризуется различной степенью напряжения функциональных систем организма. Проявлениями трудностей привыкания и перенапряжения организма могут стать также капризность детей дома, снижение способности к саморегуляции поведения.

Личностная, или социальная, адаптация обусловлена, в первую очередь, желанием ребенка принять новую роль школьника. Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов, на сформированность внутренней позиции школьника.

Для оптимизации адаптационного периода первоклассников им необходимо помочь познакомиться друг с другом, с учителями, с новой учебной ситуацией, со школой и школьными правилами.

Список литературы

1. Волобуева, Е. В. Особенности взаимоотношений учителя и младшего школьника / Е. В. Волобуева // Молодой ученый. – 2018. – № 8 (194). – С. 111–115. – URL: <https://moluch.ru/archive/194/48456/>.
2. Сахарчук, К. Г. Преемственность ДОУ и начальной школы как залог успешной адаптации ребенка к школе / К. Г. Сахарчук // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5–4. – С. 591–592.
3. Иванова, А. А. Адаптация к школе и ее влияние на физиологическое и психологическое здоровье первоклассников / А. А. Иванова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 9–5(13). – С. 79–80.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Д. К. Баймуратова

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблема развития социального (эмоционального) интеллекта ребёнка в последние годы приобрела особую актуальность. Это связано, в первую очередь, с теми изменениями, которые происходят в российском обществе и образовании. Модернизация российского образования является одной из основных целей ДОО.

Термин «социальный интеллект» был введён в психологию Э. Торндайком. В России проблема социального интеллекта стала рассматриваться сравнительно недавно – с 90-х гг. XX века (М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, Д. В. Ушаков, О. Б. Чеснокова, А. Л. Южанинова и др.). Понятие «социальный интеллект» в отечественную психологию было введено Ю. Н. Емельниковым.

Проанализировав отечественные и зарубежные исследования, можно сделать вывод, что социальный интеллект ребенка-дошкольника обладает рядом специфических характеристик [2, 147].

Для наблюдения динамики процесса развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать в комплексе психолого-педагогические методики (адаптированная А. М. Александровской «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Салливану, опросник-тест М. Ступницкой «Оценка коммуникативных умений детей», метод наблюдений), позволяющие изучать критерии социального интеллекта (по А. И. Савенкову): когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Полученные эмпирические данные показывают, что более половины детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень развития социального интеллекта по отдельным субтестам. Наиболее высокие результаты, согласно общей композитной оценке, получены по субтесту 3 «Вербальная экс-

прессия». Самые низкие показатели были выявлены по субтесту 4 «Истории с дополнением», где измеряется фактор познания систем поведения, то есть способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях, и по субтесту 1 «Истории с завершением» [1, 7].

Подводя итог, можно отметить следующее. Полученные данные показывают все уровни развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. У половины респондентов преобладает средний уровень развития социального интеллекта, около трети детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень и менее четверти детей старшего дошкольного возраста обладают высоким уровнем развития социального интеллекта. Но для того чтобы развивать социальное познание и социальный интеллект детей, воспитатели и специалисты детских садов сами должны обладать достаточно высоким уровнем психологической и социальной компетентности.

Список литературы

1. Анисова, Е. С. Развитие социального и эмоционального развития интеллекта дошкольников / Е. С. Анисова, Н. И. Андриянова, М. А. Сидоренкова – М. : Научное отражение 2018. – №1. (11) – С. 5 – 8.
2. Лунева, О. В. Социальный интеллект как категория социальной психологии // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 146–151.
3. Лунева, О. В. Теоретические основания концепции социального интеллекта // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 3. – С. 231–236.

ПОНЯТИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

А. Е. Батутина

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей в условиях семьи приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации.

Как только ребенок рождается, практически у всех родителей возникает проблема, каким образом лучше и правильнее воспитать своего ребенка. На самом деле ответ неоднозначен, он сложен и противоречив, так как целью и мотивами воспитания детей является полноценная, счастливая жизнь ребенка, которая будет полезна обществу. Одни считают, что для того, чтобы стать хорошим родителем, необходимо изучать специальную литературу, другие отмечают, что необходимо овладеть специальными методами воспитания. От родителей требуется внимательное отношение к ребенку, это является необходимой базой для установления достаточно гармоничных отношений как с ребенком, так и с окружающими. Под привязанностью принято понимать форму эмоцио-

нальной коммуникации, основанную на удовлетворении взрослыми формирующейся потребности ребенка в безопасности и любви [1].

Основателями теории привязанности стали ученые Дж. Боулби и М. Эйнсворт в 60-80-е годы XX столетия. Согласно их теории, тип привязанности ребенка к родителям формируется в первые 3 года жизни человека и представляет собой 4 формы: 1) надежная форма привязанности, здесь дети при уходе матери за пределы видимости испытывают тревожность, беспокойство; 2) тревожно-избегающий тип привязанности, который формируется в том случае, когда ребенок испытал жестокое отношение со стороны родителей, а его потребности не были полностью удовлетворены; при такой форме привязанности дети показывают мало эмоций; 3) тревожно-устойчивый (амбивалентный) тип привязанности, он складывается вследствие жестокого обращения; при такой форме привязанности формируется двойственное отношение к близким: то проявляет гнев, то ласку; 4) дезорганизованная (дезориентированная) привязанность; возникает вследствие жестокого обращения с ребенком. Такие дети часто нарушают границы и правила отношений с другими людьми, они отказываются от любви и предпочитают силу, то есть хотят, чтоб их боялись, что говорит о постоянном стрессе [2].

Признаками надежной привязанности являются следующие: объект привязанности может лучше других успокоить ребенка; ребенок обращается за утешением к объекту привязанности чаще, чем к другим взрослым. Способность к формированию привязанности у ребенка во многом обусловлена наследственным фактором. Однако она не в меньшей мере зависит от чувствительности окружающих взрослых к потребностям ребенка и от социальных установок родителей [3].

Список литературы

1. Деина, М. Г. Особенности самооценки детей дошкольного возраста с разным типом привязанности к матери / М. Г. Деина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 11–1(50). – С. 164–166. – DOI 10.24411/2500-1000-2020-11364. – EDN НАКВВТ.

2. Кувичкин, Н. М. Влияние типа привязанности ребенка к родителям на развитие личности / Н. М. Кувичкин, В. И. Нога // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 12–12(80). – С. 203–206. – EDN QAPFYI.

3. Турецкая, Е. С. Эмоциональные состояния у дошкольников, воспитывающихся в семьях с разным типом привязанности / Е. С. Турецкая // Сборник материалов конференции студентов и молодых ученых, посвященной 100-летию со дня рождения А. З. Нечипоренко, Гродно, 21–22 апреля 2016 года. – Гродно : Гродненский государственный медицинский университет, 2016. – С. 403–404. – EDN АТНЈUP.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Т. А. Безенкова

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова», г. Магнитогорск*

О. А. Андриенко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Патриотическое воспитание в современных условиях является одним из приоритетов государственной политики в области образования. Это одно из важнейших направлений деятельности любого образовательного учреждения.

Патриотическое воспитание студентов заключается в формировании у каждого обучающегося высокого чувства гордости за свою Родину, воспитание таких черт характера, как гуманность, уважительное отношение друг к другу, личная ответственность за судьбу всех поколений нашего общества.

С целью развития у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, а также верности конституционному долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности, в ГБОУ ПОО «Магнитогорский колледж им. В. П. Омельченко» проводится работа по патриотическому и гражданскому воспитанию. Налажена эффективная совместная работа с магнитогорским ДО-СAAF, городским Советом ветеранов, с ветеранами ПТО, с воинами-интернационалистами.

В целях формирования активной жизненной позиции проводятся такие мероприятия, как месячник оборонно-массовой работы и гражданско-патриотического воспитания; открытые уроки по темам «Основы воинской службы», «История вооруженных сил», «Воинские честь, доблесть и слава», «Военная служба – почётная обязанность»; митинги около монумента «Тыл-Фронту», посвященные Дню памяти о россиянах, выполняющих долг за пределами Отечества, Дню защитника Отечества; уроки мужества, посвященные дням воинской славы; встречи с представителями МЧС; книжная выставка, обзор-презентация, посвященный Дню защитника Отечества «Дороги Победы. Герои-магнитогорцы»; конкурс плакатов и стенгазет, посвященных Дню защитника Отечества; военизированная эстафета «Зарница»; спортивный праздник «А ну-ка, парни»; спортивный конкурс «А ну-ка, девушки!»; военные сборы.

В рамках реализации модуля «Общество и гражданин» в библиотеке были проведены: цикл книжных выставок «Личность. Общество. Государство», по памятным и знаменательным датам; цикл мероприятий «Дороги Победы» (книжные выставки-просмотры «Дороги Победы», «Слава героям, чьи имена блещут, как звёзды, во все времена!», обзор-презентация «Герои-

магнитогорцы», обзор-презентация «Женщины-герои Великой Отечественной войны»).

Также в рамках патриотического воспитания студенты колледжа принимают участие в Международной патриотической акции «Сад памяти». В память о подвиге советских солдат студенты колледжа высаживают саженцы деревьев на территории колледжа.

Работа по формированию патриотизма и развитию у студентов колледжа гражданской ответственности способствует созданию в колледже особой атмосферы с толерантным отношением к людям старшего поколения: ежегодно число студентов-волонтеров, помогающих ветеранам и маломобильным группам населения, увеличивается.

Одним из результатов патриотического воспитания студентов колледжа, по мнению педагогов, является осознание важности выполнения воинского долга юношами: ни один из студентов призывного возраста не уклоняется от службы в рядах Вооруженных сил Российской Федерации.

ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е. А. Быстрова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Известно, что акцентуации характера наиболее ярко проявляются в период подростничества, так как именно в этом возрасте происходит формирование большинства характерологических типов [1].

Именно индивидуальные особенности акцентуированных черт характера подростка мешают ему занять высокое статусное место, социализироваться в социальной группе [2].

Цель экспериментального исследования – исследование особенностей межличностных отношений у подростков с разным типом акцентуаций характера.

База исследования: муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 15 г. Орска». В исследовании приняли участие учащиеся 7 «В» класса в количестве 30 человек.

Исследование реализовывалось с использованием следующих методик: методика диагностики акцентуаций характера (опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросанова; методика многофакторного исследования личности Кэттелла.

По результатам теста исследования уровня акцентуации характера по опроснику Леонгарда можно сказать следующее: большинство исследуемых имеют ярко выраженные акцентуации характера (4 скрытые акцентуации и 21 явная); процентное соотношение лабильных мальчиков – 31% , лабильных девочек – 16% (1 из 6), гипертимных мальчиков – 47% , гипертимных девочек – 33% (2 из 6). В среде исследуемого класса преобладают дети с гипертимной ак-

центуацией характера, этот показатель составляет 44%, то есть практически половина класса – гипертимы (11 из 25); лабильных ребят, включая скрытую акцентуацию, в классе насчитывается 28% (7 из 25); количество циклоидных в классе составляет 16%, среди них 2 мальчика и 2 девочки. Таким образом, по циклоидной акцентуации характера преобладают девочки; шизоидная акцентуация обнаружена у 3 человек из класса – это 12%: 2 мальчика – 10% (2 из 19) и 1 девочка – 16% (1 из 6), у всех троих акцентуации явные; психастеническую акцентуацию имеют 2 человека из класса – это 8 % подростков (2 из 25): у девочки она скрытая – 16% (1 из 6), а у мальчика явная – 5% (1 из 19); явная эпилептоидная акцентуация присутствует у одного мальчика из класса – 5% (1 из 19); скрытая неустойчивая акцентуация была обнаружена у девочки – 16% (1 из 6); явную конформную акцентуацию имеет мальчик – 5% (1 из 19).

Результаты опросника «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросанова: у учащихся 7 «В» класса преобладает высокий общий уровень саморегуляции (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно.

Результаты методики многофакторного исследования личности Кэттелла: по результатам исследования все испытуемые обладают эмоциональной устойчивостью, принимают моральные нормы, а также склонны к чувству вины.

Список литературы

1. Решкович, А. С., Особенности акцентуации характера у современных подростков / А. С. Решкович // Социально-гуманитарные проблемы современности : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции : в 5 ч. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – 2017. – С. 86–90.
2. Черных, В. В. Изучение акцентуации характера у подростков и их учёт в учебно-воспитательной работе / В. В. Черных, В. Н. Обносков // Технологии образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 276–280.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Г. М. Вахрушева

*Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гранитная школа»,
Кизильский район, п. Гранитный*

О. А. Андриенко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Рассуждая о сельской школе, мы касаемся судьбы целого населенного пункта, его жителей, растущего поколения, системы социальных отношений. Несомненно, все социально-экономические преобразования в стране влияют на

воспитательную деятельность в сельской местности. Именно школа является центром культуры, куда приходят не только родители обучающихся, но и все односельчане – на концерты, праздники, интересные встречи.

Образовательная деятельность в МОУ «Гранитная школа» основана на потребностях и интересах обучающихся, традициях школы, культурном наследии, необходимых для личностного развития каждого ребенка.

Основными задачами воспитательной работы выступают:

1. Развитие творческих способностей, предоставление возможности реализоваться в соответствии со своими склонностями и интересами.

2. Формирование стремления к здоровому образу жизни, осознания здоровья как одной из главных жизненных ценностей.

3. Формирование потребности к самосовершенствованию и саморазвитию, способности успешно адаптироваться в окружающем мире.

Воспитательная деятельность реализуется в рамках следующих направлений:

- учебно-познавательное;
- гражданско-патриотическое;
- нравственно-правовое;
- спортивно-оздоровительное.

Воспитательная работа в школе строится в соответствии с «Программой развития воспитательной системы школы», в которую входят следующие подпрограммы и проекты: «Программа по гражданско-патриотическому воспитанию», «Здоровье. Бодрость. Сила», «Портфолио учащихся и педагогов», «Одаренные дети», «Семья и школа как условие организации системы партнерского взаимодействия».

В ходе реализации воспитательных задач были запланированы и проведены следующие мероприятия: «День знаний», «День учителя», «Вечер встречи выпускников», «Осенние праздники», «Новый год», «Зарница», смотр строя и песни, линейки памяти, предметные недели, митинг ко Дню Победы, «Последний звонок».

Также в ходе воспитательной деятельности нами использовались дистанционные формы работы. Была организована встреча с лекторами Media Veles, с инспекторами ГИБДД. Помимо этого, обучающиеся приняли участие в различных мероприятиях:

- конкурс на лучший сценарий и литературно-художественный монтаж;
- конкурс «Палитра мгновений»;
- конкурс «Город мастеров»;
- шашечно-шахматный турнир;
- мероприятия: «Тропинка», «Живая классика», «Мисс Кизильского района», «Безопасное колесо»;
- выставка «Война и дети».

Также в школе были организованы и проведены акции «Защита», «Внимание дети», «Подросток», «Безопасность на дорогах», «Безопасное окно», «За здоровый образ жизни», единые классные часы.

Таким образом, организация воспитательной работы в сельской школе является очень значимым звеном в образовательном процессе. Ведь именно она задает новые направления развития обучающихся и педагогов.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Р. Ф. Габзалилова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. А. Емельянова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблеме мотивации учения уделяется пристальное внимание в отечественной педагогической психологии (Л. И. Божович, А. К. Маркова, М. В. Матюхина и др.) [1]. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса.

Отношение к учёбе и учебная мотивация имеют двойственный характер, особенно у учеников подросткового возраста. С одной стороны, это возрастной период, во время которого снижается мотивация учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общением со сверстниками, и является в целом важным и позитивным фактором развития.

С другой стороны, именно этот период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, открывает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию [1].

Личностный смысл учения, формирование нового отношения к знаниям имеют принципиальное значение для понимания сути изменений, происходящих в это время в учебной мотивации школьника, и открывают пути ее формирования и коррекции.

Для изучения учебной мотивации школьников подросткового возраста нами было проведено экспериментальное исследование. База исследования – МОАУ «СОШ № 4 г. Орска», 9 «А» класс, 25 человек. Исследование реализовывалось с использованием следующих методик: «Изучение мотивов участия школьников в деятельности» (Л. В. Байбородова), «Оценка уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова), «Доминирующая мотивация подростков» (Н. В. Колюцкий, И. Ю. Кулагина).

Результаты исследования показали, что в 9 классе у учащихся преобладает средний уровень школьной мотивации (60 % от общей выборки), подростки с высоким и низким уровнями выявлены в одинаковом количестве (по 20 %). А показатели очень высокого или очень низкого уровня отсутствуют в данной выборке. Следовательно, преобладает положительное отношение к школе, подростки достаточно благополучно чувствуют себя в школе, присутствуют и познавательные мотивы, но школа также привлекает и внеучебными сторонами, а именно общением со сверстниками, что является их возрастной особенностью.

По результатам методик, определяющих доминирующий тип мотивации, среди подростков данной выборки преобладают учащиеся с коллективистскими, а также с коммуникативными мотивами. Это можно объяснить тем, что ведущей деятельностью подростков на их возрастном этапе является межличностное общение со сверстниками, поэтому большинство из них желают внести свой вклад в коллектив, которому они принадлежат. Доминирование коммуникативных мотивов также определяется стремлением подростков занять определенную позицию и место в отношениях с окружающими, получить их одобрение и заслужить у них авторитет.

Полученные результаты исследования соответствуют возрастной норме испытуемых, а также психологическим особенностям подростков. Учебная мотивация в данном возрасте обычно снижается, о чем нам и говорит результат нашего исследования.

Список литературы

1. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Academia, 2018. – 367 с. – ISBN 5-7695-0738-1.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А. Н. Искалиева

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Федеральный государственный образовательный стандарт Российской Федерации ориентирует образовательные организации на духовно-нравственное развитие личности обучающегося, формирование и развитие разносторонней личности.

Проблема личности и ее формирования в школьном возрасте метанаучна и многоаспектна. Различны подходы к ее анализу и решению, в рамках которых определены основные тенденции развития личности, ее структура, проанализирован процесс воспитания личности школьников [1].

Образовательное пространство школы выстроено на принципах гуманизации и демократизации, главными постулатами которых являются ценностное отношение к ученику как субъекту жизни и познания, предоставление равных возможностей для развития с широким диапазоном деятельности детей и учителей [2].

В начальных классах в результате педагогического воздействия происходит становление таких позитивных качеств, как самостоятельность, инициативность, ответственность, способность к самоконтролю, выявление данных к какой-либо деятельности, формируется представление об идеалах.

Нами было проведено исследование по изучению личностных особенностей учащихся. Экспериментальная база нашего исследования – МОАУ СОШ

№ 52 г. Орска. В экспериментальной работе принимали участие 17 учащихся 2 «б» класса, из которых 10 мальчиков и 7 девочек. Средний возраст учащихся – 8 лет.

Результаты исследования были следующими: у большинства школьников (60%) очень высокий уровень притязания. У 20 % учащихся низкий уровень притязания, это значит, что они выбирают легкие и упрощенные цели, хотя способны на большее. 10% ребят имеет средний (адекватный) уровень притязания, то есть они ставят перед собой те цели, которых реально могут достичь, которые соответствуют их способностям и возможностям. Остальные 10% учеников имеют завышенный уровень притязания, что свидетельствует о желании того, чего не может достичь. Чем адекватнее самооценка личности, тем адекватнее уровень притязаний.

Вторая методика по изучению самооценки позволила выявить, что у 11,8% учащихся 2 «б» класса заниженная самооценка. Ученики с пониженной самооценкой склонны переоценивать достижения товарищей. У 23,4% детей адекватная самооценка. Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие их возможностям. У 53% учащихся высокая оценка. У 11,8% детей самооценка невероятно завышена. Такие ребята переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам.

Список литературы

1. Волкова, М. В. Формирование нравственно устойчивой личности школьников : проблема и библиография вопроса / М. В. Волкова // Общество. – 2015. – № 1 (4). – С. 30–36.
2. Камышная, Т. М. Комплексное формирование личности школьника как субъекта образования и развития в системе целостного педагогического взаимодействия / Т. М. Камышная // Культура. Наука. Интеграция. – 2011. – № 1 (13). – С. 35–42.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

С. В. Казначеев

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современном мире толерантности, как качеству не только личности, но и социума, отводится особое место. С развитием социума и отношений внутри него возрастает необходимость воспитывать толерантное, терпимое в отношении к другим людям молодое поколение, имеющее своей ценностью доброе отношение к окружающим, умеющее принимать во внимание иное, отличное от своего мнение относительно какого-либо вопроса.

Проблему толерантности можно отнести к воспитательной проблеме, одной из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Взрослый человек понимает, что дети индивидуальны и другого человека надо принимать таким, ка-

кой он есть, но у подростков данное правило иногда не соблюдается. Старшему поколению необходимо сформировать и развить толерантность у подростков.

Для того, чтобы понять, что такое толерантность, можно привести иерархию определений понятия «толерантность» по В. А. Петрицкому:

1. Терпимость человека по отношению к другому человеку, несмотря на возможную первоначально негативную оценку вкусов, поступков, образа жизни и др.

2. Признание права на существование иной эмоционально-поведенческой сферы других людей, отличной от своей.

3. Внутренняя осознанная терпимость, основанная на нравственно-понимающем сопереживании [1, 72].

Формирование толерантности у подростков происходит не только в школе, но и в близком окружении, где важную роль играют родители и их взаимоотношения как с ребенком, так и с другими людьми. Родителям важно проявлять терпимое и уважительное отношение к своему ребенку, уважать и принимать в расчет его мнение, идти на компромиссы во время конфликтов. Также важно понимание и принятие подростком самого себя. Одна из главных задач взрослых – помочь ребенку найти себя и свое место в жизни, дать возможность проявиться самоактуализации и самоутверждению.

Результативными методами формирования толерантности у подрастающего поколения являются беседы, лекционные занятия, психологические тренинги, дискуссии, конференции, встречи с представителями других наций/рас/религий/профессий и т.д., разработка специальных учебных программ, развивающих толерантное отношение у детей.

Основными принципами создания толерантной среды ОУ являются: развитие субъектности; развитие индивидуальности и уникальности; развитие социальной компетентности; развитие духовности; создание атмосферы качественного межличностного отношения; создание возможностей субкультурного взаимодействия и др.

Формирование толерантности в подростковом возрасте происходит через развитие или коррекцию следующих структурных компонентов:

1) мотивационно-ценностный компонент толерантности (гармоничные эмоциональные отношения к социуму, установка на то, что существуют иные точки зрения, отличные от его);

2) когнитивный компонент толерантности (конкретные качества личности, представления о ценностях межличностной толерантности);

3) эмоционально-волевой компонент толерантности (стабильность эмоционально-волевой сферы, самообладание, эмпатия, чувствительность, готовность к толерантному отношению к высказываниям других и др.);

4) поведенческий компонент толерантности – конкретные умения и способности как формы проявления толерантного поведения (способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции и др.).

Экспериментальное исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. По окончании исследования были получены следующие результаты:

После формирующего эксперимента высокий уровень развития толерантности, по методике «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова), в группе вырос на 38%. Показатели по низкому уровню развития толерантности в группе снизились до 0%, средний уровень развития снизился на 4%. Низкий уровень развития социальной толерантности в группе снизился до нуля, средний и высокий уровни развития социальной толерантности выросли на 8% и 34% соответственно.

Социальная дистанция группы с людьми с ограниченными возможностями снизилась на 0,64 балла; с представителями сексуальных меньшинств – на 1 балл; с представителями движения «Бодипозитив» – на 0,8 баллов; с представителями движения «Феминизм» – на 1,3 балла; с афроамериканцами – на 1,9 баллов; с лицами восточной национальности – на 1,4 балла; с представителями других религий – на 1 балл.

В сравнении с результатами первичной диагностики испытуемых по методике П. В. Степанова, результаты контрольного эксперимента показали, что высокий уровень толерантности в группе вырос на 37%; невысокий уровень интолерантности снизился на 16%; невысокий уровень толерантности упал на 8%.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента, направленного на развитие толерантности у подростков, группа стала более толерантной, участники стали признавать существование иных социальных групп, с которыми их социальная дистанция снизилась, они принимают членов данных социальных групп как близких родственников и друзей, а также как соседей по дому и коллег по работе. Также они признают свободы и права людей на иной образ жизни и выражение своих взглядов и ценностей.

Список литературы

1. Хугаева, Ф. В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе / Ф. В. Хугаева. – 2014. – №1 (6). – С. 71–74. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РОДИТЕЛЯ В ПЕРИОД ОЖИДАНИЯ И ПОЯВЛЕНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

И. Э. Козлова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н. Г. Попрядухина
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Изучение социально-психологических особенностей семьи в условиях современной России показало, что переход российского общества к демократическим отношениям, ориентация личности на ценности личной свободы и инициативы вызывают серьезную трансформацию института семьи. Существенному изменению подвергается репродуктивная функция семьи, что выражается в тенденции к снижению рождаемости, малодетности и сознательной бездетности. Так, в структуре тревожности у женщин до родов наиболее выраженными

оказались «астенический компонент тревоги», «фобический компонент тревоги» и «тревожная оценка перспективы» [1]. Страхи, связанные с неопределённостью будущего на фоне эмоциональной напряжённости и физической усталости, пассивности, наблюдаются у большинства обследуемых женщин (3-й триместр) [2].

Исследование проводилось на базе женской консультации «Городская больница № 4». Выборку составили 30 женщин, состоящих в браке в возрасте 20–29 лет, которые ожидают первого ребенка.

В ходе исследования было установлено, что половина (50%) беременных женщин имеют эмоциональное состояние, которое в целом более отвечает положительному, или гипертимному, типу акцентуации человека. А 27% беременных женщин имеют эмоциональное состояние, которое можно охарактеризовать как отрицательное, или соответствующее дистимному (с пониженным настроением), типу акцентуации характера человека. У 23% беременных женщин выражены как положительные, так и отрицательные эмоции.

Также было выявлено, что эмоция радости доминирует у 33% беременных женщин, у 40% она является средневыраженной, 27% женщин отметили, что редко или почти не испытывают радость. Эмоция удивления у 47% беременных женщин является средневыраженной. Эмоция горя не свойственна половине беременных женщин, у 43% данная эмоция является средневыраженной. Гнев свойственен трети (33%) женщин, 60% не проявляли гнева, у 7% беременных женщин данная эмоция выражена на среднем уровне. Страх у 67% беременных женщин является средневыраженным, 14% часто испытывают страх и 23% редко, беременные женщины отмечают, что происходящие события страшат их, это может быть обусловлено ситуацией первых родов, страхом родовых травм. Стыд выражен у 7% беременных женщин, 70% женщин не свойственен стыд, у 23% беременных женщин данная эмоция выражена на среднем уровне. Вину испытывают лишь 3% беременных женщин, у 47% данная эмоция выражена на среднем уровне, 50 % женщин вина не свойственна. Переживание вины вызывается самоосуждением, сопровождается раскаянием и снижением самооценки.

Список литературы

1. Забабурина, С. К. Взаимосвязь компонентов осмысленности жизни с эмоциональным состоянием у женщин во время беременности и в послеродовой период / С. К. Забабурина // Психология : материалы 56-й международной научной студенческой конференции. – 2018. – С. 7–8.

2. Левченко, А. В. Репродуктивная мотивация и эмоциональное состояние женщин во время беременности / А. В. Левченко, Е. В. Галкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2013. – № 4 (129). – С. 130–136.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТЕ

Е. Ф. Манаева

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблемы конфликтов и конфликтных ситуаций всегда интересовали ученых, философов, общественных деятелей. Рассмотрению конфликтного взаимодействия посвящено множество работ: от технического направления (теории катастроф) до социально-философского. Любая философия, мировые религии оперируют понятиями конфликта сил добра и зла, порядка и хаоса.

Подростковый возраст является кризисным периодом, которому присуще возрастание конфликтности с окружающими. Взрослые замечают возрастание протестных реакций, переменчивость настроения, раздражительность и повышенную агрессивность подростков. Причинами такого поведения могут быть как физиологические изменения в организме подростка, так и перестройка системы привычных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Таким образом, особую значимость приобретают профилактическая работа по предупреждению конфликтного поведения, обучение навыкам конструктивного взаимодействия с окружающими.

Диагностическое исследование по выявлению преобладающих стратегий поведения подростков в конфликте было проведено при помощи опросника К. Томаса. В исследовании приняли участие учащиеся 6 «А» и 6 «Б» класса СОШ № 6 г. Орска в общем количестве 43 человека.

В результате проведенного исследования было выявлено, что из стилей поведения в конфликтной ситуации чаще всего в группе испытуемых используется стиль «соперничество» (56% – 28% мальчиков и 28% девочек) и «избегание от участия в конфликте» (20% – 12% мальчиков и 8% девочек); по результатам эксперимента меньше всего испытуемые владеют стилями «сотрудничество» (12%) и «компромисс» (8%).

Результаты проведенного исследования показывают, что в данной группе нерационально используются стили поведения в конфликтной ситуации, а именно: чаще всего используется стиль «соперничество» и «избегание от участия в конфликте», что, несомненно, оказывает негативное влияние на социально-психологический климат в группе, поэтому ситуация здесь характеризуется высокой конфликтностью.

Результаты исследования подтвердили необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий со школьниками, направленных на развитие конфликтологической компетентности: развитие самопознания, формирование навыков слушания, овладение техниками «Я-высказывания», навыков мягкого убеждения.

В современном мире, где детская жестокость и агрессивность набирают обороты, невозможно отказать от исследований детских конфликтов и поиска путей их конструктивного разрешения. Необходимо обучать преподавателей

прогрессивным методикам и тренингам, которые будут соответствовать духу современных детей.

Список литературы

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2015. – 528 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб : Питер, 2002. – 464 с.
3. Калинина, Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника : занятия, игры, упражнения / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь. 2001. – 143 с.
4. Лямина, Л. В. Формирование способностей к разрешению конфликта у детей младшего школьного возраста / Л. В. Лямина // Педагогика и психология. Серия «Филология и искусствоведение». – 2009. – С. 939–943.
5. <https://studfile.net/preview/1721968/page:4/>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВОГО ИСКУССТВА В РОССИИ В XX И XXI ВЕКАХ

А. Ю. Моисеев

Российский государственный социальный университет, г. Москва

В России искусство игры на духовых инструментах стало стремительно развиваться в предыдущем и настоящем веках: от отдельных сольных и ансамблевых фрагментов в симфонических оркестровых партитурах до сольного концертного исполнения. Этому явлению в большой степени способствовало становление отечественной школы современного духового исполнительства, которое относится к началу XX века. Именно в это время происходит зарождение методики обучения игре на духовых инструментах как науки [6]. Об этом свидетельствуют позиция педагогов-духовиков (В. М. Блажевич, Н. В. Назаров, С. В. Розанов, Н. Н. Солодугин, М. И. Табаков, В. Н. Цыбин) о необходимости выработки общих подходов к вопросам исполнительского дыхания, техники губ, пальцев, языка и вышедшая в свет брошюра С. В. Розанова «Методика обучения игре на духовых инструментах» (1935) [14]. Она стала первой отечественной научно-методической работой. Им же в это время проводилась работа над созданием и расширением художественного репертуара для духовых инструментов.

Уникальность педагогов-духовиков начала XX века состоит не только в том, что они осознали необходимость научного обоснования методики обучения игре на духовых инструментах и приступили к ее реализации, но и в том, что ряд педагогов-духовиков сочетали в себе мастерство солиста оркестра и талант композитора (В. М. Блажевич, В. Н. Цыбин). В 1940 – 1960-е гг. широко развернулась исполнительская и педагогическая деятельность крупнейших московских музыкантов-духовиков, среди которых окончивший Московскую консерваторию тубист А. К. Лебедев, известный как выдающийся солист-исполнитель, композитор, написавший два концерта для тубы и фортепиано и другие произведения, и который одновременно был педагогом Московской консерватории по классу тубы (1950–1993 гг.). Среди его учеников известные у нас

в стране и за рубежом тубисты В. Горбенко, В. Досадин, А. Казаченков, ставшие моими преподавателями по классу тубы за время обучения в академии музыки им. Гнесиных. Интенсивное научно-методическое развитие в области исполнительства на духовых инструментах приходится на вторую половину XX века. В это время был введен новый для отечественных музыкальных вузов курс «История исполнительства на духовых инструментах», появились труды, рассматривающие закономерности теории искусства игры на духовых инструментах и методики обучения игре на духовых инструментах (книга А. А. Федотова «Методика обучения игре на духовых инструментах», «Труды Московской консерватории» и «Труды ГМПИ им. Гнесиных», статьях Б. П. Григорьева, Р. П. Терехина, В. В. Петрова, Ю. Г. Ягудина, Б. А. Дикова, Ю. Н. Должикова, Ю. А. Усова, А. И. Усова, И. П. Мозговенко, И. Ф. Пушечникова, А. А. Федотова, М. К. Шапошниковой, Н. В. Волкова, А. А. Розенберга, Р. А. Маслова и др.) [5; 6; 8; 10; 15; 16]. Между тем замечено, что научно обоснованного подхода к изучению становления и развития духовой школы в России до сих пор не разработано [13, 131]. Педагоги-духовики применяют исторический принцип и метод описания событийного ряда, связанного с Московской и Петербургской духовыми школами [6; 10; 12]. Также применяется метод сравнения с целью вывить отличительные особенности русского и западного исполнительства на духовых инструментах. «В русской музыке для симфонического оркестра у любого духового инструмента можно найти сольные эпизоды, представляющие определённый образ или его характер, что у западных авторов встречается несколько реже. Именно здесь, вероятно, заложены основные различия наших школ. Исполнитель, создающий своим соло определённый образ, имеет возможность некоей свободы от жёстких рамок ансамблевых правил; эта свобода, естественно в пределах разумного, в немалой степени зависит даже от сиюминутного настроения исполнителя, его нервного состояния, от требований дирижёра» [13, 129–130]. В целом, резюмируя позицию педагога-духовика, народного артиста РСФСР, профессора Московской консерватории В. С. Попова, можно отметить, что в русской традиции игры на духовых инструментах техническое новаторство сочетается с выразительностью, образностью исполнения, глубоким постижением замысла композитора, в отличие от западного исполнительства на духовых инструментах, характеризующегося яркостью, броскостью, артистичностью, техническими, виртуозными приемами игры для привлечения внимания публики.

По мнению В. С. Попова, «в настоящее время наблюдается увлечение именно западной тенденцией в развитии духового искусства в нашей стране, ряд молодых музыкантов-духовиков продолжают обучение в зарубежных музыкальных вузах, полагая, что именно там находятся наиболее современные и продвинутые школы духового исполнительства и что в России их не существует» [13, 124]. Об этом свидетельствуют, в том числе, музыкальные произведения, написанные композиторами в настоящее время для духовых инструментов, в которых звуковые эффекты становятся главными. Полагаем, что во многом этому способствует отсутствие единой целостной картины становления и раз-

вития школы духового искусства в России, особенно по классу тубы. Одним из аспектов сложившегося положения в практике и теории духового исполнительства является разнообразие подходов к трактовке понятия «исполнительская школа». Так, с точки зрения педагога-практика исполнительская школа – это «абсолютно точное выполнение текста – темп (а в современной музыке – обязательное соблюдение цифровых указаний метронома), динамика, ритм, артикуляция. Это, если можно так выразиться, те киты, на которых стоит исполнение» [13, 127]. Данное определение, на наш взгляд, оправдано как необходимое условие достижения исполнения, адекватного замыслу композитора, но недостаточно полно характеризует сущность термина «исполнительская школа».

Анализ литературы показал многозначность трактовок данного понятия (Л. А. Баренбойм, Ю. В. Болотов, А. Б. Бородин, В. Д. Иванов и др.). Так, В. Д. Иванов определит исполнительскую школу как «сложившееся в исполнительско-педагогической сфере искусства системное художественное направление, связанное со своеобразием и общностью основных взглядов, преемственностью принципов и методов в обучении игре на том или ином музыкальном инструменте» [4, 1408]. Мнение В. Д. Иванова об исполнительской школе как системном художественном направлении представляется чрезвычайно важным. Ю. В. Болотов в диссертации [3] сформулировал собственное определение понятия «фортепианная школа», дифференцируя его трактовку в узком и широком смыслах. В частности, он пишет: «Привлекая в свое исследование термин «школа», мы стараемся отойти от узкой его трактовки, где в первую очередь «во главу угла» ставились кардинальные новации в методической области» [3, 12]. По мнению автора, «общность эстетико-мировоззренческих установок и стилистических особенностей исполнения, система педагогических (не только технико-методических, но и художественно-стилевых) принципов творческого лидера – главы школы и его последователей и создают феномен исполнительско-педагогической школы» [3, 12]. В духовом исполнительстве появились публикации о методах и приемах игры, включающие наряду с традиционными новаторские, на деревянных и медных духовых инструментах [1; 2; 9; 10; 11; 13]. При этом авторы при выявлении общего и особенного в их применении у отдельных педагогов и направлений лишены возможности оперировать понятиями определенной исполнительской школы, что позволило бы им опереться на общую теоретическую модель эффективной системы преподавания с учетом ценностных ориентаций, культуры, педагогического такта личности педагога – главы исполнительской школы.

Наиболее целесообразным на данный момент исследования полагаем синергетический подход к определению, представленный авторами Д. И. Варламовым и Е. С. Виноградовой, в котором «исполнительская школа» – это система художественных, музыкально-эстетических, исполнительских принципов и порождаемых ими методов работы, сформированная субъектом с высокой способностью к персонализации, передаваемая посредством преемственности при непосредственном взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения» [4, 1411]. В заключение следует отметить, что богатый опыт развития исполнительского духового искусства в России в XX и XXI веках недостаточно теоре-

тически осмыслен, что приводит к недооценке значения педагогических методов, приемов, системы воспитания, исторически сложившихся в учебных музыкальных заведениях России, к увлечению молодежи западными течениями в духовом исполнительстве. Все это отрицательно влияет на качество подготовки будущих музыкантов – исполнителей на духовых инструментах либо в действительности приносит гораздо меньше пользы, чем планировалось. Выход мы видим в продолжении теоретических исследований в русле анализа понятия «исполнительская школа» и в переходе от до сих пор бытующей многозначности трактовки данного понятия в музыке к целостному, гармонично подходящему для духового искусства, в том числе для искусства игры на тубе, что позволит систематизировать богатый педагогический опыт отечественных педагогов-духовиков, найти общее и особенное в исполнительских школах данного направления, разработать критерии оценки деятельности школ, прогнозировать наиболее эффективные по содержанию духовые школы современности и будущего.

Список литературы

1. Балагур, Д. А. Дыхание как основа формирования исполнительских умений и навыков учащихся в процессе обучения игре на тубе / Д. А. Балагур // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – 6–6. – С. 1498–1501.
2. Балагур, Д. А. Методические рекомендации по обучению игре на тубе / Д. А. Балагур // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 4. – С. 1124–1129.
3. Болотов, Ю. В. Исполнительская и педагогическая деятельность А. Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства : дис. ... канд. искусствоведения / Ю. В. Болотов. – СПб., 2007. – 207 с.
4. Варламов, Д. И. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве / Д. И. Варламов, Е. С. Виноградова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11–7. – С. 1407–1411.
5. Диков, Б. Методика обучения игре на духовых инструментах / Б. Диков. – М., 1962. – 116 с.
6. Левин, С. Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры / С. Я. Левин. – Л. : Музыка, 1973. – 73 с.
7. Маслов, Р. А. К истории московской духовой исполнительской школы / Р. А. Маслова // *История исполнительства на духовых инструментах*. – М., 2003. – С. 123–145.
8. Методика обучения игре на духовых инструментах : учебн. пособие / под ред. Л. П. Богданова. – М., 1987. – 225 с.
9. Муединов, Д. М. Нетрадиционные приемы игры на духовых инструментах в отечественной специальной литературе (статья 1) / Д. М. Муединов // *Южно-Российский музыкальный альманах*. – 2020. – № 1. – С. 103–108.
10. Платонов, Н. А. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах / Н. А. Платонов. – М., 1958. – 47 с.
11. Подаюров, В. Г. Проблемы совершенствования методики обучения игре на духовых инструментах (в классе кларнета и саксофона) / В. Г. Подаюров. – Краснодар, 2011. – 26 с.
12. Пономарев, А. Б. Методология научных исследований : учеб. пособие / под ред. А. Б. Пономарева, Э. А. Пикулевой. – Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. – 186 с.
13. Попов, В. С. Русская школа духового исполнительства / В. С. Попов // *Музыкальное искусство и образование*. – 2017. – № 3. – С. 123–132.
14. Розанов, С. Основы методики преподавания игры на духовых инструментах / С. Розанов. – М., 1938. – 76 с.

15. Усов, В. Ю. Состояние методики обучения игре на духовых инструментах и пути дальнейшего ее совершенствования / В. Ю. Усов // Проблемы музыкальной педагогики. – М., 1981. – С. 89–108.

16. Фаркас, Ф. Искусство игры на медных духовых инструментах. – М. : Издательство МГК, 1998. – 68 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ

К. С. Павельева

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблема привязанности продолжает оставаться актуальной и в отечественной, и в зарубежной психологии. Способность ребенка устанавливать тесные и продолжительные отношения с близким окружением позволяет наиболее эффективно выдерживать кризисы и противостоять трудностям [1].

Подростковый возраст является одним из ключевых периодов, определяющих дальнейшее развитие личности человека. Л. С. Выготский определял этот возраст как кризисный, сопровождающийся изменением ведущей деятельности и социальной ситуации развития. Так, на данном этапе происходит переход от зависимого детства к этапу самостоятельности и ответственности [2]. По сути, подросток начинает занимать промежуточное положение между ребенком и взрослым [3].

Исследование особенностей личностного развития младших подростков с разными типами привязанности осуществлялось на базе МОАУ СОШ № 52 г. Орска. В исследовании приняли участие 20 подростков в возрасте 11–12 лет (10 девочек и 10 мальчиков). Результаты опросника К. Кернс: у большинства участников исследования была установлена надежная психологическая привязанность к матери (75%). При этом у 25% подростков из исследуемой группы была установлена ненадежная привязанность к матери. Отметим, что подростки, принимавшие участие в исследовании в большинстве воспитывались в полных семьях (80% участников). У 4 подростков (10%) родители находились в разводе, однако ребенок продолжал общение с обоими родителями. У оставшихся 10% подростков из группы исследования роль отца замещал отчим, что никак не нарушало чистоту эксперимента.

Результаты опросника IPPA позволили выявить: высокие значения по шкале отстранение (индекс слабой привязанности) были диагностированы лишь у 20% участников, что указывает на отсутствие тесной привязанности к данным родителям. Отстранение по отношению к сверстникам было установлено у 30%. А отстранение по отношению к отцу наблюдалось чуть меньше чем у половины участников. При этом 60% общей исследуемой группы были не против сохранения доброжелательных отношений с ним. Мы предположили: чем сильнее развито доверие подростка к матери, тем у ребенка выше развит уровень притязаний, о чем свидетельствует достаточно сильная корреляционная связь между этими двумя переменными ($r=0,64$). То есть доброжелатель-

ные, эмоциональные отношения с матерью приводят к формированию системы устремлений, направленных на достижение достаточно сложных целей. Вместе с этим при построении подростком с матерью доверительного общения можно наблюдать повышение уровня самооценки (корреляционная связь $r=0,37$).

При этом отстранение от матери ведет к снижению самооценки, на что указывает отрицательная корреляция, установленная между переменными «Отстранение» и «Уровень самооценки» ($r=-0,45$), то есть при потере эмоционального контакта с данным родителем ребенку свойственно неверие в собственные силы, идеи самообвинения, ощущение ненужности и никчёмности.

Значимые корреляции были установлены также и при оценке особенностей привязанности к сверстникам и уровня притязаний и самооценки. Таким образом, у 6 подростков отмечается высокий уровень личностного развития, у 9 ребят средний и 5 с низким уровнем.

Список литературы

1. Калмыкова, Е. С. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме / Е. С. Калмыкова, М. А. Падун // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2012. – № 1. – С. 35–44.
2. Павлова, О. Н. Теория привязанности, стили привязанности и особенности её нарушения. / О. Н. Павлова // Семейная психология и семейная терапия. – 2018. – № 2. – С. 19–27.
3. Старченко, Л. В. Содержание нравственного воспитания старшеклассников // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2017. – № 5. – С. 297.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. Н. Сайлиханова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н. Г. Попрядухина
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблема развития интеллектуальных и творческих способностей имеет давнюю историю и не является новой для педагогической психологии и предмета ее исследований. Вместе с тем она до сих пор не утратила своей значимости и актуальности и требует к себе более пристального внимания, соответствующих научных исследований и разработок [1].

У многих учащихся развитие интеллектуальных способностей значительно отстает от темпов роста объема знаний, что демонстрирует анализ школьного обучения. Это разъясняется тем, что старания учителей, как правило, ориентированы на усвоение знаний, хотя известно, что система знаний необходима ученику не сама по себе, а для решения всевозможных задач [2].

Исследование проводилось в МОАУ СОШ № 52 с учениками 2 «Б» класса. Методики, используемые в исследовании: методика «Нарисуй человека»; методика «Выделение существенных признаков».

Тестирование проведено в группе из 15 школьников 2 «Б» класса. Основная группа справилась с заданием. Исходя из результатов тестирования, можно сделать вывод, что практически все ученики отлично справились с заданием. Без единой ошибки выполнили задание 60% детей, а именно 9 человек. 4 ребенка (что составляет 27%) допустили по одной ошибке, а 2 человека (13%) допустили ошибку два раза. На основании полученных по тесту баллов можно сделать вывод, что многие школьники имеют недостаточно высокий уровень развития способностей, что мешает им сосредоточить внимание на решаемых задачах. Испытуемым также не хватает навыков для анализа материала, абстрактного мышления, логических рассуждений, количественных вычислений, пространственного воображения.

Результаты наших наблюдений свидетельствуют о том, что интеллектуальные способности ребёнка развиваются во всех значимых для него видах деятельности при выполнении следующих условий: наличие сформированного у детей интереса к выполнению заданий; реализация заданий как важнейшего компонента не только в урочной, но и внеурочной деятельности школьника; объединение общим тематическим и проблемным стержнем учебных и внешкольных форм работы, на которых дети учатся размышлять над проблемами и воплощать эти размышления в практической деятельности; работа должна разворачиваться во взаимодействии детей друг с другом, проживаться ими в зависимости от конкретных условий в интересных игровых и событийных ситуациях; стимулировать родителей учащихся к созданию домашних условий для развития способностей ребёнка.

Список литературы

1. Исхакова, Г. У. Некоторые аспекты развития интеллектуальных умений и творческих способностей детей младшего школьного возраста / Г. У. Исхакова // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2019. – № 4. – С. 44–49.
2. Малюткина, В. В. Развитие интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста на уроках математики / В. В. Малютин // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – Т. 1. – № 5 (22). – С. 414–416.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПРОПУСКОВ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИМИСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА И СПОСОБЫ ИХ РЕГУЛИРОВАНИЯ

Ю. В. Тимошенко

ГАОУ СПО «Педагогический колледж г. Орска», г. Орск

Теоретические и экспериментальные исследования феномена причин пропусков занятий обучающимися по физической культуре показали недостаточность разработанности данной проблемы как в теории, так и в практике профессионального физкультурного образования. В большинстве случаев пропуски занятий физической культуры носят субъективный характер:

- отсутствие интереса и целеустремленности;
- стеснительность;
- порицания, замечания, делаемые преподавателем в нетактичной форме;
- открытые насмешки и т. д.

Исходя из вышеизложенного нами проведено выборочное анкетирование 90 обучающихся первых и вторых курсов для выявления причины пропусков занятий по физической культуре с целью формирования мотивов позитивного отношения к совершенствованию физических, личностных качеств и интереса к предстоящей двигательной деятельности на уроках физической культуры.

Анкетирование показало личностное отношение студентов к занятиям физической культурой: 42 опрошенных (46,7%) считают, что основным является соблюдение здорового образа жизни для сохранения и укрепления своего здоровья. В то же время 28 студентам (31,1%) не удается соблюдать режим труда и отдыха, отсюда появляется стеснительность и нежелание заниматься физической культурой и спортом. 12 человек (13,3%) употребляют табачные изделия; 8 опрошенных (8,9%) равнодушны к алкогольным напиткам; 72 (80%) не знают или не используют в повседневной жизни методы психологической разгрузки; 68 студентов (75,5%) не используют методы самоконтроля за состоянием своего организма; 34 (37,7%) не применяют в своей повседневной жизни методы закаливания организма. И только 28 опрошенных (31,1%) респондентов регулярно занимаются физической культурой и спортом.

Таким образом, становится очевидным и приходится констатировать несформированность знаний физической культуры, ее значимости в самосознании личности обучающихся.

В этой связи возникает необходимость поиска эффективных средств, которые могли бы существенно повысить мотивацию и интерес у обучающихся к занятиям физической культурой. Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование интереса и значимости занятий физической культурой и спортом. Программа предполагает следующие направления работы:

- вовлечение обучающихся в различные виды физкультурно-оздоровительной, спортивной деятельности;
- своевременная организационно-творческая деятельность во внеучебное время;
- вовлечение обучающихся в групповые соревнования оздоровительной и спортивной направленности с учетом индивидуальных особенностей;
- использование методов убеждения, поощрения, одобрения со стороны преподавателей, товарищей, их помощь при выполнении физических упражнений.

Эффективность задач формирования физической культуры зависит от того, насколько в учебном процессе будут учтены внутренние структуры личности обучающихся: потребности – интересы – цели – мотивы – установки – ценностные ориентации.

Таким образом, можно констатировать, что главная задача формирования позитивного отношения к занятиям физической культурой состоит в том, чтобы

наиболее полно преобразовать общественную необходимость сохранения своего здоровья во внутреннюю потребность и интересы студентов.

Надо помнить, что занятия физической культурой – не разовое мероприятие, а целенаправленное, волевое, регулярное физическое самовоспитание и саморазвитие в течение всей жизни человека.

Список литературы

1. Мещеряков, С. П. Влияние мотивации на результаты студентов при оценке физической подготовленности / С. П. Мещеряков, Н. В. Зырянова, Н. В. Титушина, Л. П. Мещерякова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2. – С. 195–202.

2. Тимошин, В. В. Роль физической культуры в пространстве деятельности общества и личности / В. В. Тимошин, С. В. Бусарова, Е. А. Шуняева, Н. А. Паршина // Глобальный научный потенциал. – СПб. : ТМБпринт. – 2021. – № 1 (118). – С. 49–52.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Д. Д. Фирсова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Теоретический анализ возрастных новообразований и изменений в развитии младших школьников и подростков дает нам основание для утверждения о том, что именно эти возрастные периоды являются наиболее критичными для детей и требуют особого внимания взрослых, педагогов и психологов [1].

В сравнительных исследованиях познавательного и личностного развития младших школьников важную роль играет анализ данных о динамике школьной мотивации [2].

Базой исследования являлась МОАУ Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Орска. В эксперименте принимали участие 25 учащиеся 4 «А» класса и 7 «Г» класса. Исследование проводилось с помощью следующих методик: 1) тест Филипса определение школьной тревожности – позволяет определить отношение младших подростков к школе и учению; 2) методика анализа уровня сформированности интеллектуальных умений и активности учащихся (предложена Н.И. Шевандриным); 3) определение уровня грамотности по итогам сочинения «Как я провел (а) лето». По классу был выявлен высокий уровень тревожности – 35% испытуемых. Полученные результаты исследования дают возможность говорить о том, что у детей низкая сопротивляемость стрессу – 47%. Уровень грамотности учащихся по русскому языку недопустимо низок – 25%. При написании сочинения «Как я провел лето» – были допущены как орфографические, так и синтаксические ошибки. Сочинения детей, 60%, получивших низкий балл за работу, дети не используют эпитеты, речь неразвита, много ошибок, дети не стремились поделиться своими впечатлениями, таким образом, показав свою низкую познавательную активность, низкий уровень грамотности.

Далее нами была разработана и внедрена программа по повышению уровня познавательного развития детей и подростков. В контрольном экспери-

менте использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Как показывают результаты диагностики в классе существенно снизился уровень тревожности более чем в 2 раза, уровень страха в ситуации (проверки знаний снизился на 30%). Повысилась познавательная активность учащихся, дети научились работать с наглядностью, улучшились показатели умения работать с текстом, оперировать знаниями на уроке. Определение уровня грамотности проверили по итогам написания сочинения по теме «Что мне больше всего нравится в школе», так обнаружено что, повысился уровень грамотности учащихся, максимальное количество баллов получили 44 % детей. При написании сочинения выявилось, что существенно уменьшилось количество орфографических и синтаксических ошибок. Учащиеся использовали разнообразную лексику, эпитеты, сложные распространенные предложения. Уровень письменной речи учащихся повысился.

Список литературы

1. Кобышева, Л. И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками / Л. И. Кобышева // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 4. – С. 42.
2. Лубовский, Д. В. Сравнительно-исторический подход в психологических исследованиях познавательного и личностного развития детей / Д. В. Лубовский // Новое слово в науке : стратегии развития : сборник материалов V Международной научно-практической конференции / редколлегия : О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 135–142.

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СУПРУГОВ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ НА СТАНОВЛЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Л. В. Шевлякова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Семья – малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство. Родственные связи могут быть трех видов: кровное родство (братья и сестры), порождение (родители – дети), брачные отношения (муж – жена, супруги) [3]. Определяющими в супружеских отношениях являются три основных вида семейных ролей: традиционные, товарищеские и роли партнеров [1].

Какой будет семейная жизнь в будущем, во многом зависит от представлений, которые сложились о семье в детские и юношеские годы до момента создания своей собственной семьи.

Молодых людей невозможно считать подготовленными к браку, если у них не сформированы четкие представления о том, для чего они женятся, чего ждут от будущего семьи, какие семейные отношения хотели бы построить, какие обязанности возлагает на них брак. Но досемейный этап (назовем его так)

не является завершающим этапом формирования образа идеальной семьи. Напротив, представления об идеале постоянно изменяются, приобретая все новые и новые аспекты [2].

Исследование проходило в три этапа: наблюдение за семейными парами, взаимоотношениями между супругами, отношением к детям; диагностика семей по методике «Рольные ожидания и притязания в браке (РОП)» А. Волковой, Г. Трапезникова; изучение и обобщение результатов проведенного исследования. На первом этапе исследования мы диагностировали молодые браки. Семейные ценности распределились в соответствии с определенными шкалами в количестве: интимно-сексуально-личностная идентификация (16 %); хозяйственно-бытовые ценности (13 %); родительско-воспитательные ценности (24 %); социальная активность (13 %); эмоционально-психопрофилактические ценности (17 %); внешняя привлекательность (17 %). На втором этапе исследования мы диагностировали пожилые браки и получили результаты: семейные ценности распределились в соответствии с определенными шкалами в количестве: интимно-сексуальная (14 %); личностная идентификация (14 %); хозяйственно-бытовые ценности (11 %); родительско-воспитательные ценности (22 %); социальная активность (11 %).

В исследовании мы выявили, что основными отличиями психологического состояния молодых семей и пожилых семей являются разные ценностные ориентации семейных отношений. В зависимости от количества совместно прожитого времени меняются ценностные ориентации семейных супругов. В молодых семьях недостаточно сформированы следующие ценности: социальная активность; хозяйственно-бытовые ценности. Ценным является то, что большинство молодых семей положительно оценивают родительско-воспитательную ценность. В пожилых семьях прослеживается тенденция равномерного распределения ценностных ориентаций по указанным показателям.

Список литературы

1. Копылова, О. Ю. Гендерные роли супругов в семейных отношениях / О. Ю. Копылова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – М., 2018. – № 2. – С. 137–144.
2. Кузнецова, А. А. Представление психологической структуры отношений супругов с различным стажем семейной жизни // Семья и дети в современном мире / под общей и научной редакцией В. Л. Ситникова. – СПб., 2018. – С. 338–344.
3. Савинков, С. Н., Семейное воспитание и развитие личности ребенка // Книга для родителей и педагогов / С. Н. Савинков. – СПб., 2020.

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛЖИ

Т. В. Яровая

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В последнее время в психологической науке наблюдается нарастание интереса к проблемам понимания сущности правды и ее психологических аним-

попов – лжи, обмана и неправды. Это связано с тем, что широкое распространение указанных коммуникативных феноменов определяет их социальную значимость и диктует настоятельную потребность в их изучении [1].

Еще в древние времена люди хотели знать, когда им говорят правду, а когда лгут. Для этого было придумано много способов выяснения истины: запугивание, моральное угнетение, пытки. Время шло, а люди все еще пытаются понять, насколько честны с ними окружающие, поэтому проблема выявления лжи до сих пор остается актуальной [2].

Стремление избежать наказания – главная причина, по которой дети говорят неправду. Необходимо объяснить им, что все люди совершают ошибки, главное – уметь на них учиться, чтобы больше не повторять их. Если родители не будут знать всей правды, то не смогут помочь ребенку [3].

Наше исследование представляло собой социологический опрос среди учащихся МОАУ СОШ № 5 г. Орска. В опросе приняли участие ребята 3 классов; всего 70 учащихся.

В исследовательской работе, проанализировав ответы, мы видим, что на первом месте у подростков стоит мотив избегания наказания. Страх наказания заставляет говорить неправду 33,3 % респондентов.

Качественный анализ ответов на второй вопрос по определению понятия «ложь» показывает, что подростки понимают и объясняют понятие «ложь»: «ложь – неправда» (51,7 %), «это когда люди обманывают» (30 %), «ложь – искаженная истина» (13,3 %). В целом, подростками ложь воспринимается как неправда, обман и искаженная истина.

90 % учащихся 7 классов сознались в том, что они когда-то обманывали окружающих их людей.

Большинство учащихся лгут друзьям 11,7 %; 63,3 % обучающихся говорят неправду родителям; и только 25 % сознались, что обманывали учителей.

Какие же причины побуждают подростков лгать? На первом месте – мотив избегания наказания, 33,3 %. Страх наказания заставляет говорить неправду половине подростков. На втором месте – не хотят подростки правдой причинить боль тому, кого обманывают, 25 %. Говорить всегда правду очень важно и полезно. Но в жизни случается так, что именно ложь спасает человека от переживаний, боли и обид. В таких случаях человек сам должен принять решение, как лучше, добрее и милосерднее поступить: сказать правду или же скрыть ее. Так, 16,7 % учащихся ответили, что их побуждает солгать стремление выставить себя в лучшем свете. Также 82 % респондентов ответили, что им было стыдно за свою ложь.

Список литературы

1. Грушко, Н. В., Психология лжи как новое направление в социальной психологии (из опыта преподавания спецкурса «Психология лжи») / Н. В. Грушко // Вестник Омского университета. Серия : Психология. – 2009. – № 2. – С. 38–43.

2. Гугова, Т. С. Психология лжи. Невербальное распознавание лжи / Т. С. Гугова, А. П. Строгий // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 32. – С. 2274–2277.

3. Першина, К. В. Причины и психология детской лжи / К. В. Першина // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 1–4 (59). – С. 338–342.

РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

А. В. Арлачева

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Социальные и экономические изменения, нестабильность в нашем обществе предъявляют серьезные новые требования к организации дошкольного образования. В сложившейся ситуации остро ощущается дефицит культуры общения, доброты, внимания, терпимости друг к другу [1]. К сожалению, практика дошкольного воспитания показывает, что происходит дисбаланс образовательной нагрузки в сторону интеллектуального развития в ущерб социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста [2].

Исследование особенностей социально-коммуникативного развития детей раннего возраста осуществлялось на базе МДОБУ д/с «Буратино» п. Светлый. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте от 3 до 4 лет (10 девочек и 10 мальчиков). Наше экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. Результаты методики Е. О. Смирновой «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет»: умение проявлять коммуникативную инициативу на высоком уровне сформировано у 20 % детей, это дети, не имеющие отклонения в овладении речью; на среднем – у 40 %, на низком – у 40% детей. Умение проявлять эмоциональное отношение к воздействиям партнера на высоком уровне сформировано у 20% детей, на среднем – у 60%, на низком – у 20% детей. Умение использовать средства общения на высоком уровне сформировано у 20% детей, на среднем – у 20%, на низком – у 60 % детей. Результаты методики «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова) следующие: у 20% детей раннего возраста без отклонений в овладении речью зафиксирован высокий уровень состояния коммуникативных умений, у 20% детей – средний, у 60% детей – низкий уровень.

Далее нами была разработана и внедрена программа по формированию у детей дошкольного возраста социальных навыков в процессе социально-коммуникативного развития посредством использования ресурсов игровой деятельности. На контрольном этапе исследования после реализации программы были получены следующие результаты. Проведя исследование после реализации программы по методике Е.О. Смирновой «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет», получили следующие результаты: умение проявлять коммуникативную инициативу на высоком уровне сформировано у 60 % детей, это дети, не имеющие отклонения в овладении речью; на среднем – у 30 %, на низком – у 10%. Умение проявлять эмоциональное отношение

к воздействиям партнера на высоком уровне сформировано у 60% детей, на среднем – у 30%, на низком – у 10%. По данным проведенного эксперимента было выявлено, что после реализации программы высоким уровнем коммуникативных умений обладают 70% детей. Средний уровень имеют 30% детей. Результаты методики «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова) следующие: у 60% детей раннего возраста без отклонений в овладении речью зафиксирован высокий уровень состояния коммуникативных умений, у 30% детей – средний, у 10% детей – низкий уровень (дети с отклонениями). Данные результаты свидетельствуют о том, что дети с отклонениями в овладении речью с трудом вступают в контакт, способность поддерживать его не проявляют вообще.

Список литературы

1. Анпилогова, Г. А. Формирование коммуникативных навыков дошкольников средствами искусства / Г. А. Анпилогова, О. А. Дорожкина // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 2–10. – С. 14–20.
2. Култаева, О. В. Формирование коммуникативных навыков дошкольников посредством развития мелкой моторики рук / О. В. Култаева, Ю. А. Луценкова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 1–1 (53). – С. 58–59.

СОЦИОМОРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В. К. Балабанчик

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Ведущей проблемой современной педагогической психологии является изучение психологических механизмов формирования морально-нравственной сферы личности подростков с целью создания особой воспитательной среды для их взаимодействия со взрослыми и самостоятельной выработки моральных и нравственных ценностей.

Исследование моральных суждений и представлений позволило Ж. Пиаже выделить две стадии развития морали: первая стадия – автономная мораль. На этой стадии ребенок считает, что все требования справедливы, за их нарушение следует нести наказание, причем важен сам факт нарушения, а испытываемые при этом чувства и условия происходящего в расчет не принимаются. Вторая стадия – гетерономная мораль. Ребенок вступает в равноправные отношения, и приобретает значение субъективная ответственность, то есть учитываются намерения. Отношения между ребенком и взрослым носят обоюдный кооперативный характер [1].

Относительно возрастного подхода к изучению морального развития необходимо отметить, что моральное совершенствование человека, достигшего в юношеский период эталонного уровня морального развития, может продолжаться всю жизнь. Но далее в нравственной сфере не возникает каких-либо но-

вых образований, а происходит только укрепление, развертывание и совершенствование тех, которые появились ранее. В общественном плане нравственная модель старшеклассника представляет такую нравственную ступень, начиная с которой человек, поднявшийся на нее, может быть признан высоконравственным [2].

Для эмпирического исследования уровня морального развития суждений подростков мы использовали методику «Моральных дилемм». Мы получили следующие результаты: были установлены различия в оценке морального выбора в разные возрастные периоды. Так с утверждениями 2-й стадии (принцип «ты – мне, я – тебе») в большей степени оказались 59% испытуемых от общего количества. Утверждения 3-й стадии (конвенциональный уровень) – принятие «закона и порядка» – оказались более близки испытуемым в возрасте 17 лет, что составило 20% испытуемых. Утверждения 4-й стадии (социального контракта на основе учета прав личности), постулирующие существование нравственных универсальных ценностей, соблюдающихся независимо от культуры, времени и обстоятельств, вызвали согласие у 12% испытуемых в различном возрастном периоде от 15 до 17 лет. В периодизации морального развития по принципу «заботы» утверждения 1-й стадии (ориентации на себя и свои интересы) оказались близки 4% испытуемым. 5-я и 6-я стадии (характеризующие высшие уровни морального развития) оказались созвучны 4% испытуемых в возрасте от 16 до 17 лет.

Таким образом, выявлен достаточно широкий диапазон степени зрелости моральных суждений среди испытуемых.

На основе анализа литературы мы пришли к выводу, что именно в подростковом и юношеском возрасте происходит формирование иерархизации убеждений, которая позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию. Согласно анализу результатов эксперимента, социальный аспект имеет влияние на развитие личности, но лишь как один из многих факторов. В совокупности результатов мы можем сказать, что социоморальное развитие личности подростков и юношей обусловлено как особенностями социальной ситуации развития, так и возрастной задачей развития автономии личности.

Список литературы

1. Божович, Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2.
2. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – М. : Педагогика. – 1984. – С. 144.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Т. А. Баракатова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Повсеместная компьютеризация современного общества привела к тому, что сегодня, по всей вероятности, не осталось ни одной сферы общественной жизни и деятельности человека, которая прямо или косвенно не функционировала бы без участия Интернета. Более того, Интернет изменил такие традиционные виды деятельности, как игра, учёба, труд, трансформировал различные области жизни: межличностное общение, политику, производство, искусство и др. Это, на наш взгляд, не всегда является негативным явлением, поскольку при разумном использовании Интернета расширяются возможности человека, возрастает его информационная компетентность. Именно на этой основе формируется компьютерная зависимость, под которой современные исследователи Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот понимают навязчивое или компульсивное желание войти в Интернет, находясь off-line, и невозможность выйти из Интернета, находясь on-line. Компьютерная зависимость – это патологическое пристрастие к компьютеру с максимальным времяпровождением за ним. Эта новая болезнь поражает молодую часть населения, преимущественно подросткового возраста, и молодых взрослых. Зависимость, согласно толкованию В. Б. Шапаря, бывает «физиологической, если сам организм нуждается в данном веществе для нормального (скорее, привычного) функционирования, или психологической, если эта потребность имеет аффективную природу» [3].

В своей работе мы исходим из предположения, что реализация программы по профилактике компьютерной зависимости у подростков будет эффективна, если включает в себя проведение различных профилактических и коррекционно-развивающих упражнений, практических занятий, консультаций и тренингов, позволяющих минимизировать негативное влияние Интернета на их психическое развитие и физическое здоровье.

В наше время термин «компьютерная зависимость» все еще не признан многими учеными, занимающимися проблемами психических расстройств, однако сам феномен формирования патологической связи между человеком и компьютером стал очевиден и приобретает все больший размах.

Понятия компьютерной зависимости нет ни в Международной классификации болезней – МКБ-10, ни в Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств (DSM). При этом возможны варианты наблюдаемой компьютерной зависимости (по В. Л. Малыгину):

1. Патологическая увлеченность компьютером как одна из форм зависимого поведения – болезненное расстройство в рамках девиантного (отклоняющегося) поведения.

2. Синдром компьютерной зависимости, за которым скрывается множество других личностных и/или психических расстройств, имеющих определенную принадлежность к тому или иному заболеванию.

3. Компьютерная зависимость (сетеголизм или кибераддикция) как самостоятельное болезненное пристрастие, обусловленное взаимным патогенным влиянием характерологических черт и интернет-среды [2].

Зависимость от Интернета у подростка начинается с формирования увлечения. Как отмечает А. Е. Личко, для подросткового возраста увлечения составляют важнейшую черту. Подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Увлечения, по мнению А. Е. Личко, составляют особую категорию психических феноменов, структурных компонентов личности, располагаясь где-то между инстинктами и влечениями, с одной стороны, и склонностями и интересами – с другой. В отличие от влечений, хобби не имеет непосредственной связи с инстинктами, со сферой безусловных рефлексов. В отличие же от интересов и склонностей, увлечения всегда более эмоционально окрашены, хотя и не составляют главную трудовую направленность личности, не являются профессиональной деятельностью, средством заработка [1].

Зависимость от компьютера – одна из важнейших проблем нашего времени. Но полностью оградить от него ребенка или подростка невозможно.

Одним-единственным в настоящий момент испытанным методом не дать подростку оказаться в зависимости от компьютера – это вовлечь его в процессы, не связанные с компьютерами, чтобы электронные игры не стали заменой действительности. Продемонстрировать подрастающему человеку, что имеется множество увлекательных методов свободного времяпровождения, кроме компьютера, которые не только лишь дают возможность пережить острые ощущения, но и упражняют тело и нормализуют психическое состояние.

Результаты исследования подтверждают тот факт, что компьютерная зависимость – это патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером.

Список литературы

1. Личко, А. Е. Психотерапия при психопатиях и акцентуациях характера у подростков / А. Е. Личко, Ю. А. Скроцкий, Э. Г. Эйдемиллер. – Харьков, 1977. – С. 229.
2. Малыгина, Ю. А. Причины компьютерной зависимости (интернет – зависимости, игровой зависимости) / Ю. А. Малыгина. – М. : Авант, 2010. – 70 с. – ISBN 978-5-89144-099-7.
3. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – Ростов на –Дону : Феникс, 2007. – 806 с. – ISBN 978-5-7057-1109-3.

ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Д. А. Долгоруков

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Тема продуктивного мышления и ее развития в обучении имеет актуальность, так как это мышление играет важную роль в процессе обучения.

Продуктивному мышлению посвящено немало работ, среди которых следует отметить исследование, проведенное группой отечественных ученых под руководством С. Л. Рубинштейна [3].

Само понятие означает, что это мыслительный процесс, в результате которого появляются очень ценные, важные результаты. Разница между продуктивным и репродуктивным мышлением в следующем: в первом случае человек придумывает что-то новое, чего не существовало до него. Во втором случае человек может решить проблему, благодаря существующим у него знаниям и умениям. Значительный интерес представляют те показатели, по которым судят о творческом мышлении. К ним относится, к примеру, оригинальность мысли, возможность получения ответов; восприимчивость к проблеме, ее непривычное решение; беглость мысли как количество ассоциаций, идей; способность найти новые, непривычные функции ответа или его части.

По данной теме нами было проведено эмпирическое исследование. В нем принимали участие студенты первого курса. Исследование осуществлялось с помощью методик «Тест на мышление и креативность (Дж. Бурнер)» и теста Гилфорда, направленного на изучение креативного мышления («Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления)» и «Субтест 2. Последствия ситуации»). В исследовании принимали участие 19 человек, студенты 1 курса психолого – педагогического факультета. По результатам было выявлено, что у 40–50% участников преобладает образное мышление. Это означает, что у них происходит отделение от предмета в пространстве и времени. Наименьшее количество баллов по всем видам мышления было всего у 15% участников. Это указывает на то, что у них виды мышления находятся, к примеру, в пассивном режиме, по сравнению с 85% студентами, они мыслят некреативно и, возможно, редко. У еще примерно 15% результаты, как минимум, по 50% видов мышления оказались высокими. Это означает, что есть отдельные личности, которые довольно активно и интересно мыслят, часто рассуждают.

По результатам разбора ситуации ответы у 60% участников получились в основном небольшие, но интересные. Это может говорить о том, что эти участники стараются мыслить нестандартно и прикладывают максимум усилий для придумывания идей. По результатам методики, где студентам нужно было придумать побольше способов применения предмета, были получены следующие результаты: 40% студентов дали схожие варианты ответов, а у остальных ответы сильно отличались. Это значит, что у 40% участников мнения по использованию предмета были схожи, а у остальных были нестандартные способы. Таких способов было обнаружено у 50-60% участников.

Делая вывод по методике «Тест на мышление и креативность (Дж. Бурнер)» можно сказать, что 70% участников по всем видам мышления получили средний уровень. Результаты говорят о том, что пока у этих участников виды мышления используются не очень сильно и активно. Делая вывод по методике Гилфорда «Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления)», если оценивать количество, то 80–90% дали равное число, если

по оригинальности, то процент равен 30–40. Результаты говорят о том, что есть стремление к нестандартным подходам. Делая выводы по разбору ситуации из теста Гилфорда «Субтест 2. Последствия ситуации» у многих ответы совпадали, 40–45% участников дали большие ответы, остальные более маленькие.

Список литературы

1. <https://infourok.ru/statya-mishlenie-produktivnoe-i-reproduktivnoe-1459073.html>
2. <https://goaravetisyan.ru/produktivnoe-myshlenie-reproduktivnoe-i-produktivnoe-myshlenie>
3. <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-i-razvitie-produktivnogo-myshlenija-uchawihjsja-pri-obuchenii-geometrii-v.html>
4. <https://referatbooks.ru/kurovaya-rabota/produktivnoe-myshlenie-ego-razvitie-v-prizvodstvennom-obuchenii-otdelochnyie-raboty/>
5. <https://articlekz.com/article/31754>

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА Я» В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Л. А. Емельянова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Дошкольное детство, по А. Н. Леонтьеву, есть «период первоначального фактического склада личности». По И. С. Кону, совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я».

В период раннего детства происходит развитие первичных форм самосознания через осознание себя как отдельного субъекта, как уникального «Я». Появляются высказывания типа: «Я сам», «Я могу», «Я хочу». Именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение «Я». На протяжении дошкольного возраста расширяются взаимоотношения ребенка с окружающими, что дает возможность для все более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков как своих собственных, так и окружающих. По М. И. Лисиной, основные источники построения образа себя – это опыт индивидуальной (одионочной) деятельности человека и опыт его общения с окружающими людьми (общение со взрослыми и общение со сверстниками) [1].

К старшему дошкольному возрасту происходит присвоение детской личностью звеньев структуры самосознания: формирование образа тела, идентификация с именем, развитие самооценки, половая идентификация, осознание своих переживаний, осознание себя во времени (В. С. Мухина [2]).

Самосознание – понимание ребенком того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение – считается центральным новообразованием всего периода дошкольного детства.

С целью изучения особенностей развития «образа Я» детей старшего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование на базе муниципального дошкольного образовательного автономного учреждения г. Орска. Методики исследования: методика изучения уровня самосознания (Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер), методика изучения сформированности «образа Я» (Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер) и методика изучения самооценки дошкольника (В. Г. Щур).

Наше эмпирическое исследование показало, что высокий уровень представлен у незначительной части респондентов (27 %). При оценке осознания предпочтений ребенок называет общение или совместную деятельность; при оценке осознания прошлых и будущих действий предлагает развернутый рассказ о прошлых и будущих событиях; у ребенка преобладают желания, направленные на помощь и установление взаимоотношений с другими людьми, ребенок умеет понять желания и интересы другого человека; самооценка дифференцирована, сочетается с содержательным рассказом о себе.

Наиболее представлен средний уровень в экспериментальной выборке (47 %). При оценке осознания предпочтений ребенок называет виды деятельности или любимые игры; при оценке осознания прошлых и будущих действий сообщает о своих действиях; желания направлены на установление взаимоотношений с другими; самооценка недостаточна дифференцирована, однотипна, рассказ о себе не развернут.

Кроме этого выявлена и группа детей с низким уровнем (26 %). При оценке осознания предпочтений ребенок называет предметы отсутствующие, но достаточно конкретные или дает ситуативный ответ; при оценке осознания прошлых и будущих действий перечисляет режимные моменты, преобладает вещественный тип желаний, самооценка не дифференцирована, рассказ о себе беден.

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о необходимости проведения развивающей работы с дошкольниками, направленной на оптимизацию их личностного развития.

Основная цель работы – расширение представлений детей о себе и формирование эмоционального отношения к себе.

В качестве основных направлений развивающей работы определены:

1. Развитие эмоционально-позитивного отношения дошкольника к себе (игры-упражнения на формирование образа тела и идентификацию с именем).

2. Развитие осознания своих переживаний и эмоционального принятия себя (игры-упражнения на ориентацию ребенка в своих эмоциональных переживаниях и состояниях).

3. Развитие временной перспективы (игры-упражнения на формирование оценки себя во времени, проявляющейся в указаниях на будущее).

4. Развитие адекватной самооценки (игры-упражнения на развитие самооценки от общей к дифференцированной).

Таким образом, в ходе исследования мы смогли изучить особенности развития самосознания старших дошкольников. Предложенная программа направ-

лена на формирование «образа Я» в сочетании с развитием дифференцированной самооценки. Использование игровых упражнений, основанных на рефлексивных и коммуникативных технологиях, имеют эффективность, поскольку они направлены на обогащение знаний ребенка о себе и отношения к себе, что и составляет структуру самосознания.

Список литературы

1. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. –СПб. : Питер, 2009.
2. Мухина, В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина. – 2-е изд. – М. : Апрель' пресс : Эксмо-Пресс, 1999.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ДОСТИЖЕНИЕ УСПЕХА В ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. С. Калиева

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. А. Емельянова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Актуальность влияния мотивации на достижение успеха в учебной деятельности высока, поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников.

Так как мотивация достижения многими авторами определяется как стремление к успеху, настойчивость в достижении поставленных целей, что присутствует и в учебной деятельности, то можно предположить, что мотивация учения связана с мотивацией достижения успеха.

Учебная мотивация – это процесс, который запускает, регулирует и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности [1].

По определению Л. И. Божович, «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [2].

Стимулом, побуждающим человека к деятельности, учебе, могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Надежда на успех выражает уверенность в достижении намеченной цели, а боязнь неудачи связана с тревогой не суметь ее достичь, не оправдать ожиданий, провалиться.

Мотивация успеха носит положительный характер. При этом действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. В этом случае личностная активность зависит от потребности в достижении успеха.

Мотивация избегания неудачи носит негативный характер. При таком типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать плохого отношения к себе, и даже наказания. Ожидание неприятностей определяет его деятельность.

В этом случае, думая о предстоящей деятельности, человек уже боится возможного провала и ищет выход, как его избежать, а не как добиться успеха [2].

Исследование проводилось в школе № 4 г. Орска, испытуемыми выступили десятиклассники. Возраст испытуемых – 16–17, ранний юношеский, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни, отличается стремлениями самоопределиться, занять позицию взрослого, уважаемого человека, найти свое место в жизни.

В ходе исследования были проведены 4 диагностические методики: методика изучения мотивации обучения старшекласников М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина, тест Элерса на мотивацию к успеху, тест Элерса на мотивацию к избеганию неудач, методика диагностики степени готовности к риску Шуберта.

По результатам методик, мы видим, что у 89% десятиклассников высокая учебная мотивация, у остальных – средняя и ведущие мотивы при этом у всех одни – учебный мотив и мотив позиционный. Учебный мотив предполагает постановку цели, её достижение, стремление к постижению истины, добыче новых знаний, что соотносится с высокими показателями мотивации достижения успеха: при стремлении к успеху важно поставить цель, осуществлять поиск новых решений и информации, которая поможет её достичь. Ведущий позиционный мотив также подтверждает высокую мотивированность достижения, так как предполагает соревновательный момент, за счет стремления быть лучшим, стать лидером, занять определенную позицию в обществе. Склонность 90% юношей к осторожному поведению в данном случае проявляется из-за высокой мотивации к успеху, они уверены в достижении своего успеха, не боятся допускать ошибки, что не связывает им руки при попытке действовать – о чем говорит средняя мотивация к избеганию неудач, и поэтому выбирают наиболее безопасные пути достижения своих целей. Высокая мотивация учения у 100% юношей и реализация учебных мотивов у 88% дает средний показатель мотивации избегания неудач у большинства учеников. Школьники стремятся к успеху в учебной деятельности и реализуют задуманное, страх ошибиться и получить наказание ниже стремления узнать что-то новое и занять лидерскую позицию в обществе. Склонность к осторожному поведению не сковывает их в достижении целей, а лишь мотивирует на оттачивание навыка целеполагания и навыка поиска новых безопасных решений. Между мотивацией учения и мотивацией к достижению успеха и избеганию неудач есть связь, в данном случае десятиклассниками движет мотивация достижения успеха.

Список литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М., 1976.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – С. 508.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ, ИСПЫТЫВАЕМЫХ ДЕТЬМИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

С. С. Никитина

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Подростковый период развития охватывает возраст от 12 до 15 лет, характеризуется началом перестройки организма ребенка: ускоренным физическим развитием и половым созреванием. В организме возникают резкие перемены в связи с деятельностью желез внутренней секреции, в частности, половых желез интенсифицируется обмен веществ. Нарушение прежней слаженности в деятельности организма и еще не отрегулированная новая система его функционирования являются основой общей неуравновешенности подростка, его раздражительности, взрывчатости, резких колебаний настроения от бурной активности к вялости и апатии. Особенность подросткового возраста в том и состоит, что внешне и по своим притязаниям – это взрослый, а по внутренним особенностям и возможностям – это во многом еще ребенок. Отсюда сохраняющаяся у подростка потребность в ласке, внимании, интерес к играм, забавам, возне друг с другом [1].

Методики, используемые в исследовании:

1. Анкета «Познавательные потребности подростков».
2. Опросник Г. Айзенка.

Цель исследования: провести теоретический анализ проблемы возникновения и условий преодоления трудностей в обучении, особенностей их проявления, типологии трудностей.

Тестирование проведено на группе из 10 школьников. Основная группа справилась с заданием. Из результатов тестирования можно сделать вывод, что практически все ученики отлично справились с заданием. По первому тесту нами были выявлены следующие результаты: умеренный тип (60%), сложно-выраженный тип (30%), слабый тип (10%). Второй тест: чистый интроверт (40%), чистый экстраверт (20%), амбивалентный (40%).

В исследовании мы выявили, что результаты диагностики свидетельствуют о достаточном уровне преодоления трудностей, испытываемых детьми на разных этапах школьного обучения. Очевиден средний результат проделанной работы: низкий уровень развития детей очень мал, различия в высоком и среднем уровне незначительны. В целом общественная идентичность подростков обоего пола соответствует социальным нормам. Подростковый возраст является наиболее уязвимым с точки зрения формирования общественной позиции и системы ценностей. Подростки подвержены как положительному, так и отрицательному влиянию со стороны своих сверстников и старших товарищей [2].

Список литературы

1. Асафьев, Б. В. Психология детей и подростков / Б. В. Асафьев. – М., 2018. – С. 149.
2. Савинков, С. Н. Семейное воспитание и развитие личности ребенка // Книга для родителей и педагогов / С. Н. Савинков. – СПб., 2020.
3. Дмитриева, Л. Г. Воспитание культуры ценностей учащихся / Л. Г. Дмитриева. – М., 2019. – С. 207.

ИЗУЧЕНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д. Е. Перетачкина

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н. Г. Попрядухина
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Дружеские отношения младших школьников строятся на том, что они основываются на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересах. Уровень развития младших школьников не позволяет им выбирать друзей по каким-либо значимым качествам личности, но они уже могут определять и описывать качества характера личности других [2].

Актуальность работы обусловлена тем, что межличностные отношения, дружеское общение очень важны для детей младшего школьного возраста. Они создают эмоциональное благополучие ребенка, что, в свою очередь, во многом определяет позитивный психологический климат детского коллектива. Кроме того, межличностные отношения имеют особое значение в развитии когнитивных и умственных функций, способностей, интересов, увлечений детей [1].

Работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы № 25 г. Орска. Исследование младших школьников проводилось во 2 «А» классе в количестве 20 чел. В исследовании использовались следующие методики: анкета «Дружба», проективная рисуночная методика «Я и мои друзья». Результаты исследования по анкете «Дружба»: чтобы выяснить соотношение классных и «внешних» дружеских связей, мы просили ребят ответить на вопросы: «Учитесь ли вы со своим другом в одном классе?» и «Далеко ли Вы с другом живете друг от друга?» Выяснилось, что 50% дружеских пар учатся в одном классе и 60% – живут по соседству. Отвечая на вопрос о возрасте друга, младшие школьники отдают решительное предпочтение сверстнику (83%), значительно реже – старшему (10%) и совсем редко (3%) – младшему.

Результаты исследования проективной рисуночной методики «Я и мои друзья». Рисунок Л. К. насыщен яркими красками, все фигуры расположены близко друг к другу, взявшись за руки. Все девочки изображены очень радостными, можно предположить, что Л. К. испытывает очень теплые, положительные чувства к своим подругам. В своем рисунке И. Д. изображает себя в ярком, красном красивом платье, в короне. А свою подругу Аню в черном цвете. Это говорит о трудностях в общении друг с другом.

Методика «Незаконченный рассказ» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной. Оказание помощи на высоком уровне проявляют 91 % детей. На среднем

уровне – 9% детей. Они оказывают помощь во всех случаях, иногда прибегают к помощи взрослых. На низком уровне – у 13 % детей недоброжелательное, злое отношение к сверстникам.

Таким образом, 91% учащихся класса помогают своим сверстникам, проявляют сочувствие, 35% учащихся могут различать эмоциональное состояние одноклассников, они оказывают помощь не во всех случаях; 9% детей иногда прибегают к помощи взрослых; 4% учащихся ставят себя на первое место; 8% детей иногда не обращают внимания на эмоциональное состояние окружающих.

Список литературы

1. Невзорова, А. В., Влияние межличностных отношений на образовательные результаты младших школьников / А. В. Невзорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 254–257.

2. Сафронова, Е. Р., Изучение дружеских отношений у младших школьников / Е. Р. Сафронова // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды : материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 258–263.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОМОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. В. Степанова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Одним из главных направлений в образовании и воспитании детей является их социоморальное развитие. Правильно сформированные социоморальные ценности являются залогом успешного и здорового будущего молодого поколения [1]. Одним из показателей эффективности системы воспитания является социоморальное развитие ребенка, существенные изменения в его духовно-нравственном мире [2]. Эти факторы проявляются в устойчивости нравственного поведения детей в обычных и осложненных ситуациях, в относительной независимости поведения от внешнего контроля со стороны взрослых, в умении предвидеть нравственные последствия своих поступков, в появлении внутреннего контроля – совести, осознания моральной стороны поступков и самого себя как носителя нравственности [3].

В исследовании принимали участие 14 обучающихся 8 класса и 7 обучающихся 11 класса. Так, для 50% подростков, обучающихся в 8 классе, преобладающей терминальной ценностью являются достижения, для 29% – активные социальные контакты, для 21% – развитие себя. Далее рассмотрим результаты диагностики обучающихся 11 класса: для 43% одиннадцатиклассников преобладающей терминальной ценностью являются достижения, для 29% – развитие себя, для 28% – высокое материальное положение. Далее были проанализированы ответы обучающихся на предмет наиболее значимой для них жизненной

сферы. Так, для 43% обучающихся 8 класса наиболее значимой жизненной сферой является сфера обучения и образования, для 29% – сфера семейной жизни, для 28% – сфера профессиональной жизни. На втором этапе исследования с обучающимися 8 и 11 классов был проведен тест М. Рокича «Ценностные ориентации» для выявления преобладающих и отвергаемых терминальных и инструментальных ценностей. Так, наиболее важными терминальными ценностями 70% подростков считают здоровье, любовь, наличие хороших друзей, материально обеспеченную жизнь, интересную работу и уверенность в себе. Наиболее важными терминальными ценностями ребята юношеского возраста (80% обучающихся) считают здоровье, счастливую семейную жизнь, наличие хороших и верных друзей, свободу, интересную работу. Важными инструментальными ценностями 80% подростков считают такие качества человека, как воспитанность, жизнерадостность, аккуратность, образованность, независимость, самоконтроль. А наиболее важными инструментальными ценностями 90% обучающихся юношеского возраста считают такие качества человека, как жизнерадостность, образованность, воспитанность, чуткость, эффективность в делах, ответственность.

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что обучающиеся юношеского возраста, как и подростки, заинтересованы в достижении ощутимых результатов в своей жизни, тщательно подходят к планированию своей жизни, ставя перед собой конкретные цели, и стремятся их добиться и реализовать. Также выявлено, что обучающиеся подросткового и юношеского возрастов имеют схожий перечень и терминальных, и инструментальных ценностей.

Список литературы

1. Карабанова, О. А. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития / О. А. Карабанова, Т. Ю. Садовникова, Д. Л. Гренкова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – М., 2011.
2. Куликова, С. А. Педагогический тренинг как средство формирования у учащихся ценностных ориентаций / С. А. Куликова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 2. – С. 20–22.
3. Петренко, С. С. Влияние ценностно-смысловой ориентации на проявление агрессивного поведения подростков [Электронный ресурс] / С. С. Петренко // Научные исследования в XXI века : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (23 ноября 2016 г.). – Кишинев : Editura "Liceul", 2016. – С. 127–131.

СОВРЕМЕННЫЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

А. М. Ходош

ООО «СПГ», г. Москва

Современный этап развития общества разительно отличается от того, что было 15–20 лет назад. Он характеризуется внедрением различных технологиче-

ских средств, автоматизацией и компьютеризацией производства, а также сменной монопрофессионализма на полипрофессионализм.

В связи с этим выбор профессии становится более сложным и неоднозначным. Если раньше модель жизни подразумевала простую и понятную схему: получение образования, работы, начало карьеры по выбранной профессии, успех в работе, пенсия. Сейчас же нужно быть готовым учиться всю жизнь, адаптироваться к постоянно изменяющимся событиям, ставить цели и их достигать.

Несмотря на то, что еще к концу XX века стали цениться компьютерная грамотность, цифровые навыки, а также профессиональные умения (так называемые *hard-skills*, или, другими словами, технические компетенции и знания, необходимые для конкретной должностной функции), то сейчас больше ориентируются на *soft-skills* человека. Эти способности в век высоких технологий, когда умение общаться и взаимодействовать с людьми становится редким качеством, становятся все более востребованными. К основным навыкам *soft-skills* относят эффективную коммуникацию, лидерские навыки, гибкость мышления, умение работать в команде, ответственность, эмоциональный интеллект, обучаемость, мотивацию и инициативность.

Многие работодатели смотрят именно на эти качества, которые необходимы для становления успешной личности, способной адаптироваться к любым условиям и добиваться поставленных целей.

Еще в начале XXI века американские психологи Мартин Селигман и Кристофер Питерсон в своей книге «Сильные стороны характера» вывели 24 универсальные черты характера, которые будут необходимы человеку в современном обществе. Для удобства они выделили «золотую семерку» сильных сторон личности:

- твердость характера;
- самоконтроль;
- энергичность;
- социальный интеллект;
- благодарность;
- оптимизм;
- любознательность.

Основной проблемой современности является то, что в российском обществе данные знания не пропагандируются и не применяются в построении личности ни родителями, ни учебными заведениями.

Родители, не имея нужных знаний, обучаясь в другой системе ценностей, не имеют понятия о необходимости прививания определенных качеств детям, делая акцент на хороших оценках, престижности вузов и количеству знаний.

Система образования в России также сильно устарела, загружая детей большим объемом порой ненужной информации, не развивая и не раскрывая внутренний потенциал, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и много-

кратно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений, гибкости мышления, быстрой адаптации и реагированию к изменениям.

Для формирования такой личности необходимо немного скорректировать учебные действия, добавив блоки, которые максимально развивали человека на первоначальном этапе образования: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Личностный блок помог бы обучающимся связать полученные знания с реальным миром, научить применять их в нужных ситуациях и помочь сформировать свою жизненную позицию.

Регулятивный и познавательный блоки научили бы планированию, постановке целей, контролю и коррекции действий, посредством исследований, правильной обработки информации и ее применения.

Коммуникативный блок обеспечил бы умению слушать и слышать, договариваться, решать конфликтные ситуации и эффективно общаться на разных уровнях социальной иерархии.

На данный момент актуальной задачей является подготовка всесторонне развитой личности, постоянно развивающейся и находящейся в процессе непрерывного образования. Ведь профессиональный рост в современном обществе воспринимается пропорционально личностному росту.

Список литературы

1. Мелия, М. И. Отстаньте от ребенка! Простые правила мудрых родителей / М. И. Мелия // Бомбора. – 2021. – С. 17.
2. Сапронов, Д. В. Личностный динамизм и его диагностика / Д. В. Сапронов, Д. А. Леонтьев // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 69.
3. Peterson C, Seligman M.E.P. Character Strengths and Virtues / A Handbook and Classification. N.Y. : Oxford University Press. – 2004.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСМОРФОФОБИИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А. Ю. Швацкий

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Одним из важнейших внутренних факторов развития личности является осознание человеком своего физического облика. Представления подростков о собственном теле не всегда объективны, чаще даже полностью противоположны мнению окружающих. Неадекватное представление о своем облике (дисморфофобия) в этом возрасте может привести к кратковременным нервным расстройствам, а также стать первопричиной возникновения различных невротических комплексов, которые основываются на чувстве неполноценности [2].

Анализ проблемы субъективного восприятия внешности в подростковом возрасте представлен в работах многих авторов (А. А. Бодалев, Е. И. Ильин, И. О. Кон, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, Т. Карр, Т. Мосс, Ф. Райс,

Х. Ремшмидт и др.). Большинство из них отмечает, что соответствие физического развития стандартам, которые приняты в группе сверстников или в обществе, является определяющим фактором в социальном признании подростка.

Как показывает наше исследование, самая высокая степень дисморфофобии отмечается у девочек в 12–13 лет, а у мальчиков – в 15–16 лет; по мере взросления она стабильно снижается. Следует отметить, что в любом возрасте от 11 до 18 лет степень удовлетворенности своей внешностью у девочек ниже, чем у мальчиков. Существуют интересные различия между тем, что именно девочки и мальчики хотели бы изменить в себе. Девочки более конкретны в своих запросах: «Я бы хотела иметь большие глаза и маленький нос». Мальчики, которые не удовлетворены своим внешним видом, менее точны в ответах: «Я бы хотел быть красивым и худым» и т. п. Также и мальчики, и девочки обеспокоены по поводу своей кожи: почти половина подростков переживают по поводу проблем с кожей (прыщи, угри).

Наличие дисморфофобии оказывает значительное влияние на формирование общей самооценки подростка: самый высокий уровень самопринятия отмечается в группах людей с адекватной самооценкой, а самый низкий – с заниженной самооценкой.

Подростки с более низкой степенью удовлетворенности своим физическим обликом имеют тенденцию к полной изоляции в окружении сверстников. Их не замечают и не выбирают в лидеры, они редко участвуют в школьной или общественной деятельности. Они не умеют постоять за себя и стараются не высказывать своё мнение по волнующим их вопросам. Нередко у них развивается чувство одиночества [1]. Обычно они застенчивы и чрезмерно уязвимы для критики или проявлений неприятия, что служит для них доказательством их некомпетентности и непригодности. Когда над ними смеются, в чем-либо обвиняют или когда у других людей складывается о них плохое мнение, они глубоко страдают. Чем более они уязвимы, тем выше уровень их тревожности. Окружающие сверстники часто отвергают подростков с низким уровнем самопринятия.

Также было установлено, что самооценка внешности у девочек выше, чем у мальчиков одного с ними возраста. Это можно объяснить более ранним физическим и социальным созреванием девочек, по сравнению с мальчиками.

Список литературы

1. Малышева, С. В. Особенности чувства одиночества у подростков / С. В. Малышева, Н. А. Рождественская // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. – 2012. – № 3. – С. 17–21.
2. Рамси, Н. Психология внешности / Н. Рамси, Д. Харкорт (пер. с англ.). – СПб. : Питер, 2019. – С. 25.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ

О. А. Байтюкова

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент О. А. Андриенко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Решающую роль в развитии ребенка играют отношения с близкими людьми – родителями. Однако самым сложным и критическим периодом в развитии детско-родительских отношений является подростковый возраст. На этой возрастной стадии отношения перестраиваются на основе признания родителями самостоятельности и взрослости подростка.

Цель нашего исследования заключалась в изучении гендерных особенностей межличностных отношений родителей и подростков с точки зрения подростков. В исследовании приняли участие обучающиеся 8-х классов в количестве 100 человек (50 мальчиков и 50 девочек).

Опрос показал, что основными проблемами между подростками и их родителями являются: непонимание, излишний контроль, гиперопека, разногласия во взглядах на жизнь, недостаток внимания. Причем гендерный аспект здесь не выражен.

Опираясь на данные, полученные с помощью методики «Детско-родительские отношения подростков» О. А. Карабановой, П. В. Трояновской, можно констатировать: по мнению девочек, эмоциональная дистанция с матерью у них меньше, чем у мальчиков. Также различия выявлены в том, что отцы больше поощряют автономность у мальчиков, чем у девочек, а матери больше контролируют дочерей, чем сыновей.

Отцы меньше демонстрируют свою любовь к детям, чем матери, но в то же время больше демонстрируют любовь к дочерям. Матери одинаково сильно любят как сыновей, так и дочерей.

Также у отцов ниже уровень эмпатии, чем у матерей, по отношению к детям. Мальчики считают, что их меньше всего понимают матери, а девочки считают, что отцы. На большей эмоциональной дистанции находятся отцы как мальчиков, так и девочек. Мнение детей при совместном принятии решений учитывается в редких случаях.

Интересен тот факт, что сыновьям предоставляется большая свобода действий. Подростки считают отцов более требовательными по отношению к ним, в особенности, так считают дочери. Большую осведомленность имеют матери, по сравнению с отцами подростков. В большей мере родители осведомлены о жизни девочек, в особенности матери.

Матери мальчиков проявляют меньше контроля по отношению к ним, чем матери девочек. Отцы же девочек проявляют по отношению к ним больший контроль, чем по отношению к сыновьям. Можно также выделить следу-

ющее: отцы по отношению к своим детям проявляют большую степень контроля, чем матери.

Наказания больше применяют отцы по отношению к своим детям, чем матери.

Удовлетворены отношениями с родителями, в основном, девочки, большая удовлетворенность у них во взаимоотношениях с матерями.

Таким образом, проанализировав полученные результаты, мы можем сказать, что существуют определенные гендерные различия в межличностных отношениях родителей и подростков с точки зрения подростков, а именно в уровне эмоциональной дистанции с родителями (у девочек она меньше); в уровне контроля родителей (девочек контролируют больше, чем мальчиков); в уровне враждебности со стороны родителей (мальчики-подростки в большей степени ощущают ее со стороны отцов, а девочки-подростки, наоборот, со стороны матерей); в уровне проявляемого интереса к детям (интерес со стороны отцов в большей степени проявляется к дочерям); в поощрении автономности детей (выше у мальчиков).

К ВОПРОСУ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

С. В. Голова

Научный руководитель: канд. пед. наук М. С. Мантрова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Каждый индивид выполняет немало различных социальных ролей, то есть фиксированных позиций в системе общественных отношений, определенного нормативного образца поведения, ожидаемого от каждого, занимающего эту роль. Общественные отношения являются межличностными, когда взаимоотношения между людьми определяются лишь теми социальными ролями, которые они занимают, без учета особенностей их исполнения.

Так что же все-таки понимается под термином межличностные отношения и как происходит их формирование? Н. Н. Обозов рассматривает их как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. Они возникают на основе определённых чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу [1]. Позитивные межличностные отношения являются одним из важнейших компонентов для успешного процесса социализации, так как в коллективе, где преобладают дружеские отношения, этот процесс осуществляется быстрее и качественнее [2].

Рассматривая вопрос межличностного общения в младшем школьном возрасте, можно говорить о недостаточном их развитии. Дети, любящие читать книги, собирать марки, клеить модели самолетов, размышляют, относятся к числу ребят с пониженной социальной активностью, склонных к одиночеству. Дети во взаимоотношениях со сверстниками используют не слишком удачные социальные стратегии. При выполнении совместной деятельности у школьников одного пола, над которыми нависает угроза наказания, мальчики приблизи-

тельно одинаково оценивают свои усилия в собственную пользу и в пользу товарищей. Они менее адекватно оценивают свое реальное поведение. Оценка своего поведения и своего намерения происходит случайно. Что касается девочек, то у них наблюдается более высокий уровень социального поведения. Среди младших школьников, так же, как и у дошкольников, появляются лидеры. Лидеры, как правило, общительны, инициативны, имеют хорошие способности и богатую фантазию, входят в положение сверстников, хорошо учатся и готовы поделиться знаниями с одноклассниками. Все эти качества по-разному проявляются на различных этапах младшего школьного возраста. Для первоклассников у лидеров наиболее важными особенностями являются красивая внешность, активность, готовность поделиться вещами и сладостями, хорошая успеваемость, физическая сила у мальчиков. К концу младшего школьного возраста на первый план при оценке сверстников выходят организаторские способности, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Для «непривлекательных» детей в этом возрасте характерны такие качества, как общественная пассивность, недобросовестное отношение к труду и к чужим вещам. Такие критерии оценки одноклассников связаны с особенностями восприятия младших школьников и понимания ими другого человека, а именно со слабой способностью выделять главное в предмете, ситуативностью, эмоциональностью, опорой на конкретные факты и трудностями установления причинно-следственных отношений.

Список литературы

1. Емельянова, И. Г. Особенности межличностных отношений современных младших школьников / И. Г. Емельянова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7–10. – С. 35–38. – EDN UZHPPH.

2. Жукова, П. А. Социально-педагогическое исследование межличностных отношений младших школьников / П. А. Жукова // Наука и образование в современном мире : методология, теория и практика : материалы II Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 30 марта 2020 года. – Чебоксары : Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2020. – С. 207–210. – EDN OCWZGX.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ И НАПРАВЛЕНИИ ЮВЕНАЛЬНОГО ПЕРИОДА

Н. В. Докучаева, С. А. Иванова, Д. Б. Тлеумбетова

*Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,
г. Караганда, Республика Казахстан*

Образование ценностных доминант как ведущих «моделей должного» в обществе определяется мотивационно-потребностными векторами, направленными на динамическое развитие «Я» современной личности.

Исследование побудительности как движущей силы развития личности является актуальным, определяющим средством трансляции ценностей для формирования личности.

Диалектическая взаимосвязь между мотивом деятельности, ее смыслом и готовностью к реализации цели была установлена А. Н. Леонтьевым. Единая взаимосвязанная система смыслов и мотивов деятельности, возникающая в их развитии, и составляет психологический фундамент личности [1].

В связи с этим особый интерес вызывает ювенальный, относящийся к подростковому и юношескому возрасту период как один из этапов формирования личности.

Наличие широкого спектра фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста позволяет очертить круг вопросов, отметить феномены и их интерпретацию, определить подход к проблеме ювенального периода.

Так, Л. И. Божович, характеризуя подростковый возраст, отмечает: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения» [2]. В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Именно в мотивационной сфере находится главное новообразование переходного возраста.

Для нас интересна позиция В. Штерн, согласно которой подростковый возраст рассматривается как один из этапов формирования личности, когда решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. Переживаемые ценности обуславливают тип человеческой личности, которые В. Штерн описывает как теоретический, эстетический, социальный, экономический, политический, религиозный. Однако В. Штерн отнюдь не считает, что в жизни личности существует только одно направление ценностей.

Э. Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста, определив его как возраст вхождения в культуру, тем самым положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков.

Нужно отметить, что Э. Шпрангер выделял особенности психического развития в кризисный период, который характеризуется освобождением от детской зависимости. Психическое развитие – это вхождение индивидуальной психики в «объективный и нормативный дух данной эпохи и появление основных новообразований: открытие «Я»; возникновение рефлексии; осознание своей индивидуальности» [3].

Вместе с тем Л. С. Выготский полагает, что в подростковом возрасте имеет место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

В этот период подросток овладевает процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. По мнению автора: «Если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком» [4].

Исследование ювенального периода, как особого социально-психологического уровня развития личности, имеющего свои установки, мотивационные векторы, ценностно-смысловые приоритеты, является неотъемлемой частью в установлении доминант формирования личности.

Нами отмечено, что отсутствие единого научного подхода к психологическому содержанию и направленности ювенального периода вызывает интерес и открывает перспективу многоаспектного видения психологических особенностей ювенальности как одного из важнейших этапов онтогенеза.

Список литературы

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.
2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М., 1995.
3. Обухова, Л. Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – С. 282.
4. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Научное наследство Собр. соч. : Т.4. – М. : Педагогика, 1984. – С.6.

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СПОСОБЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

В. В. Дребант

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент О. А. Андриенко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современных условиях развития общества различные социальные проблемы резко обострились. В числе данных проблем рассматривается проблема агрессивного поведения. С точки зрения современной психологии агрессивным поведением является воздействие одного субъекта на другой с целью подрыва его психического или физического состояния. Следует различать понятия «агрессивное поведение», которое является внешне выраженным действием, и понятие «агрессия», которое является более широким в психологическом смысле [3].

Есть много теорий, объясняющих агрессивные паттерны поведения, и они разделяются на две главные категории [2]: социологическую и психолого-биологическую.

Существуют также различные причины и формы агрессивного поведения детей. Оно наблюдается в возрастные кризисы (один год, три года, семь лет, десять лет и т.д.). Вспышки агрессии могут быть вызваны заболеваниями мозга, воспалительными процессами в организме, а также быть средством привлечения внимания, выходом накопленного напряжения. В большинстве случаев, ребенок не имеет поведенческого опыта, поэтому не знает, как поступить, и единственным выходом видит проявление агрессии.

В своих исследованиях И. А. Фурманов отмечает, что причины агрессивного поведения детей младшего школьного возраста разнообразны, но, в основном, они зависят от факторов, относящихся к семейному воспитанию. Ниже представлены самые распространенные из них [1]: неправильная реакция родителей на поведение ребенка, которое их не устраивает; дисгармония в отношениях в семье; контроль и наказания со стороны родителей; отсутствие эмоциональной привязанности между родителями и детьми.

Исследование проводилось на базе Муниципального образовательного автономного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 4 г. Орска». В эмпирическом исследовании принимали участие 52 обучающихся начальной школы 3, 4 классов, возраст испытуемых – 9–10 лет.

В качестве методик эмпирического исследования нами были использованы следующие: опросник агрессивности Басса – Дарки, проективная методика М. З. Дукаревич «Несуществующее животное». По результатам интерпретации данных методик была сформирована выборка респондентов с высоким уровнем агрессивности.

По результатам опросника Басса – Дарки по индексу агрессивности было выявлено три уровня агрессивных реакций: низкий уровень – 57,7% (30 чел.), средний уровень – 38,5% (20 чел.), высокий уровень – 3,8% (2 чел.).

У обучающихся с высоким и средним показателем индекса агрессивности ярко выражена физическая агрессия, проявляющаяся в использовании физической силы; вербальная агрессия, проявляющаяся через выражение негативных чувств в форме речевых ответов (брань, угрозы); раздражительность, проявляющаяся в резких движениях и повышении голоса.

По индексу враждебности также было выявлено три уровня. Низкий уровень – 32,7% (17 чел.), средний уровень – 59,6% (31 чел.), высокий уровень – 7,7% (4 чел.).

Обучающиеся с высоким показателем индекса враждебности отличаются негативными 32 чувствами и негативными оценками по отношению к другим людям и событиям.

Диагностируя уровень агрессии с помощью проективной методики «Несуществующее животное», было выявлено следующее. Низкий уровень агрессии проявился у 13,5% обучающихся (7 чел.).

В рисунках испытуемых не отмечаются детали, указывающие на агрессию. Средний уровень агрессии – 71,1% (37 чел.). Об этом говорят рисунки с легким нажимом карандашей, мягкой штриховкой, присутствием небольших когтей.

Высокий уровень агрессивности проявился у 15,4% испытуемых (8 чел.). На рисунках данной группы отмечены большие когти и клыки, огонь из пасти, шипы. В рисунках преобладала сильная штриховка.

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем этапе, показали, что учащиеся контрольной и экспериментальной групп проявляют высокий уровень агрессивности почти по каждому исследуемому показателю. Анализ результатов диагностики показал, что у детей младшего школьного возраста преобладают физическая агрессия, проявляющаяся в толчках, драках; вербальная агрессия, которая выражается в криках, оскорблениях.

Таким образом, диагностика выявила необходимость создания эффективных условий для преодоления агрессивного поведения детей. С данной целью были составлены и апробированы занятия, способствующие нивелированию агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, включающие систему игровых упражнений и творческих заданий.

Список литературы

1. Ермоленко, Ю. И. Коррекция агрессивного поведения у младших школьников через игру / Ю. И. Ермоленко, Л. Н. Худасова, А. Ю. Забелина // Новая наука : проблемы и перспективы. – 2016. – № 3–2(67). – С. 84–87.
2. Косянчук, Е. И. Причины высокой агрессивности младших школьников / Е. И. Косянчук, О. Н. Косянчук // Юный ученый. – 2017. – №1 (10). – С. 139–141.
3. Долгова, В. И. Проявление агрессивности младших школьников / В. И. Долгова, Е. В. Коваленко // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – С. 239–243. – URL: <https://e-koncept.ru/2016/76341.htm> (дата обращения: 29.04.2022).

РАЗВИТИЕ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

А. А. Коваленко

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Социоэмоциональное неблагополучие ребенка – один из объектов внимания психологов, воспитателей, родителей. Эмоциональные нарушения представляют, с одной стороны, отклонения от нормы, а с другой стороны, приводят к возникновению нарушений социальных контактов ребенка.

В старшем дошкольном возрасте ребенок все чаще начинает оценивать свои личностные нравственные качества, осознавать, дифференцировать социоэмоциональные состояния. Возрастает самостоятельность и критичность детской оценки и самооценки. На протяжении всего дошкольного детства дети объективнее оценивают других, чем самих себя [1].

К концу дошкольного возраста возникает важное новообразование – осознание своего социального «Я» и появление на этой основе внутренней позиции – понимание ребенком разного характера отношения к нему людей и стремление занять определенное положение среди взрослых и сверстников [1].

Однако в современной науке понятие «эмоциональная компетентность», его структура и особенности формирования в разных возрастных периодах слабо разработаны, что и определяет актуальность исследования.

Результатом высокой социоэмоциональной компетентности является, в свою очередь, способность управлять своими эмоциями, высокая самооценка и жизнеспособность при наличии внешних стрессов [2].

Рассматривая особенности социоэмоционального развития ребенка, можно сделать вывод, что развитие эмоций детей тесно связано с когнитивными процессами, социоэмоциональные реакции стимулируют процессы научения, эмоции коррелируют с понижением или повышением эффективности мышления.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выделить методики и методы изучения социоэмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрим диагностическую методику социоэмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста:

1. Методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» (А. Д. Кошелева). Цель методики: изучение уровня сформированности у детей способности к вербализации эмоций, развитие умения сопереживать и понимать эмоциональные состояния сверстников.

По результатам исследования, можно сделать вывод о том, что у 32% детей высокий уровень умения изображать социально-эмоциональное состояние, адекватное описанной ситуации, без помощи воспитателя. Средний уровень выявлен у 36% детей. Испытуемые частично изображали социально-эмоциональное состояние, ограничено использовали экспрессивно-мимические средства общения. Низким уровнем характеризуются 32 % детей. Эти дети слабо различают социоэмоциональные состояния других людей.

Проведенная исследовательская работа и анализ литературы позволяют сделать следующий вывод: проблема нарушения социоэмоционального развития у детей старшего дошкольного возраста остается актуальной.

Социоэмоциональное развитие детей дошкольного возраста – это целенаправленный педагогический процесс, связанный с личностным развитием детей, с процессом их творческой самореализации и социализации, усвоением культурных ценностей. Важную роль в развитии социоэмоциональной сферы играет окружающая среда, которая становится основным источником информации о разных эмоциях человека.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 2018. – 236 с.
2. Вимонас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вимонас. – М., 2014. – 289 с.

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ

М. В. Колесников

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В последние пару десятилетий для многих людей интернет стал неотъемлемой частью жизни. Сегодня любой человек хотя бы раз в день, для общения, работы или просто для поиска нужной информации посещает интернет. Безусловно, Интернет включает в себя множество удобств. Теперь не нужно выходить в кинотеатр, в библиотеку, на концерт любимой группы, ходить по магазинам. Всё это можно сделать через Интернет. Но вместе с этим появился новый вид психического расстройства – интернет-зависимость.

Актуальность этой темы заключается в том, что развитие Интернета и всего виртуального медиапространства с каждым годом вовлекает все больше и больше юношей. Основной аудиторией сети интернет считается человек в возрасте от 12 до 25 лет. Поэтому развитие интернет-зависимости у части юношей – неотъемлемый процесс глобализации всемирной паутины в мире.

Также эта тема злободневна тем, что у юношей с интернет-зависимостью происходит дисгармоничное развитие личности, при котором личность приобретает качества, которые мешают ее нормальному развитию во всех сферах жизни человека, будь то общение с людьми, самоактуализация и пр.

Успешность развития личности юноши зависит от множества факторов, одним из которых является профилактика, диагностика и коррекция интернет-зависимости.

Данная работа посвящена исследованию особенностей развития интернет-зависимости у юношей, причин появления данного феномена в современном обществе, факторов, влияющих на проявление интернет-зависимости, диагностике и профилактике данного вида аддикции. Нами были изучены труды разных деятелей научной сферы в области психологии, социологии, философии, которые затрагивают проблему интернет-зависимости.

Цель работы заключается в изучении интернет-зависимости, причин и факторов её развития, диагностике и профилактике данного вида аддикции.

Задачи исследования:

- 1) охарактеризовать юношеский возраст, дать определение интернет-аддикции и её видам;
- 2) исследовать психологические особенности проявления интернет-зависимости в юношеском возрасте;
- 3) проанализировать результаты исследования, сделать выводы и опробировать программу профилактики интернет-зависимости в группе юношей и девушек.

Объект исследования: интернет-зависимость.

Предмет исследования: возможности диагностики и профилактики интернет-зависимости у студентов.

В качестве гипотезы выступает предположение о том, что у людей, у которых имеются выраженные проблемы с коммуникацией, будет возникать интернет-зависимость.

Методы, используемые в ходе исследования:

- 1) метод анализа литературы;
- 2) метод эксперимента.

В психологии нередко встречаются такие термины, как «зависимость» и «аддикция». Эти термины всегда рассматривали с негативных сторон, понимая как вредные и разрушительные привычки. Сравнивая данные термины, можно сказать, что зависимое поведение не всегда может быть аддикцией. Например, заболевший человек находится в зависимости от лекарственных препаратов для излечения болезни, тогда как алкоголик или наркоман не только зависит от потребляемого вещества, но и соотносит себя с аддиктивным поведением.

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – пагубная, порочная склонность) – одна из форм деструктивного, девиантного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния.

Существуют химические и нехимические формы аддикций. К химическим относятся, в частности, алкоголизм, наркомания, токсикомания, табакокурение. К нехимическим аддикциям – компьютерные аддикции, азартные игры (гэмблинг), любовные, сексуальные аддикции, аддикция отношений, ургентные аддикции, работоголизм, аддикции к еде (переедание, голодание).

Впервые термин «интернет-зависимость» был предложен И. Гольдбергом, под ним он понимал расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека. [3]

В представлении К. Янг зависимость от Интернета – многомерное явление, включающее: поиск новизны; стремление к постоянной стимуляции чувств; эмоциональную привязанность; удовольствие ощутить себя «виртуозом» в применении.

Кимберли Янг приводит 4 основных симптома интернет-зависимости:

- 1) навязчивое желание проверить e-mail;
- 2) постоянное ожидание следующего выхода в Интернет;
- 3) жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернет;
- 4) жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет [6].

В ходе исследования К. Брента было опрошено 438 активных игроков World of Warcraft в США и Канаде с помощью анонимного онлайн-анкетирования. Основная цель состояла в том, чтобы оценить, как сами геймеры определяют зависимость от видеоигр и считают ли они себя зависимыми [1].

Участники заполнили анкету, в которой спрашивали о демографических характеристиках, количестве часов, проводимых за видеоиграми каждый день,

типах игр, в которые обычно играют, и их взглядах на признаки зависимости от компьютерных игр. Они также прошли модифицированную версию теста на интернет-зависимость (IAT), в котором основное внимание уделялось использованию компьютерных игр.

В России проблема интернет-зависимости начала изучаться только в последнее десятилетие. На сегодняшний день, согласно классификации А. Ю. Егорова, интернет-зависимость является одной из форм нехимических аддикций, а именно разновидностью технологической зависимости.

Основными причинами компьютерной зависимости могут быть: недостаток общения со сверстниками и значимыми для ребенка людьми, недостаток внимания со стороны родителей, неуверенность в себе и своих силах, застенчивость, комплексы и трудности в общении, склонность подростков к быстрому «впитыванию» всего нового, интересного, желание человека быть «как все», следовать за их увлечениями, не отставать, отсутствие у человека увлечений или хобби, любых других привязанностей, не связанных с компьютером [4].

В настоящее время можно выделить следующие методы профилактики интернет-зависимости: формирование сознания (пример, беседа, диспут, метод проблемных ситуаций, лекция, семинар), организация деятельности (убеждение, педагогическое требование, общественное мнение, упражнение, метод организации общественно полезной деятельности, метод использования творческой деловой игры), стимулирования деятельности (поощрение, наказание, метод естественных последствий, метод «взрыва»), социально-психологической помощи (психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, аутотренинг) [2].

По мнению О. В. Марьиной, профилактика интернет-зависимости студенческой молодежи возможна через создание психолого-педагогических условий для усиления правовой ответственности молодежи и информирование их о последствиях интернет-зависимости для личного здоровья и здоровья представителей социального окружения, а также через проведение профилактических мероприятий по укреплению нравственно-психического здоровья [5].

Список литературы

1. Брент, К Study : 44% of World of Warcraft players say that they are addicted. – URL:<http://www.techaddiction.ca/44-percent-world-of-warcraft-gamers-addicted.html>
2. Войсунский, А. Е. Психологические исследования феномена интернет-аддикции / А. Е. Войсунский. – М. : Экспоцентр РОСС, 2000. – 251 с.
3. Голдберг, И. Internet addiction disorder / CyberPsychol. Behavior. – 1996. V. 3. – № 4.
4. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости. / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2007.
5. Марьина, О. В. Профилактика интернет-зависимости молодежи – путь преодоления виртуальных девиаций / О. В. Марьина // Педагогика : традиции и инновации : материалы междунар. заоч. науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. 1. – С. 17–20.
6. Янг, К. С. Диагноз – Интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ И ИХ РАЗНООБРАЗИЕ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

И. А. Костюкова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Способности – это личностные качества, которые являются условиями успешного выполнения определенного вида деятельности. Способности развиваются в процессе учебной деятельности. Способности проявляются в скорости, глубине и силе, контроле приемов и приемов выполнения определенных видов деятельности, а также являются внутренними психическими регуляторами, определяющими возможность их приобретения.

Одним из важнейших условий реализации инновационных образовательных технологий является ориентация учебных программ не на абстрактного учащегося, находящегося на определенном этапе развития, а на субъекта обучения в совокупности индивидуальных особенностей возрастного развития [2]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что подростковый возраст считается особо благоприятным периодом развития коммуникативных навыков, в связи с тем, что общение здесь выходит на уровень ведущей деятельности [1].

Для изучения способностей личности в старшем подростковом возрасте, нами было проведено экспериментальное исследование. База исследования – МБОУ «Аниховская СОШ», учащиеся 10 «А» класса. Как показали результаты исследования, средний уровень общих умственных способностей выявлен у 50% учащихся. Остальные 30% имеют выше среднего уровень общих умственных способностей и 20% – ниже среднего уровень общих умственных способностей. Также 50% класса являются общительными, замкнуты в общении остальные 20 % обучающихся. Высокий уровень коммуникации и средний уровень общих умственных способностей имеют 30% учащихся. У 20% выше среднего уровень коммуникации и выше среднего уровня общих умственных способностей, и у 20% в ходе анализа проявился выше среднего уровень коммуникабельности и ниже среднего уровень общих умственных способностей. А также у 10% испытуемых наблюдается средний уровень общих умственных способностей и такой же уровень коммуникабельности. Так, у 10% проявился выше среднего уровень коммуникабельности и средний уровень общих умственных способностей.

Оказание своевременной квалифицированной коррекционно-развивающей и консультативной помощи специалистов позволит подросткам выработать продуктивную стратегию взаимодействия с окружающими, адекватную позицию в вопросах самооценки и самореализации [1].

Список литературы

1. Законова, А. В. Формирование и развитие коммуникативных навыков у подростков как актуальное направление психолого-педагогического сопровождения обучающихся /

А. В. Законова // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И. В. Васютенковой. – СПб. : ГАОУ дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2017. – С. 50–55.

2. Ревенко, Е. М. Индивидуальные особенности возрастного развития двигательных и умственных способностей подростков / Е. М. Ревенко, Т. Ф. Зелова // Физическая культура в системе личностного и индивидуального развития : сборник научных трудов. – Омск : ФГБОУ ВПО «Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)», 2014. – С. 99–109.

К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А. Г. Лисичкина

*ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,
г. Москва*

Л. А. Емельянова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Проблема межличностного взаимодействия в школьном коллективе не теряет своей актуальности в современном обществе. Классические работы (А. С. Макаренко, Т. Е. Конникова, Л. И. Новикова и др.), раскрывающие понятие коллектива, его роль и место в структуре социалистического общества, рассматривали коллектив как источник нравственного развития личности школьника.

Особое место принадлежит социально-психологическим исследованиям детского коллектива, проблемам взаимоотношений в группе, групповой сплочённости, межгрупповых отношений в условиях учебной деятельности, социализации детей в современном мире [1, 3].

Сегодня отечественная система образования практически отказалась от какой-либо целенаправленной работы по формированию детского коллектива. Он больше не рассматривается как система педагогических условий для воспитания социально ценных личностных качеств, поскольку в качестве одной из приоритетных задач выступает воспитание конкурентоспособной личности, которая сможет успешно адаптироваться на рынке труда.

Мы предположили, что при отсутствии целенаправленной воспитательной работы по формированию коллектива структура и качество межличностного взаимодействия в школьном классе обусловлены той социальной ситуацией развития, которая складывается в конкретных условиях учебной деятельности.

В исследовании приняли участие 97 младших подростков, обучающихся в ГБОУ Школа № 91 г. Москвы. В исследовании применены социометрия; сочинение «Моя школа»; методика определения самооценки и уровня притязаний А. М. Прихожан; методика диагностики эмоционального отношения к учению.

На этапе диагностики социально-психологической структуры класса были получены следующие результаты.

Организованная группа сверстников представляет собой естественный социально-психологический подвид коллектива. При этом развитие группы до коллектива осуществляется не как спонтанный процесс, а как результат целенаправленного педагогического воздействия.

Характеризуя взаимоотношения в классах, можно сказать, что учебная успешность играет важную роль в становлении отношений. Наблюдается тенденция к формированию гомогенной структуры классов, это говорит о том, что образовательная среда образовательного учреждения организует совместные виды деятельности в решении учебных задач, группы не разобщены на отдельные группировки.

На этапе исследования социально-психологической адаптации ребенка к условиям образовательной среды, наблюдается небольшой перевес в сторону отрицательных ответов, что говорит об амбивалентном отношении младших подростков к школе, урокам, педагогам и сверстникам. Очевидно, что дисциплинарные требования современной школы, во многом связанные с обеспечением безопасности образовательной среды, не способствуют межличностному общению детей, не создают условия для совместных подвижных игр, общих мероприятий на улице. Социальная среда обуславливает досуг современных детей, живое межличностное взаимодействие заменяют виртуальная среда и сетевое общение.

Современные младшие подростки рассматривают школу, прежде всего, с точки зрения её основной социальной функции – образовательной. Межличностные отношения в классе оказываются вторичными, поверхностными, обусловленными не столько общими делами и интересами, сколько комфортностью общения.

У современных младших подростков значительное увеличение взаимных выборов между мальчиками и девочками свидетельствует о трансформации установок в межличностных взаимоотношениях.

Социометрическая структура школьного класса обусловлена содержанием учебно-воспитательного процесса и отражает приоритетные направления педагогического воздействия в конкретных социокультурных и образовательных условиях.

Список литературы

1. Андреева, А. Д. Социально-психологическая среда современного школьного класса в образовательном пространстве цифрового общества / А. Д. Андреева, Е. Г. Лисичкина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки, 2020. – № 3. – С. 96–107.
2. Деркач, А. А. Детство и Взрослый мир в структуре и системном определении Общества / А. А. Деркач, С. Б. Цымбаленко // Мир психологии. – 2015. – № 1. – С. 12–28.
3. Долганов, Д. Н. Взаимосвязь межличностных отношений с учебной и внеучебной деятельностью / Д. Н. Долганов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 6. – С. 48–53.

ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. А. Рахматуллина, К. Е. Солонина

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современном обществе по-прежнему одной из серьезнейших проблем является одиночество. Состояние одиночества может одинаково проявляться как в подростковом, так и во взрослом возрасте. Различия же будут обусловлены причинами, вызывающими это состояние, а также опытом переживания подобного состояния. Подростку, в силу отсутствия жизненного опыта, будет сложно преодолеть одиночество самостоятельно.

Состояние одиночества на первый взгляд может показаться безобидным и нормальным. Однако это далеко не так. Отстраняясь от окружающих, подросток замыкается в своих мыслях, не всегда положительных, чаще же касающихся самообвинения и самонаказания.

В отечественной психологической литературе понятия «одиночество» и «изоляция», как отмечает С. Г. Трубникова, практически имеют один и тот же смысл. Так, в возникновении одиночества большую роль играют, в основном, две противоположные направленности личности. Это либо ярко выраженная идентификация, при которой личность буквально теряет себя, подчиняя собственные мысли и чувства другим людям или обществу, либо частичное или полное обособление, когда личность, напротив, пытается сохранить свою индивидуальность, физически или психологически отгораживаясь от социума.

В силу возрастных особенностей и отсутствия жизненного опыта наиболее остро состояние одиночества переживается подростками. Негативные переживания по поводу одиночества в подростковом возрасте обостряются из-за наличия потребности в интимно-личностном общении как ведущей деятельности данного возрастного периода развития, желания самоутвердиться в группе сверстников, вследствие неустойчивой самооценки, потребности в авторитетном мнении сверстников, что обуславливается желанием принадлежать к какой-либо группе и т. п. [4].

О. Н. Истратова различает понятия отверженности и низкой общительности. При этом под отверженностью подразумевается подлинное одиночество. Переживание одиночества выражается в двух формах – неадекватно позитивной и негативной [2]. В. В. Киселева выделяет следующие виды одиночества в зависимости от длительности переживания: 1) временное одиночество имеет кратковременную длительность и возникает в случае недовольства своими межличностными отношениями или общением; 2) ситуативное одиночество связано с определенными изменениями в жизни и возникает в стрессовых ситуациях, например, при потере близкого человека, расставании с кем-либо и т.д.; 3) хроническое одиночество возникает и продолжается длительное время, когда человек не может выстроить отношения с окружающими, при этом недоволен своим положением [3].

Список литературы

1. Ераскова, А. А. Феномен подросткового одиночества : причины и способы коррекции / А. А. Ераскова // Академия профессионального образования. – 2016. – № 10 (64). – С. 45–47.
2. Истратова, О. Н. Большая книга подросткового психолога / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 636, [1] с. : ил. – (Психологический практикум). – С. 424–425. – ISBN 978-5-222-13823-6.
3. Киселева, В. В. Подростковое одиночество: причины и последствия / В. В. Киселева // Воспитание школьников. – 2003. – № 6.
4. Швацкий, А. Ю. Особенности переживания подростками чувства одиночества / А. Ю. Швацкий // Актуальные вопросы науки и образования: теоретические и практические аспекты : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общей редакцией А. И. Вострецова. – Кишинев : Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2018. – С. 177–180.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

С. М. Тажибаева, А. Б. Кабанова, З. К. Сейдахметова

*Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,
г. Караганда, Республика Казахстан*

В образовательном процессе взаимодействие педагога и обучающегося проявляется в направлении обучения. Педагогическая деятельность учителя состоит в том, что он вместе с учениками решает бесчисленные учебные задачи, важнейшая из которых – выяснение цели обучения и ее реализация во взаимодействии с обучающимися. Эта задача решается путем трансформации работы по обучению студентов в процесс самообучения, самоуправления, обучения студентов творческому мышлению, вовлечению их в исследовательскую, педагогическую и научную работу. Цель образовательной деятельности студента – стать разносторонне развитым человеком, наиболее квалифицированным, конкурентоспособным специалистом с высокими духовно-нравственными качествами в соответствии со своими обязанностями [1].

Учебный процесс двоякий, и его эффективность во многом зависит от взаимодействия учителя и ученика, они тесно взаимосвязаны и относительно независимы, потому что их цель одна, то есть они работают вместе. Если единство между ними утрачивается, отношения становятся напряженными или связь прерывается, педагогический процесс нарушается.

Взаимодействие между учителем и учениками имеет очень сложные особенности, потому что варьируется от простейших ментальных, психических и социальных связей до самых сложных социальных движений и взаимодействий постоянного характера. Коммуникация преподавателя и ученика возникает объективно и сознательно регулируется с точки зрения целей и задач обучения в образовательном учреждении.

Во взаимодействии с учениками учитель проявляет себя как воспитатель, учитель. Он человек, который реализует национальную программу в области

обучения, управляет учебным процессом. Он руководит сотрудничеством со студентами. Взаимосвязь между знаниями учителя, профессиональными навыками, мировоззрением, убеждениями, эмоциями и, что самое главное, его поведением имеет решающее влияние на отношение к нему студентов. Профессиональный долг и ответственность учителя необходимы для сознательного регулирования, улучшения и развития этих отношений.

Отношения учителя и ученика в учебном взаимодействии играют важную роль. Прежде всего, эти отношения являются одним из условий, которые повышают эффективность образовательного процесса. Они могут улучшить, усилить или затруднить процесс учебного воздействия.

При взаимодействии преподавателя с учениками педагог должен соблюдать определенные морально-этические правила и требования, в том числе осуществлять педагогическое взаимодействие – средство воспитания у учащихся общечеловеческих и национально-культурных ценностей; нести моральную ответственность за характер отношений; делать только те действия, которые повышают репутацию учителя как грамотного человека, как зрелого специалиста; сотрудничать с учеником, не только формально, но и дружески при необходимости; быть добрым к ученику, уважать его, развивать его хорошие качества; правильно анализировать существующие заблуждения студентов, выявлять признаки нетерпимости к неадекватному поведению, стремиться к педагогической вежливости и благополучию.

Система навыков, необходимая для того, чтобы совместная деятельность учителя была эффективной, следующая: знания; понимание; наблюдение; речевой этикет; организация; организация учебной деятельности; умение видеть будущее; распределение внимания; умение учителя своевременно устранять любые противоречия, которые могут выйти на поверхность при правильной оценке ситуации.

Всё вышесказанное будет способствовать дальнейшему развитию у студентов интереса к обучению и сотрудничеству.

Список литературы

1. Ибрагимов, Х. И. Педагогическая теория / Х. И. Ибрагимов, Ш. А. Абдуллаева. – Национальное общество философов Узбекистана, 2010.
2. Учебно-методический комплекс по модулю «Общая педагогика» Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами. – 2018.

СПЕЦИФИКА ПЕРЦЕПТИВНОЙ СТОРОНЫ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

А. В. Федоренко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г Орск

В настоящее время общение в социальных сетях занимает все большее место в жизни школьников и студентов. По данным на 2021 г. в России 99 млн пользователей социальных сетей, что составляет 67,8% населения. По данным

опросов, в среднем россияне проводят в соцсетях около 2,5 часов в день. К числу наиболее распространенных социальных сетей на 2022 год остаются: ВКонтакте, (по числу сообщений), Instagram и Одноклассники.

Одной из первых отечественных работ по проблеме опосредованного общения явилась коллективная монография, посвященная медико-психологическим задачам, встающим в ходе космических полетов (Дистанционное наблюдение», 1982 г.), к числу недавних работ по данной проблеме относятся исследования Е. П. Белинсой, 2013, А. Е. Войкунского, М. К. Карповой и др. [2; 3; 4].

Существует множество различных определений понятия общение. Нам близко мнение А. А. Бодалева, который предлагает рассматривать общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» [1]. В психологической литературе принято выделять три стороны: перцептивную, коммуникативную и интерактивную.

Перцептивная сторона общения (от лат. *perceptio* – восприятие) – это особый процесс, который проявляется в ходе взаимодействия между индивидами на основании естественного общения, благодаря чему участники коммуникации могут правильно воспринимать действия и поступки друг друга. Говоря простым языком, в рамках перцептивной стороны общения люди «считывают» друг друга, что позволяет получить гораздо больше информации, выйти за пределы простого словесного обмена.

Перцепция характеризует собой восприятие одного человека другим, когда участники коммуникации получают возможность сформировать представление о себе и собеседнике. Это стало возможным благодаря пониманию целевых установок и мотивов, что не менее важно, чем слова, сказанные вслух. Человек в рамках диалога осуществляет объективную оценку собеседника, внутренние качества которого могут не соответствовать его собственным качествам. Такой формат позволяет людям понимать друга и обозначать возможности и перспективы коммуникации на основе совпадения интересов, взглядов и мировоззрения. К числу основных функций перцептивной стороны общения относятся: развитие взаимопонимания, развитие эмоционального взаимодействия, формирование симпатий и антипатий, формирование представлений о собеседнике, формирование представлений о себе [1]. В процессе общения участник коммуникации может получать информацию о себе с помощью выводов, полученных в ходе диалога с другими людьми. В рамках взаимодействия с собеседником, человек может ретранслировать его установки и взгляды на себя. В результате человек может самостоятельно выявить то, что было скрыто в его сознании.

Авторы, исследовавшие проблему самопрезентации в социальных сетях, выделяют следующие особенности этого процесса: возможность различий между «реальной» и «виртуальной» идентичностью; возможность воспользоваться анонимностью или, напротив, «раскрыть» себя и обрести определенную известность; сыграть аналог ролевой игры с какой-либо из собственных иден-

тичностью. Отечественные авторы отмечают также такие, присущие применению интернета феномены: подавление негативной информации, выстраивание флюидной или идеальной идентичности, неадекватные копипинг-стратегии, агрессивность, нарциссизм, демонстрация деструктивных или манипулятивных наклонностей [2;3;4].

Специфика перцептивной стороны общения в социальных сетях заключается в том, что восприятие и оценка участников основывается на самопрезентациях, как правило, не чисто вербальных, а дополненных фото- и видеоизображениями, музыкальными вставками. Так конструируются «сетевые идентичности». Рассматривая фотографии пользователей сети, можно построить интуитивное представление о том, какими хотят выглядеть люди в чужих глазах, какой визуальный образ они стремятся создать. Образ пользователя дополняется также лентой новостей, в которой присутствует множество изображений, аудио- и видеоконтента. С их помощью пользователь пытается одновременно продемонстрировать свои интересы и ценности, поделиться ими с окружающими. Виртуальный образ дополняет реальное «Я» пользователя, реальная и сетевая идентичности не противоречат друг другу. В последнее время наблюдается стремление личности к открытой самопрезентации, что отражает значимость потребности в самоутверждении. Виртуальная реальность предоставляет пользователю огромное разнообразие средств для самовыражения. Помимо выстраивания таких идентичностей, участники социальных сетей анализируют идентичности других участников, совершая таким образом социально-перцептивные действия.

Таким образом, на основе теоретического обзора работ по теме можно выделить следующие специфические особенности социальной перцепции в социальных сетях:

- сознательное конструирование образа своей личности, контроль производимого впечатления на респондентов: «Я-образ», создаваемый индивидом в социальной сети, является идеализированным отражением набора личностных характеристик, представленных с наиболее выгодной, по мнению самого индивида, стороны [3];

- большое разнообразие средств самовыражения (фото, видео, музыка, текст), при помощи которых пользователь выражает свои интересы, ценности, убеждения, качества личности;

- презентуя в виртуальный мир образ себя, приближенный к идеальному «Я», пользователь осуществляет сравнение себя с виртуальными образами других людей, что приводит к последующей коррекции своего виртуального образа и недовольству своим реальным «Я»;

- максимально проявленная функция опережающей манифестации: составить представление о респонденте можно до вступления с ним в контакт и даже вовсе не вступая в коммуникацию;

- общение в соцсетях, основанное на презентации и анализе виртуальных образов личности, приближенных к идеальным образам «Я», делает общение в соцсетях более притягательным, по сравнению с реальными контактами;

– виртуальное общение не способствует формированию объективной Я-концепции, так общение строится из позиции виртуального «Я», приближенного к идеальному образу себя с аналогичными виртуальными образами собеседников.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальное познание и социальные проблемы // Нац. психол. журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 39–49.
2. Войкунский, А. Е. Сетевая и реальная идентичность : сравнительное исследование / А. Е. Войкунский, А. С. Евдокименко, Н. Ю. Федунина // Психология. – 2016. – Т. 10. – № 2. – С. 98–121.
3. Карпова, М. К., Социальные сети как особый канал самопрезентации индивида / М. К. Карпова, М. А. Моница // Наука. Общество. Государство. – 2018. – Т. 6. – № 1 (21) <http://esi.pnzgu.ru> – ISSN 2307-9525(Online).
4. Михалец, И. В. Виртуальное общение как новый вид общения в современном мире / И. В. Михалец, А. Д. Волчкова, Е. Д. Гарбуз // Психология в России и за рубежом : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб. : Свое издательство, 2016. – С. 23–25. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/198/10704/>.

РОЖДЕНИЕ РЕБЁНКА КАК ЭТАП В РАЗВИТИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

М. С. Шарабасова

Научный руководитель: канд. психол. наук А. В. Федоренко
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Глубокие преобразования, происходящие в обществе в начале XXI века, наряду с позитивными изменениями в жизни людей, обострили ряд проблем, которые негативно сказываются и на российской семье. С каждым годом сокращается количество семей, увеличивается число неблагополучных и неполных семей, что приводит к деформации ее ценностных ориентаций, снижению социального статуса.

В ходе анализа литературы выявлено, что роль семьи очень многопланова и отражается на формировании личности ребенка, на его целостном психическом развитии, особую роль родители играют в раннем возрасте, когда начинают формироваться многие психические процессы.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение гендерных особенностей взаимосвязи психологической защиты и удовлетворённости браком. В эксперименте приняли участие супружеские пары, после рождения детей. Общий объём выборки составил 32 человека.

В исследовании применялись следующие методики: методика для диагностики удовлетворенности браком «Тест-опросник удовлетворенности браком» (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко); методика для диагностики удовлетворенности браком «Тест на удовлетворенность браком» (Е. Ю. Аleshina, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская); тест-опросник механизмов психологиче-

ской защиты «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте, адаптация Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников).

Результаты анализа данных показали, что большая часть опрошенных все же удовлетворены своими отношениями и относят их к категории «Благополучный брак»: 28,2% мужчин и 31,26% женщин. «Абсолютно благополучный брак» характерен для 12,6% мужчин и 9,5% женщин; 3,2 % женщин оценивают свои отношения как «Неблагополучный брак» и 6,24% – как «Скорее неблагополучный»; категория «Скорее благополучный брак» и «Переходное значение удовлетворенности» характерны только мужчинам (3,2%; 6,24% соответственно); исследуемые супружеские пары к показателю «Абсолютно неблагополучный брак» свои отношения не относят.

Большая часть опрошенных мужчин и женщин предпочитает использовать в семейных отношениях механизм психологической защиты «Проекция» (26,6%; 21% соответственно). На втором месте находится защитный механизм «Рационализация»: у мужчин 14,3%, у женщин 11,5%. Далее идет механизм защиты «Компенсация», который характерен только женщинам (8,6%). Также только у женщин выявлены психологические защиты «Вытеснение» и «Гиперкомпенсация» (2,9%; 5,8% соответственно). Защитный механизм «Отрицание» более выражен у мужчин (5,8%), чем у женщин (2,9%). На одинаковом уровне как у мужчин, так и у женщин представлен защитный механизм «Регрессия» (2,9%).

На наш взгляд, данные результаты можно объяснить тем, что в психологии известно под термином «ролевые ожидания». Они, по исследованиям психологов, различны для мужчин и женщин.

Список литературы

1. Андреева, Т. В. Психология семьи / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2017. – 188 с.
2. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – М. : Инфра-М, 2017. – 640 с.
3. Артюхов, А. В. Государственная семейная политика и ее особенности в России / А. В. Артюхов // Социс. – 2012. – № 7. – 145 с.
4. Богданов, Г. Т. Супружеская жизнь : гармония и конфликты / Г. Т. Богданов, Л. А. Богданович, А. М. Полев и др. – М. : Просвещение, 2017. – 85 с.

Раздел 5. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О. А. Андриенко

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Профессия играет огромную роль в жизни любого человека, помогает ему раскрыть себя, свои возможности, творческие способности, склонности и другие свойства личности. Можно говорить о том, что выбор профессии, профессиональное самоопределение – основа самоутверждения человека в жизни.

Во исполнение Указов Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.», от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.», положений Национального проекта «Образование», в учреждениях среднего профессионального образования в целях развития деятельности по профессиональному самоопределению студентов проводятся различные мероприятия.

Отметим, что профессиональное самоопределение обучающихся в системе среднего профессионального образования подразделяется на два вида: 1) профессиональная ориентация школьников; 2) профессиональное самоопределение студентов.

Профессиональная ориентация (профорientация) – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда.

Профессиональное самоопределение – процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути.

Основным содержанием процесса профессионального самоопределения на этапе обучения в профессиональной образовательной организации является профессиональная идентификация студента – отождествление себя с избранной профессией.

Профессиональная идентификация – отождествление себя с избранной профессией, включая формирование позитивного образа «себя-в-профессии»,

принятие системы ценностей, характерных для данного вида профессиональной деятельности, освоение специфического профессионального языка и т.д.

Профессиональному самоопределению студентов способствует проведение внеклассных мероприятий по учебным дисциплинам и занятиям учебной практики, мастер-классов, встреч с ветеранами образовательных учреждений, работодателями, социальными партнерами.

Также поставленной цели способствует активное участие студентов в олимпиадах, конкурсах и чемпионатах профессионального мастерства, участие в проектной деятельности, тесно связанной с профессией, например, «Имидж литературного героя» (фотопроект), «Литература в профессиональной деятельности» (составление рецептов первой половины XIX века по литературным источникам) и т.д.

Комплексная работа по профессиональному самоопределению студентов расширяет возможности студентов, готовит подрастающее поколение к осознанному выбору профессии и повышает престиж различных видов труда.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ

К. О. Богомазова

Научный руководитель: д-р психол. наук, доцент Е. А. Рыльская
*Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет), г. Челябинск*

Жизнеспособность человека зависит от его внутренних и внешних ресурсов и умения ими управлять в текущей деятельности. Необходимым условием формирования жизнеспособности студента является становление его профессиональной компетенции [2]. Показателем профессиональной компетентности является профессиональное мышление, которое формируется у студента в процессе обучения в вузе [4]. Основные компоненты жизнеспособности: адаптация, саморегуляция, саморазвитие, осмысленность жизни и коммуникабельность [6] – определяются множеством факторов.

Фактор жизнеспособности – это переменная, которая повышает способность человека избегать негативных последствий. Целесообразно факторы жизнеспособности рассматривать с точки зрения личностных и поведенческих особенностей, а также окружающей социокультурной среды.

К ведущим специфичным факторам, влияющим на жизнеспособность студента, можно отнести профиль его подготовки, степень организованности, особенности взаимоотношения со сверстниками (в группе) и уровень учебной мотивации. При оценивании факторов жизнеспособности студенческой молодежи нельзя не учитывать причины объективно существующего социального стресса, вызванного течением и последствиями пандемии COVID-19 [5, 8], политическими и экономическими трансформациями.

Известно, что мотивация к обучению является одним из основополагающих компонентов профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе. Анализ структуры жизнеспособности человека должен учитывать ее связи с социально-психологическими свойствами, что может служить основой для разработки программ развития и поддержания жизнеспособности студенческой молодежи в период обучения в вузе [3]. Отсюда, актуальным является исследование структуры учебной мотивации у студентов с разным профилем обучения и уровнем жизнеспособности.

Цель исследования: выявить особенности учебной мотивации у студентов с различным уровнем жизнеспособности и в зависимости от профиля профессиональной подготовки.

Материалы и методы. Проведен анализ самооценок мотивации к обучению у студентов вузов с различными направлениями подготовки. Всего в исследовании принял участие 51 студент выпускных курсов, из них 28 – из Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и 25 – из Уральского государственного университета физической культуры.

С целью выявления учебной мотивации применены стандартизированные методики: изучения мотивов учебной деятельности А. А. Реана, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой [1] и «Жизнеспособность человека Е. А. Рыльской» [7].

В результате оценки данных теста [7] все обследуемые распределены по уровню жизнеспособности и сформированы подгруппы: студенты спортивного вуза с низким уровнем – 11 человек, со средним – 14; студенты педагогического вуза – 18 и 10 соответственно.

Полученные данные анализировали, применяя непараметрическую статистику: медиану, первый и третий квартили, U-критерий Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение. Представленные на рисунке 1 результаты отражают показатели самооценки мотивов учебной деятельности у студентов со средним и низким уровнем жизнеспособности без учета профиля обучения. Для студентов со средним уровнем жизнеспособности статистически значимыми являются социальные ($U = 2495,5$ при $p = 0,03$), учебно-познавательные мотивы ($U = 2084$ при $p = 0,001$), мотив творческой самореализации ($U = 1626,5$ при $p = 0,003$), мотив престижа ($U = 2344$ при $p = 0,007$) и коммуникативный мотив ($U = 2165,5$ при $p = 0,001$).

Независимо от уровня жизнеспособности студенты дают высокую оценку профессиональному мотиву учебной деятельности. Это может свидетельствовать о достаточной сформированности ведущих профессиональных компетенций, отражающих профессионально значимые качества будущего выпускника вуза. Однако примечательно, что средний уровень самооценки мотивов престижа в сравниваемых группах не определяется уровнем жизнеспособности респондентов.

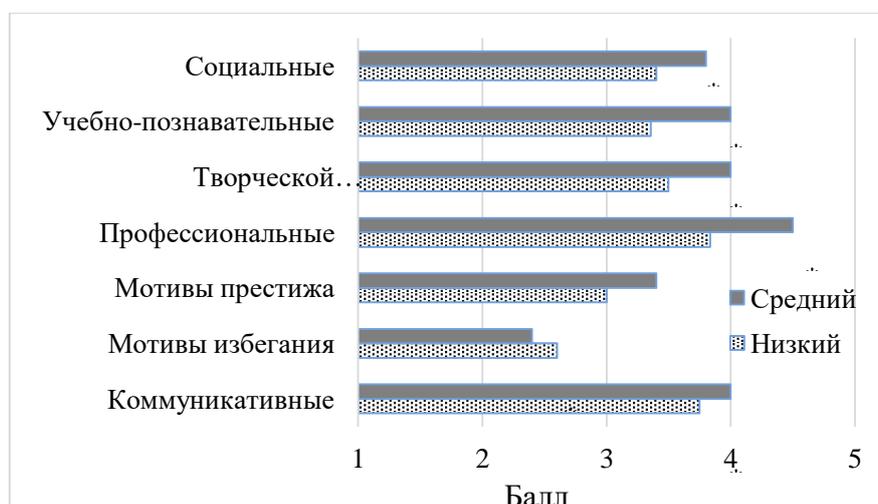


Рис. 1 Самооценка мотивов учебной деятельности у студентов с различным уровнем жизнеспособности

Примечание: * – значимость различий (уточнения в тексте)

Мотив избегания в структуре мотивов учебной деятельности для всех студентов является менее значимым, стоит отметить, что для студентов с более высоким уровнем жизнеспособности данный мотив играет еще меньшую роль.

Полученные результаты позволяют сделать заключение о доминирующих мотивах учебной деятельности, среди которых профессиональные, коммуникативные, учебно-познавательные мотивы и мотив творческой реализации. При этом студенты с относительно высоким уровнем жизнеспособности отличаются более выраженной мотивацией применительно к указанным параметрам, побуждающим к результативной учебной деятельности.

Следующим этапом исследования было сравнение самооценок мотивов учебной деятельности студентов с различным профилем подготовки (табл. 1). В результате сравнения установлены одинаковые и достаточно высокие самооценки мотивов коммуникации, престижа, творческой самореализации ($p > 0,05$). Ведущим в структуре мотивов является профессиональный мотив, у студентов спортивного вуза он незначительно выше.

Таблица 1

Самооценки мотивов учебной деятельности у студентов различных профилей подготовки (Me (Q1;Q3))

Шкала	Студенты педагогического вуза (n= 28)	Студенты спортивного вуза (n = 25)
Коммуникативные мотивы	4 (3,6;4,5)	4 (3,2;4,5)
Мотивы избегания	2,4 (2;3,5)	2,6 (2;3,6)
Мотивы престижа	3,2 (2,3;4)	3,2 (2,4;4,2)
Профессиональные мотивы	4,2 (3,5;4,5)	4,5 (3,8;4,7)
Мотивы творческой самореализации	4 (3,5;5)	4 (3,5;4,5)
Учебно-познавательные мотивы	3,9 (3,4;4,2)	3,6 (3,4;4,4)
Социальные мотивы	3,8 (3,2;4,2)	3,4 (3,2;4,2)

Очевидно, что мотив избегания в учебной деятельности на данном этапе подготовки студентов представляет минимальную значимость для обеих выборок групп.

Заключительным этапом анализа полученных данных являлась сравнительная оценка проявления мотивов учебной деятельности у студентов, обучающихся в одном вузе, но имеющих различный уровень жизнеспособности (рис. 2 и 3).

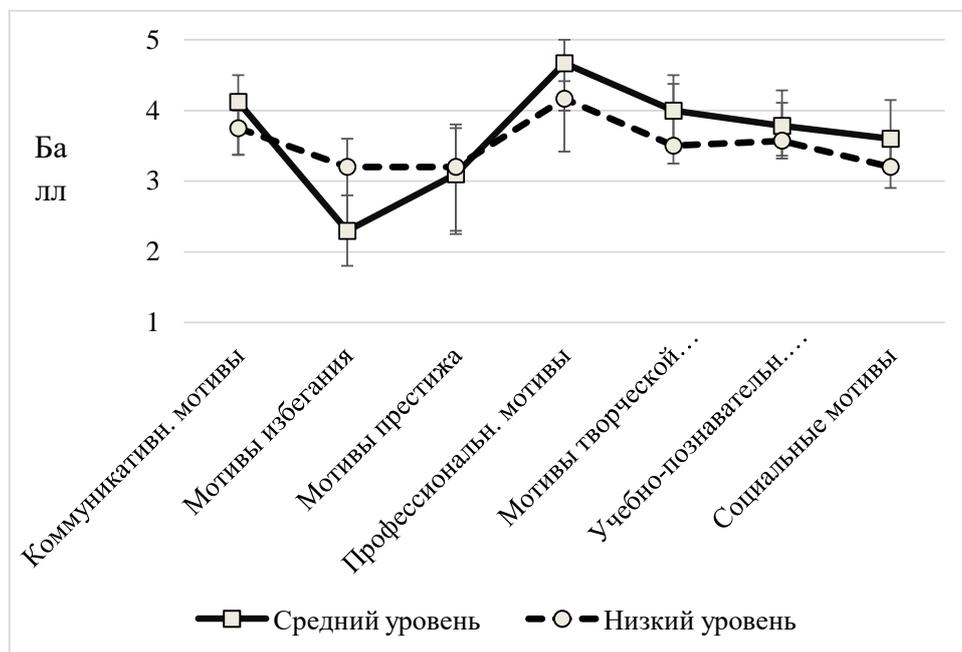


Рис. 2 Самооценка мотивов учебной деятельности у студентов с различным уровнем жизнеспособности, обучающихся в спортивном вузе

На рисунке 2 представлен профиль самооценок мотивов учебной деятельности у студентов с различным уровнем жизнеспособности, обучающихся в спортивном вузе. В ходе анализа значимые различия медианных значений по шкалам мотивации учебной деятельности не выявлены. Можно предположить, что фактор, определяющий различия мотивационной сферы у обучающихся-спортсменов не детерминируется уровнем жизнеспособности и имеет другую природу или механизм воздействия.

Напротив, специфичность (содержание) подготовки в педагогическом вузе определяет различия самооценок студентов с различным уровнем жизнеспособности по ряду шкал (рис. 3).

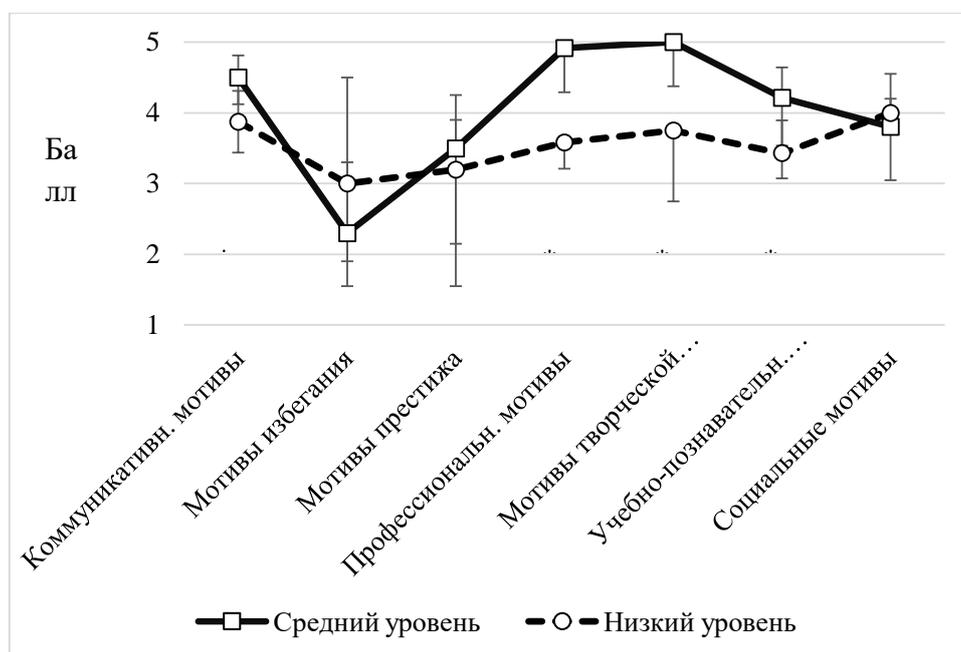


Рис. 3 Самооценка мотивов учебной деятельности у студентов с различным уровнем жизнеспособности, обучающихся в педагогическом вузе
Примечание: * – значимость различий (уточнения в тексте)

В частности, выявлены различия самооценок коммуникативных мотивов ($U = 45$ при $p = 0,03$), профессиональных мотивов ($U = 21,5$ при $p = 0,001$), мотивов творческой самореализации ($U = 43,5$ при $p = 0,023$) и учебно-познавательных мотивов ($U = 31$ при $p = 0,005$).

Заключение. Результаты проведенного исследования отражают достаточно высокий уровень мотивации к обучению у студентов – будущих выпускников. Считаем целесообразным перспективное исследование воздействия фактора вовлеченности (мотивации) в учебную деятельность на жизнеспособность студенческой молодежи, учитывая профиль ее профессиональной подготовки. Полученные результаты с учетом профиля подготовки студентов могут быть использованы при организации практических занятий, направленных на формирование профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Бадмаева, Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С.151–154.
2. Байдашева, Е. Н. Личностно-профессиональное воспитание студентов в вузе / Е. Н. Байдашева // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 34–35.
3. Богомазова, К. О. Социальная тревога и психологическая атмосфера в группе как корреляты жизнеспособности студентов различных профилей подготовки / К. О. Богомазова, О. В. Байгузина // Психология. Психофизиология. – 2022. – Т. 15. – № 1. – С. 5–15. – DOI 10.14529/jpps220101.
4. Морозюк, С. Н. Феномен «жизнеспособность» у старших школьников и студентов в условиях современного образования / С. Н. Морозюк, И. А. Горбенко, Е. С. Кузнецова //

Научно-практический журнал Вестник Университета Российской академии образования. – 2020. – № 4.

5. Опыт реализации технологий смешанного и дистанционного обучения в Институте спорта, туризма и сервиса ЮУрГУ в период пандемии / В. В. Эрлих, Д. З. Шибкова, П. А. Байгужин [и др.] // Организация образовательного процесса вузов с использованием технологий смешанного и дистанционного обучения в условиях пандемии: региональный опыт. – Челябинск : ЮУрГУ, 2022. – С. 367–402.

6. Рыльская, Е. А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт / Е. А. Рыльская // Психология. – 2011. – Т. 8. – № 3. – С. 9–38.

7. Рыльская, Е. А. Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики / Е. А. Рыльская // Социум и власть. – 2016. – № 1 (57). – С. 25–30.

8. Салихова, А. Б. Личностные ценности и изменения ценностных приоритетов в ситуации неопределенности (на примере пандемии COVID-19) / А. Б. Салихова, М. В. Алашеева, Н. Р. Салихова // Психология. Психофизиология. – 2021. – Т. 14 – № 3. – С. 69-79.

ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Я. В. Вербина

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент И. В. Чикова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В настоящее время изучение самостоятельности младших школьников стало актуальным как родителей, так и для психологов, педагогов. Важную роль в формировании самостоятельности в исследуемом возрасте играет «институт» семьи. Родители оказывают непосредственное влияние на жизнь своего ребенка. Многие исследования подтверждают, что самостоятельность младших школьников будет иметь высокий показатель при определенном типе детско-родительских отношений.

В связи с переходом в школу происходит серьезный сдвиг в развитии психики младшего школьника: формируется самооценка, умение ставить цель и достигать её, дети активно проявляют себя в учебной деятельности, закладывается основа мотивации достижения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения в обществе. У С. Л. Рубинштейна самостоятельность представлена как «результат большой внутренней работы человека, его способности ставить не только отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности», а также способность планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность [2]. Внутреннюю сторону самостоятельности составляет ее психологический компонент как эмоционально-волевая сфера, обуславливающая устойчивость применения учеником учебной деятельности для самосовершенствования (З. Л. Шинтарь) [1]. Переходя в начальный класс, младший школьник стремится развить в себе такие качества, как решительность, ответственность, самостоятельность, целеустремленность.

Типы семейного воспитания – это способ отношений родителей к ребенку, применение ими определенных приемов и методов воздействия на ребенка, вы-

ражающееся в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия с ребенком. А. Я. Варга подразумевает под родительскими отношениями целостную структуру, опирающуюся на раскрытие особенностей характеристики личности ребенка [1].

Существует несколько разнообразных классификаций типов (стилей) семейного воспитания. Базовой считается модель американского психолога Д. Баумринд. Автор взяла за основу два критерия: как родители эмоционально принимают своего ребенка и насколько они его контролируют. Вырастет ли ребенок самостоятельным либо нет, зависит от того, какой тип отношений применяется родителем к ребенку [2].

Исследовательская работа проводилась на базе МОАУ «СОШ № 4» г. Орска. В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста в количестве 25 человек. В ходе исследования нами были использованы эмпирические методы: тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столин); методика «Особенности проявления воли дошкольников» (Р. М. Геворкян); методика диагностики уровня школьной тревожности Филиппса.

В классе присутствует быстрая утомляемость, раздражение, повышенная эмоциональность. В повышенной тревожности пребывают 16 испытуемых (64%) и 1 испытуемый (4%) с высоким уровнем тревожности. У таких детей низкая самооценка, боязнь осуждения со стороны учителей и сверстников. Следовательно, пропадает решительность, неуверенность в своих знаниях, ученик в большинстве случаев опирается на авторитетное мнение учителя, проявляет несамоостоятельность в учебной деятельности.

У остальных учеников наблюдается норма общей тревожности по всем шкалам – 8 человек (32%). Наблюдается высокая саморегуляция, хорошо владеют своим эмоциональным и психическим состоянием, такие дети будут иметь определенную степень развития произвольного поведения, то есть самостоятельно действовать по указанному шаблону, умение контролировать свою деятельность, действия и поступки, самостоятельно ставить для себя цели и задачи на уроке и во взаимодействии с одноклассниками.

Диагностируя уровень самостоятельности, мы выявили, что высокий уровень самостоятельности набрали 12% испытуемых. Самые низкие баллы набрали 52% испытуемых, 36% имеют средний уровень самостоятельности. Исходя из нашего наблюдения за классом, можно сделать вывод: в классе фигурирует низкий уровень самостоятельности.

В классе по большей части имеет место симбиоз. Родитель гиперопекает своего ребенка, тревожится за учебу, оценки, контролирует успеваемость в школе, решает за него его проблемы, пытается оградить от неприятностей, стремится навязать свою точку зрения. В результате таких зависимых отношений у ребенка развивается тревожное состояние. По шкалам «принятие/отвержение», нами выявлено, что в шкалу отвержения не попал ни один родитель. Высокие баллы по шкале «кооперация» были выявлены у 16% испытуемых – 4 человека. Несмотря на высокий процент контроля в классе – 64,6%,

всего 6 испытуемых (24%) подвергают своего ребенка гиперконтролю. Самый высокий балл по шкале «принятие/отвержение» набрали родители тех детей, у которых мы диагностировали низкий уровень тревожности в школе – 4 родителя (16%).

Таким образом, у родителей с таким типом родительского отношения, как кооперация, дети имеют высокий уровень самостоятельности в школе. Тогда как по показателям родительского отношения «симбиоз» уровень самостоятельности детей находится на среднем уровне. По шкале «контроль родительского отношения» мы видим достаточно низкие показатели уровня самостоятельности. Следовательно, типы детско-родительских отношений в семье влияют на развитие самостоятельности младшего школьника.

Список литературы

1. Варга, А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А. Я. Варга // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 32–38.
2. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 438 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ЕЁ АКТИВИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Ю. А. Воронина-Нейман

*МБОУ «СОШ № 29 им. Сепяковой Т. Ф.»,
г. Петрозаводск, Республика Карелия*

И. В. Чикова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Вопросы учебной деятельности, познавательной являются остро актуальными и требующими решения в настоящее время. Обозначаемые вопросы вдвойне являются значимыми в процессе реализации целевых ориентиров Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) школы.

Учебный процесс становится более эффективным лишь в том случае, если реализуется «принцип активности и самостоятельности учащихся в обучении» [2]. Итак, школа отвечает за существенную грань воспитания детской самостоятельности – учебную самостоятельность и познавательную активность.

Познавательная активность – сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов – субъективных (любопытность, усидчивость, воля, мотивация, прилежание и т.д.) и объективных (окружающие условия, личность учителя, приемы и методы преподавания). Активизация познавательной деятельности предполагает определенную стимуляцию, усиление процесса познания. А следовательно, само познание можно представить как последовательную цепь, состоящую из

восприятия, запоминания, сохранения, осмысления, воспроизведения и интерпретации полученных знаний.

Основная часть исследователей познавательную активность рассматривает как естественное стремление ученика к процессу познания (А. Г. Асмолов, Д. Н. Богоявленский, Н. Ф. Виноградова и др.) [1; 4-5].

По мнению Б. П. Есипова, познавательная активность – это целенаправленное и сознательное выполнение не только умственной, но и физической работы, которая нужна для овладения знаниями и навыками [3].

Познавательная активность характеризует всю жизнедеятельность ребенка, от познавательной активности во многом зависит успех, благополучие учащегося. Данная категория может выступать устойчивым личностным образованием, также она может стать качеством личности ребенка.

Стимулирует, активизирует познание прежде всего учитель. Действия его заключаются в том, чтобы с помощью различных приемов и упражнений усилить каждый из этапов познания. Повышение эффективности обучения у учащихся напрямую зависит от уровня их познавательной активности, поэтому нужна целенаправленная педагогическая деятельность, сопровождение формирования данного вида активности у учащихся.

Следовательно, можно говорить о различных уровнях познавательной активности школьников в учебной деятельности. Опираясь на качественное измерение уровня сформированности познавательной активности, укажем следующее: репродуктивно-подражательная активность, поисково-исполнительная, творческая активность как высший уровень.

Формирование познавательной активности наиболее успешно реализуется через разнообразную самостоятельную работу учащихся. Логика работы в данном направлении заключается в том, чтобы постоянно создавать условия для интенсивной познавательной деятельности, вырабатывать внутреннюю потребность в самообразовании. Школа, согласно ФГОС, должна стать этапом испытаний, проб, экспериментирования, проектирования – этапом постепенного преобразования коллективного субъекта учебной деятельности в индивидуальный.

Список литературы

1. Активизация познавательной деятельности младших школьников / под ред. М. П. Осиповой – Минск : Обряд, 2017. – 230 с.
2. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В. Б. Бондаревский. – М. : ЭКСМО, 2018. – 143 с.
3. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт. – М., 2017. – 155 с.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В. Б. Кокенова, О. О. Степаненко

*КГКП «Усть-Каменогорский высший политехнический колледж»
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

Образование как процесс приобщения человека к знаниям о мире, ценностях, опыту, накопленному предыдущими поколениями, открывает новые возможности для роста личности. Более того, образование, в глобальном смысле, выполняет ряд функций, возложенных на общество (экономические, социальные, культурные).

Так, хотелось бы верить, что образование, в содержательном смысле, все еще остается символом социального статуса человека, влияет на его социальную устойчивость и делает его более совершенным.

Как показывают наблюдения, портрет современного студента отражает картину диффузной профессиональной идентичности. Отсутствие качественной профориентации в школе – одна из главных причин лишения возможности учащихся к сознательному профессиональному самоопределению, позитивному отношению к труду и личному отношению к будущей профессии.

Кроме того, условия формирования современного будущего специалиста в старших классах нередко проходят в специфике подготовки к выбору профессии, под влиянием социальных сетей на личность человека. «Гаджетизация» населения формирует новые социальные практики: троллинг, кибербуллинг, потеря интереса к реальности, изоляция от общества. Это, безусловно, расширяет границы обязательств психологической поддержки образовательного учреждения, включая и ответственность за возникновение и урегулирование конфликтных ситуаций в студенческой среде.

Формирование новой «виртуальной идентичности личности» меняет специфику работы психолога учреждения с подобными студентами, затрудняя подготовку так называемых навыков *Soft skills** будущего специалиста, отраженные в актуальных требованиях рынка труда к кандидату на должность.

Рассматривая понятие *Soft skills (Soft skills – надпрофессиональные навыки, помогающие работать с другими людьми)* как новую тенденцию в образовании, можно остановиться на ключевых проблемных компетенциях будущего специалиста:

- проработка навыков «умения работать в команде» на фоне стремления к индивидуализации, которая стала следствием технологизации общества («фриланс», популяризация экономической независимости от работодателя и т.п.);
- формирование навыка «грамотной профессиональной речи, последовательной мысли», на фоне ослабления когнитивных способностей, в результате той же технологизации общества (сокращения объема внимания, памяти, клиповость мышления, недостаток в формировании волевой сферы личности);

– развитие мотивации «достижения успеха» как движущего мотива в формировании личности специалиста, на фоне тенденции к получению быстрого и легкого результата.

Постпандемийное время включило в образование дистанционный формат, который прочно вошел в образовательный процесс и привнес с собой ряд последствий, которые также отражаются на формировании профессионального становления личности:

- торможение процесса социализации;
- развитие коммуникативных качеств;
- требование к быстрому освоению компьютерной грамотности, на фоне низкого материального и культурного уровня (в том случае, если речь идет о студентах отдаленных районов, сельской местности);
- высокие требования к самодисциплине студента и организованности его учебного времени, в совокупности с недоразвитой учебной мотивацией и волевыми качествами;
- снижение уровня социализации в новом учебной коллективе, особенно после длительного нахождения в самоизоляции.

Часто внутрисемейная обстановка обучающегося не учитывается в учебном заведении в качестве значимого фактора при формировании профессионального становления личности, несмотря на это, «климат семьи» вносит свои значительные коррективы и ряд потенциальных проблем. Здесь можно отметить следующие:

- разброс уровня социального статуса обучающихся: не все студенты из благополучных как внешне, так и психологически семей, у родителей, за редким исключением, сформирована психологическая грамотность, проработаны личные проблемы;
- преобладание внешней отрицательной мотивации при выборе профессии основано на родительском запросе: мотивы родителей подавляют мотивы студентов в обучении, особенно если речь идет о рабочих профессиях, когда этап профориентации не был пройден успешно;
- отсутствие поддержки и понимания со стороны семьи, особенно для студентов «группы риска», в частности с признаками акцентуаций, депрессии, суицидальными намерениями.

Современным психологам в организациях профессионального образования, как представителям помогающих профессий, достается нелегкая ноша. Ответственность за качественное психологическое сопровождение всех участников образовательного процесса прописана в должностных инструкциях. Вместе с тем следует обратить внимание на тот факт, что психолог – не совсем стандартная деятельность. Специфика работы психолога сводится к тому, чтобы оставаться в позиции профессионала, который устоит, несмотря на море эмоций, с которыми приходит к нему студент, родитель, педагог. Эта позиция зарабатывается только в процессе личной терапии, в противном случае психолог рискует скатиться в пропасть эмоций или проекций вместе с клиентом.

Работа в организации образования, к сожалению, не предусматривает соблюдение психогигиены специалиста в процессе оказания им помощи, так как часто личная терапия – прерогатива лишь тех, кому посчастливилось оплатить ее высокую стоимость за свой счет. И тогда стоит вопрос «чистоплотности» работы помогающего специалиста, который, в общем-то, помочь неспособен, так как не познал опыта формирования восприимчивости к элементам психотерапевтического процесса и навыкам супервизии, не коснулся проработки личных ограничений и навыков саморефлексии и, самое главное, не способен восполнить свои границы ресурса личности, иначе говоря, мы слепо ждем полноценной и качественной услуги от выгоревшего, как правило, на рабочем месте «помогатора». Тем временем именно психолог в учебной организации играет одну из ключевых ролей в формировании профессионального становления личности обучающихся.

Все выше перечисленное лишь «верхушка айсберга», но охватывает самые болезненные зоны профессионального становления личности. Учет и прогнозирование влияния этих факторов позволит корректировать содержание образовательного процесса с целью создания условий для оптимального раскрытия потенциала личности.

ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Т. С. Кульпеисова

*Карагандинский Технический университет им. Абылкаса Сагинова,
г. Караганда, Республика Казахстан*

Современному обществу важно, чтобы сегодняшний выпускник был профессионально успешным и мобильным, умеющим строить свою собственную карьеру, работать в условиях жесткой конкуренции на отечественном и мировом рынках и активно содействовать благополучному развитию всего общества.

Психологические подходы к исследованию феномена вербального взаимодействия людей, связь научной психологии с лингвистикой и методикой позволили выявить возможности процесса обучения студентов языку избранной специальности и наметить пути реализации этих возможностей.

Изучение коммуникативных потребностей студентов казахских групп в процессе их обучения и в их дальнейшей профессиональной деятельности дает основание утверждать, что одной из задач профессионального русского языка является обеспечение общения на русском языке в конкретных профессиональных ситуациях, создание навыков практического владения языком специальности.

Несоотнесённость изучаемого материала с потребностями в данной сфере коммуникации может выступить в качестве психологического барьера при усвоении языка специальности. Наблюдения показали, что учебно-речевые си-

туации, вводимые на занятиях и имитирующие естественные ситуации деятельности студента, побуждают его действовать самостоятельно или «перевоспитаться», как говорят психологи, «переноситься на действующее в этих обстоятельствах лицо», тем самым ставят его перед задачей произвести необходимое в данной конкретной ситуации речевое действие, побуждают его высказаться.

Одним из средств, создающих развивающую речевую среду, является текст. Функция текста – коммуникативная, смыслообразующая и творческая. Тексты должны содержать материал для работы по грамматике, эстетическую ценность и воспитательную направленность. Система заданий на занятиях профессионального русского языка предполагает создание готового образовательного продукта: написание аргументированного эссе, творческой работы, ориентированной на цели и задачи коммуникации.

В качестве подготовительного этапа студенты занимаются комплексным анализом текста, лингвистическим анализом, сопоставительным анализом. Определение темы, идеи, стиля, типа речи становится не целью, а лишь средством достижения той или иной цели.

Повышение речевой культуры студентов также невозможно без формирования высказывания: умение осмысливать и хорошо представлять себе речевую ситуацию – цель общения, тему и основную мысль высказывания, адресата речи, место общения, объем высказывания, сформировать замысел будущего речевого произведения; умение в соответствии с замыслом собирать материал, пользуясь разными источниками, систематизировать его, составлять план будущего высказывания с ориентацией на замысел; умение пользоваться разными стилями и типами речи, разнообразными языковыми средствами, выбирать их с учетом всех компонентов речевой ситуации; умение видеть реакцию слушателя во время устной речи, соотносить произносимое с замыслом и корректировать свою речь.

Очень удачно на занятии использовать ролевые игры. Например, по теме «Экономическое состояние Казахстана». Обзор телепередач на экономическую тематику. Заранее дается студентам опережающее задание. Сообщение о том, что на одном из популярных телеканалов в связи с закрытием какой-то программы освобождается эфирное время для передачи на экономическую тематику, поэтому объявляется конкурс на лучшую программу. Ваш проект – создание передачи. Каждый студент работает над презентацией своей программы. Студенты подбирают материалы из газет и журналов.

Какой бы способ ни избрал преподаватель, от него в любом случае требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами знаний как в области языка, так и в профессиональной сфере к осуществлению учебного процесса.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

А. Б. Насырова

*Карагандинский технический университет
г. Караганда, Республика Казахстан*

Основной задачей обучения профессиональной речи является моделирование речевой деятельности человека в условиях делового общения. В коммуникативную компетенцию обычно включают порождение, интерпретацию, понимание текста. Все эти процессы невозможны без сформированного умения читать.

Чтение – сложный процесс, содержанием которого является восприятие значения слова и интерпретация его смысловых связей, критическое осмысление текста, на основе чего происходит расширение или изменение представлений о мире.

Процесс чтения состоит из этапов зрительного восприятия и осмысления прочитанного, в ходе которых происходит декодирование, обработка информации, ее складирование, фиксация и последующая когнитивная или эмоциональная реакция читателя. Восприятию способствуют и преддиспозиционные факторы знакомства с текстом. Такими факторами являются такие характеристики текстов, как: Ф.И.О. автора, оформление, объём материала, шрифт и другие, которые читатель воспринимает, оценивает еще до начала восприятия текста, и они начинают действовать субъективно, формируют соответствующую установку.

Установка – это своего рода прогнозирование текста до его непосредственного прочтения. Она управляет восприятием текста, заставляя выделять в нем те элементы, которые читатель заранее планирует встретить.

В процессе чтения содержание не усваивается в первоначально заданном объеме и определенности. В каждом случае оно по-разному актуализируется, акцентируются детали, структурные части, наиболее соответствующие потребностям и интересам воспринимающего. Читательская деятельность, как и авторская, носит активный, творческий характер.

Уровень понимания текста зависит от читателя, его знаний, интеллектуальных и эмоциональных особенностей. Каждый читатель обладает определенными энциклопедическими знаниями о мире, и именно они являются определяющими в структурировании содержания текста.

Быстрее и эффективнее достигается понимание текста, относящегося к сфере интересов читателя, именно в этой области у него имеются энциклопедические знания. Поэтому такое большое значение имеет подбор текстов, связанных с профессиональной деятельностью студентов.

Кроме энциклопедических знаний читатель должен обладать и лингвистическими знаниями текстовой организации, которые способствуют осмыслению текста. Большую роль для понимания текста играет текстовая компетен-

ция. Читатель должен владеть общими понятиями лингвистики текста: иметь представление о макро- и микроединицах текста, о связях между ними, о средствах интеграции текста.

Таким образом, читатель должен обладать определенным набором знаний и умений, определенными способностями.

Список литературы

1. Брудный, А. А. Понимание и текст / А. А. Брудный // Загадки человеческого понимания. – М., 1991. – С. 114–128
2. Граник, Г. Г. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) / Г. Г. Граник, А. И. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72–79

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Н. Г. Попрядухина

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Анализ результатов современных психолого-педагогических исследований, ценностные ориентации человека представляют собой установку на какие-либо социальные ценности, определенные общественным характером отношений. Они подвижны, изменчивы и находятся под воздействием различных социально-психологических факторов. Среди всех ценностей выделяют ценности общечеловеческого значения, к которым относятся дисциплина, мораль, воспитание, производство. Ценности обусловлены условиями жизни человека, способами его действия, которые передаются и усваиваются следующими поколениями.

Ценностные ориентации устанавливаются на подсознательном уровне и развиваются в процессе приобретения собственного опыта. В сформированном состоянии они являются индивидуальной совокупностью ценностей, которые определяют избирательность и направленность человека. Ценностные ориентации устанавливаются сознанием или подсознанием, формируются в ходе совершенствования личного опыта человека. В сформированном состоянии они образуют индивидуальную иерархическую совокупность ценностей, определяя направленность личности и избирательность ее поведения [1, 28].

Наличие определенной системы ценностей – это необходимое психологическое условие для появления зрелых планов в жизни, профессионального и личностного самоопределения. Чтобы понять закономерность личностного самоопределения, необходимо не только определить систему ценностных ориентаций, но и установить в каком отношении они находятся по всей мотивационной сфере, то есть каким образом сходится между собой то, что ценит каждый человек.

Формирование ценностных ориентаций – это признак социальности личности. Неизменяемая структура ценностных ориентаций определяет формирование таких качеств, как надежность, верность принципам, цельность. В том случае, если ценностные ориентации не сформированы, то это является признаком инфантилизма, в основном это заметно у молодежи.

Ценностные ориентации студентов формируются и корректируются в процессе овладения ими учебно-профессиональной деятельностью. Не стоит забывать, что процесс создания ценностных ориентаций и учебно-профессиональная деятельность взаимодетерминированы. С одной стороны, отношение к учебно-профессиональной среде детерминируется благодаря системе личностных смыслов, которые определены предыдущим опытом, большая часть данной системы существует в системе ценностных ориентаций, а с другой – учебно-профессиональная деятельность оказывает немаловажную роль в системе ценностных ориентаций [2, 69].

В ходе учебно-профессиональной деятельности личность попадает в общественные отношения с окружающими. Учебно-профессиональная деятельность стимулирует формирование и становление личности, а также ценностных ориентаций с помощью новых связей, к которым относится студенческая группа. Индивидуальные ценностные ориентации взаимодействуют друг с другом и оказывают влияние на коллективные ценности благодаря личностным взаимоотношениям. При благоприятной мотивации развивается профессиональная пригодность, которая сказывается на облике человека, развитии его мышления, речи.

Итак, на процесс формирования ценностных ориентаций студентов вуза определяющее значение оказывают особенности организации процесса учебно-профессиональной деятельности, а также общение в процессе овладения будущей профессией.

Список литературы

1. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии : Аналитический обзор / Н. Р. Битянова. – М. : МПСИ : Флинта, 1998. – С. 48.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект : Фонд «Мир», 2006. – С. 336.

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

А. Г. Фролова

*Саратовский государственный технический университет
им. Гагарина Ю. А., г. Саратов*

Проблема удовлетворенности педагога профессиональной деятельностью в современных социокультурных условиях образования требует новых подходов к организации его деятельности, создания нового типа отношений между

участниками образовательного процесса. Именно от отношения преподавателя к своей работе зависит результат его труда, который измеряется качеством получаемого школьниками образования.

В профессиях типа «человек – человек» одним из главных факторов, которые влияют на качество работы, является степень удовлетворенности своим трудом, так как от этого зависит качество предлагаемых услуг и статус организации. Проблемой изучения удовлетворенности трудом занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Р. Дафт, Ф. Герцберг, А. В. Карпов, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Н. В. Кузьмина, О. Н. Родина, П. Смит и др.

Исследования в сфере труда показывают, что удовлетворенность трудом является критическим, но спорным фактором повышения производительности и эффективности труда. Снижение удовлетворенности работой негативно сказывается на эффективности сотрудников, вызывая негативные последствия для персонала системы: факты смены персонала, ухудшение трудовой и производственной дисциплины, прогулы, факты халатного отношения к имуществу и т.д.

С другой стороны, полностью удовлетворенный сотрудник – это плохой сотрудник, потому что у него нет стремления к совершенствованию (профессиональному и личному), уменьшается напряжение мотивационной энергии и ухудшается его интерес к эффективности собственной работы.

«Удовлетворенность / Неудовлетворенность» отражают эмоциональный фон сотрудников на различных этапах профессиональной деятельности, который относительно часто обуславливает её эффективность. Удовлетворенность работой, по мнению Р. Штолберга, является психическим состоянием, отражающим отношение человека к работе, отношение к жизни, а также его трудовую мотивацию, специфику ценностей, потребностей, ожиданий, в том числе и профессиональных [5].

М. Аргайл отмечает комплекс факторов удовлетворенности работой, которые, на наш взгляд, возможно экстраполировать на системы общего и инклюзивного образования, с учётом их универсальности:

1) Заработная плата. Согласно результатам эмпирических исследований, люди больше удовлетворены своим высоким доходом, для которого другие аспекты жизни являются удовлетворительными; мужчины чаще будут менее удовлетворены, чем женщины; образованные, квалифицированные и пожилые люди менее удовлетворены своим доходом; часто текущий доход сравнивается с предыдущим доходом.

2) Отношения с сотрудниками. По важности этот фактор стоит рядом с зарплатой. Основные ожидания сотрудников – материальная и социальная поддержка; основные типы дружбы на работе – дружба, выходящая за рамки работы, а также дружба только на работе или дружеские отношения, но без желания переходить на неформальный уровень.

3) Отношения с менеджментом. Основные ожидания менеджеров: справедливость в вознаграждении и наказании; покровительство в службе; систем-

ное улучшение условий труда. Роль лидеров в преодолении трудностей на работе даже выше, чем у коллег и супругов.

4) Возможности для рекламы. Достижения и признание – два наиболее часто упоминаемых источника удовлетворения от работы. Важнейшие показатели продвижения по службе – это зарплата и должность. Но это «признание» часто приводит к увеличению рабочего времени и ответственности. Однако многие работники ищут повышение по службе, карьерного роста.

5) Прочие факторы удовлетворенности: удовлетворенность условиями; удовлетворенность своей организацией; график занятости; предоставление свободы личности; многообещающие жизненные цели; чувство общности деятельности, разделяемой с другими людьми; принудительность действий [6]. Представленная классификация тесно связана с классификацией, содержащейся в публикациях П. Смита, Л. Кендалла, К. Хулина и отражает пять параметров труда, наиболее точно характеризующих её с позиции тех аффективных реакций, которые она вызывает у людей: работа, оплата, рекламные возможности, лидерство, сотрудники [4].

Детерминантами профессиональной удовлетворённости трудом в сфере образования, выступают следующие элементы: социальный, материальный, духовный, физический, психологический, педагогический. В контексте образования, в том числе инклюзивного, личностные черты педагогического работника преобладают, по сравнению с его профессиональными параметрами / компетенциями. Ф. Гоноболин определяет следующие компетенции, значимые в профессиональной деятельности работника образования: умение понимать ученика; возможность изложения учебного материала в доступной форме; возможность повысить интерес обучающихся; навыки организатора; педагогический такт; умение предвидеть результаты своей деятельности [1] и, добавим, – конкретного воздействия / взаимодействия.

С проблемой удовлетворённости трудом связана проблема смысла (осмысленности) труда. Смысл труда – это удовлетворение человеческих потребностей, который, как и потребности, носит социальный характер. И он определяется общественным разделением труда. Каждый человек производит определённые блага для удовлетворения той или иной социальной потребности, которая складывается из индивидуальных потребностей.

Труд без осознанного смысла влечёт за собой такие отрицательные психологические последствия, как равнодушие, безразличие к своему труду, сведение последнего к источнику заработка. И эти последствия не преодолеваются автоматически. Такая работа не может приносить удовлетворение. Примирение с отсутствием смысла труда означает большей частью пассивную позицию, неизбежно сопряжённую с неудовлетворённостью.

Трудовая мотивация и удовлетворённость трудом оказывают большое влияние на трудовую деятельность и поведение. Трудовую мотивацию и удовлетворённость трудом относят к так называемым гибким факторам, которые составляют скрытую действительность в трудовом коллективе. Наиболее за-

метным результатом трудовой мотивации является удовлетворённость трудом [7].

Таким образом, удовлетворенность трудом является оценочным элементом отношения к работе и связана как с внутренним состоянием работника в отношении выполняемой деятельности, так и его субъективной оценкой собственного труда. Соответственно, удовлетворенность сотрудников работой должна быть не максимальной, а оптимальной. Удовлетворенность работой служит серьезным фактором обеспечения делового социально-психологического климата в коллективе, являясь одновременно существенной основой формирования и реализации позитивной психологической атмосферы и следствием установленных позитивных взаимоотношений между сотрудниками.

Список литературы

1. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – М. : АСТ, 2021. – 320 с.
2. Базаров, Т. Ю. Психология управления персоналом / Т. Ю. Базаров. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 381 с.
3. Байгильдин, Р. М. Методологические аспекты исследования потребностей / Р. М. Байгильдин. // Вестник Башкирского университета. – 2010. – № 3. – С. 760–763.
4. Баранов, И. Н. Оценка деятельности организаций : подход Р. Каплана и Д. Нортон / И. Н. Баранов // Российский журнал менеджмента. – 2004. – Т. 2. – № 3. – С. 63–70.
5. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетенции педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
6. Волкогонова, О. Д. Управленческая психология / О. Д. Волкогонова, А. Т. Зуб. – М. : Форум, 2018. – 352 с.
7. Голубева, О. Ю. Психология труда / О. Ю. Голубева. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань), 2014. – 192 с.

К ПРОБЛЕМЕ ТАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

И. В. Чикова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

С приходом человека в мир он включается в многообразные отношения, которые обозначаются социальными и создают базу процесса социализации. Среди отечественных и зарубежных исследователей особую значимость имеют теории А. А. Бодалева, В. К. Котырло, Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, С.Л. Франка, W. Damon, K. Rubin и др.

Сама дефиниция «межличностные отношения» сопряжена с субъективно осознаваемыми и переживаемыми взаимоотношениями между людьми в рамках совместной деятельности, а также общении [1; 3]. В отношении объективного плана, конкретизация межличностных отношений позволяет выделить особенности характера, способы взаимных действий субъектов деятельности и общения.

Итак, межличностные отношения способствуют восприятию других людей, их оценке, познанию и вместе с тем характеризуются как ожидания субъектов, ориентации личностей, их аттитюды.

В ходе совместной деятельности межличностные отношения специфицируются содержательной наполненностью, целевыми ориентирами, ценностными установками, от которых напрямую зависит сценарий и тактика взаимодействия субъектов [2; 3].

Несмотря на длительную историю изучения феномена отношений и взаимоотношений, какого-либо устойчивого, однозначного подхода к его анализу не сложилось, напротив, обозначается многоаспектность, разнообразие параметров и критериев его оценивания. Безусловно, ближе всего социально-психологический подход, основанием которого выступает человек и его оценка, специфика познания и особенности воздействия на него [3]. Этот контекст исследований представлен в отечественной психологической науке позицией В. Н. Мясищева [1]. Автором указывается, что человек в процессе взаимодействия, межличностных отношений выступает как в ролевой позиции субъекта, так и деятеля. Сам процесс взаимодействия – это связь, взаимная по направленности, отношения особого рода. Человек – носитель этих отношений. «Содержание и уровень этих отношений человека с миром различны, и человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных общественных и психологических отношений личности» (В. Н. Мясищев) [3].

Не менее важно упомянуть о концепции Г. Салливана, который усматривал в отношениях детерминанту эволюции человека, совершенствования его психической жизни, поскольку личность включается в разнообразные отношения в социуме [3].

Современные реалии отношений людей друг с другом обозначили на поверхности представление о межличностных отношениях и диалогичности сознания, а также субъект-субъектной парадигме их актуализации, как более прогрессивных и результативных в аспекте совместной деятельности и общения [1; 2]. Согласно субъект-субъектному подходу в сознании человека вырабатываются модели, формы, образ другого человека, а в социуме эти «внутренние» представления актуализируются, кристаллизуются, получают реализацию и последующую корректировку.

Таким образом, в ходе реальных ситуаций взаимодействия происходит трансформация, перенос внутренних моделей на внешнее, то есть на другого человека. Именно в совместной деятельности и общении межличностные отношения реализуются, развиваются и получают новое наполнение, совершенствуются.

Список литературы

1. Мясищев, В. Н. Психология отношений // Избранные психологические труды / под ред. Бодалева А. А. – М. : Модэк МПСИ, 2004. – Режим доступа : http://alextoman.ru/wp-content/uploads/2012/12/psihologdy_otnosheniy-Myasiщev.pdf (дата обращения 20.04.2022).
2. Саливан, Г. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Саливан, Дж. Роттер, У. Мишел. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с. – Режим до-

статья : https://lawbooks.news/prakticheskaya-psihologiya_940/teoriya-mejlichnostnyih-otnosheniy-sallivana-48904.html (дата обращения 21.04.2022).

3. Смирнова, Е. О. Проблемные формы межличностных отношений / Е. О. Смирнова // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 3. – С. 22–31.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

А. Ю. Швацкий

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В современных условиях психолог образовательного учреждения должен быть готов к решению разнотипных профессиональных задач, успех которых зависит от уровня его профессионализма, готовности к выбору оптимальной стратегии и способов действия.

Психологические исследования проблемы профессионализма связаны с работами таких авторов, как Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. Н. Нечаев, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков и др. Большинство из них связывают становление человека как профессионала с развитием его личности или определяют профессионализм деятельности через совокупность профессионально значимых компетенций.

Профессиональное становление педагога-психолога включает три основных этапа: предметный, теоретический, практический. На каждом из них формируется и закономерно трансформируется определенный набор профессиональных характеристик, необходимых для решения задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [1].

На начальных этапах становления профессионализма первичное приспособление индивида к социокультурному контексту профессии – формируется комплекс ценностных ориентиров, мотивов, потребностей. Элементарные профессиональные характеристики устанавливаются в виде системы начальных представлений и понятий.

«Теоретический» уровень становления профессионализма отражает результаты процесса формирования у субъекта теоретического отношения к деятельности педагога-психолога. На данном этапе вырабатываются способы теоретического анализа и нормативно заданные методы деятельности. Следующий этап профессионального становления – «практический» – характеризуется как наиболее значимый в подготовке специалиста, так как в этот период происходит формирование иерархии профессионально значимых для него ценностей. Такие характеристики в дальнейшем становятся первичными, активизируя процесс развития профессиональных качеств педагога-психолога.

В дальнейшем, после окончания обучения и при переходе к осуществлению профессиональной деятельности, можно говорить о начале нового этапа профессионального развития, которое знаменует стабилизацию профессиональных качеств личности и совершенствование способов реализации профессиональной деятельности. И здесь принято выделять два уровня: уровень инди-

видуализации и уровень мастерства. Уровень индивидуализации, по мнению Н. Н. Нечаева [2], характеризуется выработкой индивидуального «почерка», стиля деятельности, так как именно в это время начинают складываться определенные типы деятельности, которые характеризуются выраженной специализацией. Уровень мастерства определяет высшую степень профессионализма, когда у педагога-психолога складывается система внутренних принципов деятельности, личностная профессиональная культура, выступающая основой подлинной творческой активности.

Таким образом, процесс профессионализации педагога-психолога проходит несколько этапов, на каждом из которых последовательно формируются профессионально значимые компетенции.

Список литературы

1. Маркова, С. М. Социализация и профессионализация личности как цель профессионального образования / С. М. Маркова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 49–56.
2. Нечаев, Н. Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества / Н. Н. Нечаев // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2016. – № 4. – С. 3–15.

САМОПОЗНАНИЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ОСНОВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ДАЛЬНЕЙШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. В. Щербатова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Самопознание – это изучение личностью собственных психических и физических особенностей, осмысление самого себя. Оно начинается в младенчестве и продолжается всю жизнь. Формируется постепенно по мере отражения как внешнего мира, так и познания самого себя.

В современной психологической литературе есть несколько подходов к исследованию проблемы самопознания. Один из них опирается на анализ тех итоговых продуктов самопознания, которые выражаются в строении представлений человека о самом себе или «Я-концепции» (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский).

Самопознание реализуется с помощью восприятия и осмысления своего поведения, действий, переживаний, результатов деятельности. Сложность самопознания – в его ориентированности на внутренний мир, богатый индивидуально-субъективными, самобытными моментами. Как показывают наблюдения и исследования, зарождается самопознание в детском возрасте. Нарастает вместе с умственным развитием ребенка. Самопознание – процесс динамический и никогда не завершающийся, так как, во-первых, происходит постоянное развитие самих познавательных способностей; во-вторых, изменяется и сам объект познания – личность, поскольку, узнав что-то о себе, человек становится другим.

Большое значение тому, как человек осознает и интерпретирует свой жизненный опыт, придавал американский психолог Дж. Келли (1905–1966). Он рассматривал человека как исследователя, который использует сложные методы для сбора и оценки данных об окружающем мире и самом себе. Назвав свой подход теорией личностных конструкторов, Келли концентрирует внимание на психических процессах, которые позволяют человеку организовать и понять события, происходящие в своей жизни. Процесс самопознания не имеет границ, так как сам объект постоянно меняется.

Таким образом, процесс познания себя называется самопознанием. Он формируется на протяжении всей жизни, трансформируясь в зависимости от обстоятельств.

Для того, чтобы человек смог реализовать себя в жизни, очень важно осознавать свое предназначение и место. Самопознание личности обеспечивает человека потенциальным успехом. От того, насколько глубоко он знает себя, зависит его самореализация и дальнейшая деятельность.

Для того, чтобы научиться смотреть на мир реалистично, нужно сначала научиться видеть себя. Для достижения максимальных возможностей в своей жизни, человек должен познать себя. Самопознание и саморазвитие неразрывно связаны между собой. Развиваясь, человек познает себя. Познавая себя, человек развивается. Эти два фактора всегда идут рука об руку. Невозможно развиваться, не познав свои предпочтения, возможности, таланты. Самопознание личности формирует определенный круг интересов и возможные сферы деятельности человека. Некоторые психологи утверждают, что процесс самопознания формируется по мере способности человека развиваться как личность. Ряд факторов, влияющих на данный процесс, обуславливают успешность развития личности: узнавая свой внутренний мир, темперамент, знакомясь со своими отличительными чертами и возможностями, человек начинает принимать себя таким, какой он есть. Это оказывает большую роль на процесс самореализации. Поэтому процессы самореализации и самопознания взаимосвязаны. Также самопознание и саморазвитие не только взаимосвязаны, они дополняют друг друга. Развитие и прогресс невозможен, если не осознавать свою принадлежность, отличительные черты и качества. В процессе самопознания люди начинают осознавать свою важность, тем самым получая больше возможностей для развития. Человек, который развивается, растет над самим собой, становится мудрее, опытнее и востребованнее в любой сфере.

РАЗДЕЛ 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

К ПРОБЛЕМЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕЦЕНЗУРНОЙ ЛЕКСИКИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Н. В. Бубчикова

ГКОУ «Детский дом» г. Орска Оренбургской области

Г. И. Веденеева

ГКОУ «Детский дом» г. Орска Оренбургской области

В связи с изменением ценностей, идеалов и установок в обществе все большее количество молодых людей считает сквернословие нормой повседневного общения.

Слова, которые подросток произносит и слышит, формируют его сознание, личность. Вот почему проблема культуры, чистоты речи так актуальна на сегодняшний день. Все чаще мы стали сталкиваться со сквернословием в повседневной жизни: в общественных местах, транспорте и даже в стенах учебных заведений.

Затрагивая данную проблему, необходимо обратиться в первую очередь к историческому раскрытию понятия сквернословия.

Сквернословие – это речь, наполненная неприличными выражениями, непристойными словами и бранью. У этого явления много определений: нецензурная брань, матерщина, нецензурная лексика, лексика «телесного низа» и др. Но издревле матерщина в русском народе именуется сквернословием, от слова «скверна».

Корни сквернословия уходят в далекую языческую древность. Скверные слова были включены в заклинания, обращенные к языческим божествам, а в языческое время был распространен культ плодородия, поэтому все скверные слова связаны с половой сферой. Таким образом, так называемый мат является языком общения с демонами. Наши предки произносили эти слова, призывая себе на помощь демонов зла. Ведьмы и колдуньи использовали сквернословие в своих наговорах, насылая проклятие [1].

Заблуждением также является общепринятое мнение, что мат – это славянская традиция. Сквернословие на Руси примерно до середины XIX века не только не было распространено даже в деревне, но и являлось уголовно наказуемым.

Надо отметить и тот научно обоснованный факт, что матерные слова опасны для здоровья, они не только способствуют снижению интеллекта, провоцируют преступления, обворовывают людей духовно, уничтожают и оскорбляют, но и впитывают в себя словесную грязь, калечат людские судьбы, приводят к раннему старению и преждевременной смерти.

Доказано, что заядлые «матершинники» живут намного меньше, чем те, кто не сквернословит, потому что в их клетках очень быстро наступают возрастные изменения и проявляются различные болезни [2].

Именно с этим связан механизм влияния сквернословия на человека. Мат пробуждает в его подсознании доставшиеся ему, вместе с генной памятью, психовирусы. Употребляя мат в разговоре с друзьями и родными, современные люди, сами того не подозревая, совершают сокровенный ритуал, притягивая зло в свою жизнь. Количество бранных слов переходит в качество. Вначале у людей появляются мелкие неприятности, затем крупные, потом возникают проблемы со здоровьем, и, наконец, ломается сама жизнь.

В подростковом возрасте проблема нецензурной лексики становится особенно острой, поскольку в глазах подростка сквернословие – это проявление независимости, способности не подчиняться запретам, то есть символ взрослости. Кроме того, оно является знаком языковой принадлежности к группе сверстников, речевой моды. Иногда это подражание молодежным кумирам, например, популярным телеведущим, актерам, певцам [3].

Если подходить к вопросу с психологической точки зрения, то мало кто знает, что сквернословие, как и хамство, – оружие неуверенных в себе людей. Грубость позволяет им скрыть собственную уязвимость, ведь обнаружить слабость и неуверенность в этом возрасте равносильно полному поражению.

Но на самом деле сквернословие отражает скудость лексического запаса говорящего, неумение ориентироваться в ситуации наивысшего эмоционального подъема (радости или гнева).

В рамках рассматриваемой проблемы на базе ГКОУ «Детский дом» г. Орска Оренбургской области был проведен опрос среди подростков на предмет их отношения к нецензурной лексике. В опросе участвовало 57 человек в возрасте от 11 до 16 лет.

На вопрос «Что такое нецензурная брань?» ответы детей распределились следующим образом:

- простое ругательство – 48 человек (96%);
- слова из языческих молитв – 1 человек (2%);
- мат – это плохие слова, которые обижают людей.

Из 50 опрошенных детей 47 (94%) часто слышат нецензурную лексику и 3 человека (6%) редко.

На вопрос «А как часто ты сам употребляешь данного рода лексику?» подростковые ответы получились следующие: «никогда» ответили 4 человека (8%), «иногда» – 35 человек (70%), «часто» – 8 человек (16%) и «очень часто» – 3 человека (6%).

Подростки чаще всего употребляют нецензурную лексику в ситуации неудачи/огорчения – 21 человек (42%), для связки слов – 8 человек (16%), в зависимости от ситуации – 20 человек (40%).

На вопрос «Каким образом нужно бороться с употреблением нецензурной лексики?» дети ответили следующим образом: с помощью агитационных материалов – 5 выборов (10%), с помощью средств массовой информации – 3 ответа

(6%), с помощью художественных произведений – 2 ответа (4%), с помощью административной ответственности – 15 ответов (30%), с помощью бесед и лекций – 16 ответов (32%).

Но есть и положительная сторона в осознании отрицательного влияния нецензурной лексики, по мнению самих подростков. Дети предложили свои варианты борьбы со сквернословием: контролировать себя, следить за своим языком/за своей речью, самому стараться не материться, работать над собой, больше читать, делать замечания тем, кто матерится, штрафовать за употребление бранных слов, ввести административную ответственность, учиться себя сдерживать, стараться говорить только добрые слова, не общаться с теми людьми, кто матерится и нужно просто не материться.

Если говорить о практической стороне работы с подростками по рассматриваемой проблеме, то самое главное в данном вопросе это доверительные взаимоотношения с ними со стороны взрослых людей, ответственность последних за свои слова и искренность в общении. Когда педагог является настоящим авторитетом для детей, пользуется их уважением, то дети всегда будут прислушиваться к такому взрослому и будут следовать за ним. Раз уж проблема сквернословия возникла, нужен искренний разговор по данной теме в подростковом коллективе, потому что дети очень тонко чувствуют, когда взрослый говорит неправду, заискивает либо преувеличивает [4].

Нужно приучать детей понимать, что они говорят, и объяснять, для чего необходимо расширять их словарный запас правильными словами. Чем больше человек осознает, о чем он говорит, тем тщательнее будет подбирать слова, которые раскрывают его мысль.

Список литературы

1. Анисимов, В. Обойдемся без выражений! Сквернословие как проявление вербальной агрессии / В. Анисимов // Здоровье детей. – 2009. – № 1. – С.13–14.
2. Гаряев, П. П. Аспекты волновой трансляции генов / П. П. Гаряев. – М., 2011.
3. Нефедов, А. Управление реальностью / А. Нефедов. – Минск : «Книжный дом», 2008.
4. Собкин, В. С. Агрессивный подросток / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук // Дитя человеческое. – 2008. – № 1. – С. 14–20.

ИГРОТЕРАПИЯ, СКАЗКОТЕРАПИЯ, АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ПОДРОСТКАМИ, ВЗРОСЛЫМИ

М. А. Гусак

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Н. Г. Попрядухина
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Игра очень важна для социального развития ребенка и формирования основ его психического развития. Недавние исследования обнаружили положительную связь между игрой и детской саморегуляцией, социальной компетентностью и отрицательную связь с агрессией [2].

Сказкотерапия считается комплексным методом, поскольку она может реализовываться в различных формах: сказку можно нарисовать или слепить, можно сделать аппликацию по сюжету сказки; также применяется средство разыгрывания сказок с помощью кукол или песочно-сказочная терапия [3].

Арт-терапия – это направление психотерапии, которое подразумевает создание и анализ творческих произведений. Наиболее распространенной арт-терапевтической практикой является изотерапия как вид арт-терапии, основанный на рисунке, изобразительной деятельности по его созданию [1].

Настоящее исследование проводилось на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа № 6». В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «В» класса в количестве 21 человека.

По итогам констатирующего эксперимента нами были выявлены 10 человек, имеющих высокие показатели уровня тревожности. Среди них 2 обследуемых имели высокий уровень тревожности, 8 человек имели повышенный уровень тревожности. Методика «Рука» Э. Э. Вагнера, позволила выявить следующие особенности агрессивного поведения у младших школьников: показатель шкалы «директивность» тоже достаточно высок (70%); высокие показатели таких шкал, как «страх», «аффектация» и «коммуникация» (60%). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что наиболее часто в обследуемом классе встречаются следующие виды эмоциональных нарушений младших школьников: тревожность; агрессивность; страх. На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и внедрена программа коррекции эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии. С целью проверки эффективности проведенной коррекционной работы, направленной на снижение уровня эмоциональных нарушений, была проведена повторная психологическая диагностика, с использованием тех же методик. Наблюдается положительная динамика в снижении уровня тревожности: у большинства младших школьников преобладает нормальный уровень тревожности (62 %), повышенный уровень тревожности теперь составил 38 %. Высокий уровень тревожности на этапе контрольного эксперимента не выявлен. По окончании формирующего эксперимента можно утверждать, что уровень тревожности перешел у двух испытуемых от повышенного к нормальному.

Список литературы

1. Багова, Р. Х. Коррекция школьного стресса средствами арттерапии / Р. Х. Багова, Р. Х. Малкарова, Ж. Х. Тхагапсова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–3. – С. 368–370.

2. Котенкова, С. А. Игротерапия как метод психологической коррекции агрессивного поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. А. Котенкова // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 51. – С. 255–261.

3. Назарова, А. А. Сказкотерапия как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников / А. А. Назарова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : теория и практика : сборник статей по материалам III международной научно-практической конференции : в 2 ч. – 2019. – С. 74–76.

ПРОЦЕСС ПОНИМАНИЯ ИЗУЧАЕМОГО МАТЕРИАЛА И ЕГО УСВОЕНИЕ ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В. Н. Деркачёв

*Филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского
и Ю. А. Гагарина» г. Сызрань*

Целью профессиональной подготовки иностранных военнослужащих является формирование квалифицированного специалиста, обладающего высоко-развитыми профессиональными знаниями, навыками и умениями, личностными и профессионально важными качествами. Цель определяет задачи профессиональной подготовки иностранных военнослужащих [7].

Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации – вид профессиональной подготовки, который определяет особенности их обучения в военных образовательных учреждениях высшего образования. Важной особенностью обучения иностранных военнослужащих является то, что весь учебный процесс с ними планируется и проводится дифференцированно, с учетом национального состава обучаемых в учебных группах, уровня их до вузовской подготовки.

Вместе с тем обучающийся в военном авиационном вузе иностранный военнослужащий должен обладать мотивационной направленностью по овладению знаниями, установкой на актуализацию в профессиональном самосовершенствовании, сознательностью, которые понимаются как стимулятор для достижения успехов личности во всех сферах жизни, в том числе в будущей профессии.

Положительная динамика в формировании стратегии обучения иностранного военнослужащего во многом зависит от методов обучения преподавателя в военном авиационном вузе. При этом преподаватель ориентирует на формирование мотивации обучающегося иностранного военнослужащего в контексте его личного и профессионального роста, а обучающийся осознаёт и принимает целесообразность данного профессионального новообразования как лично значимого.

На сегодняшний день не существует единства мнений в вопросе о принципах обучения, авторы учебных пособий по педагогике и образованию предлагают различные формулировки и принципы. Профессорско-преподавательский состав военного авиационного вуза организывает обучение с иностранными военнослужащими по принципам сознательности и активности, наглядности, индивидуализации обучения, а также дозировки изучаемого материала, выбираются оптимальные методы и приёмы учебной работы с обучающимися.

Анализируя научную литературу, дадим определение принципов обучения, раскрывающее, в частности, реализацию учебно-познавательной деятельности у обучающихся иностранных военнослужащих.

Принцип сознательности и активности нацелен на формирование у учащихся мотивации учения, познавательных потребностей, убеждённости в необходимости изучения материала, интереса в учении [8].

Суть принципа в том, что для получения новых знаний иностранный военнослужащий самостоятельно совершает познавательную деятельность, направленную на приобретение, анализ получаемой информации и обобщение ситуации по ответам на возникающие вопросы, используя частично-поисковый метод. Тем самым обучающийся осмысливает и понимает теоретический материал, а преподаватель побуждает к активным учебным действиям, а также к самостоятельности в познании. Осуществление принципа сознательности и активности при обучении иностранных военнослужащих проходит в условиях профессиональной направленности учебной дисциплины, которая вызывает интерес у обучающихся.

Принцип наглядности заключается не только в иллюстрации изучаемого предмета и явления, а в использовании целого комплекса приёмов и средств, которые обеспечивают формирование ясного и чёткого восприятия сообщаемых преподавателем знаний [8].

Наглядность в обучении предполагает постоянное взаимодействие живого восприятия и абстрактного мышления. Представленный принцип, является принципом обучения, с использованием новых технологий для прочного усвоения учебного материала через восприятие. Например, иностранному военнослужащему наглядно демонстрируют работу различных элементов конструкции или агрегатов летательного аппарата или их моделей на учебно-лабораторных стендах. Возможно также использование авиационных тренажёров в профессиональной подготовке обучающихся в военном авиационном вузе. Для этих целей успешно используются программно-технические средства в тренажёрных системах для приобретения максимального уровня лётной подготовленности.

В индивидуальности каждого обучаемого заключается неповторимая комбинация своеобразных качеств и свойственных только ему особенностей. Принцип индивидуализации предполагает организацию процесса обучения с учётом этих особенностей обучаемых. Современная теория обучения предполагает реализацию принципа индивидуализации путём учёта личностных особенностей обучаемых, которые оказывают непосредственное влияние на усвоение ими новых знаний на их уровень [6, 62; 6, 217].

Практика преподавания показывает, что у иностранных военнослужащих возникают определённые проблемы в восприятии учебного материала, связанные с пониманием звучащей русской речи и успешностью процесса адаптации к новым условиям обучения. При этом негативное влияние данных проблем на учебный процесс может быть значительно снижено за счёт использования соответствующих методик обучения по конкретным учебным дисциплинам. Поэтому преподаватель работает с ними в индивидуальном порядке или организо-

выводит работу в малых группах, объясняя наиболее трудные вопросы в изучаемой дисциплине.

Индивидуальный способ обучения проводится и организовывается преподавателем с иностранным военнослужащим в факультативной форме, для дополнительного изучения учебных дисциплин, и ориентировано:

- на преодоление расхождения между уровнем обучения, который задают учебные программы, и реальными возможностями у иностранных военнослужащих;

- на адаптацию имеющихся способностей по получению новых знаний к требованиям в военном авиационном вузе;

- на снижение негативного влияния на учебную деятельность обучающегося (не закреплены навыки умения учиться, знания усваиваются нерациональным способом, неумение осуществлять самоконтроль, плохое понимание процесса обучения и т.п.) при помощи использования соответствующих методик обучения по конкретным учебным дисциплинам.

Для реализации учебно-познавательной деятельности, прежде всего, важна обучаемость – общая способность к усвоению новых знаний. От её состояния зависит понимание учебного материала, умение использовать полученные знания. «Вершиной» обучаемости является способность учащегося к самостоятельному получению новых знаний [3].

Обучающийся иностранный военнослужащий использует показатели к различным видам учебной деятельности (общее интеллектуальное развитие, креативность, восприятие, мышление, память, внимание, интеллектуальные стили познания) и свои индивидуальные особенности (отношение к обучению, владение навыками самоорганизации учебной работы, усвоение знаний и навыков, уровень самооценки, волевые качества, социальный интеллект) для самостоятельного получения новых знаний, применяя познавательную стратегию, которая направлена на достижение осмысленно запланированных результатов в учебно-познавательной деятельности.

Дадим некоторые пояснения к структуре «познавательной деятельности»: «Познавательная стратегия раскрывает ментальные стили интеллектуальных процессов: сенсорно определённые механизмы мотивации, восприятия, осмысления задачи, поиска оптимального решения, управления ходом собственных действий и формулировки результата. <...> Одна и та же учебная задача может быть решена при использовании различных нормативных познавательных стратегий, причём одни учащиеся предпочитают использовать одни познавательные стратегии, другие иные» [1].

В таком случае, иностранный военнослужащий выполняет мыслительную и практическую деятельность, направленную на успешность понимания новых знаний на учебном занятии, не без помощи преподавателя, опираясь:

- на свой первоначальный уровень обученности, то есть запас усвоенных понятий и способов деятельности;

– на уровень усвоенных знаний, умений и навыков по всем видам речевой деятельности на пройденных подготовительных языковых курсах по овладению русским языком (как иностранным);

– на понимание воспринятого смыслового содержания изучаемого учебного материала на русском языке (как иностранном);

– на осознание собственного опыта, в котором иностранный военнослужащий проявляет себя в качестве субъектности собственной деятельности.

Субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. Она характеризует достигаемый обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых им видах деятельности, который отражает его возможности по достижению целей и решению конкретных задач. Во внутриличностном плане для студента ощущение субъектности заключается в сознании собственной роли в достижении успеха [2].

Нам представляется обоснованной трактовка понимания, с педагогической точки зрения, как процесса, сопровождающего усвоение учебного материала обучающимися. Понимание будем рассматривать как процесс и результат раскрытия, постижения основной идеи, сущности явления, события, установление взаимосвязей с уже имеющимися знаниями, включение нового содержания в смысловую сферу личности. Таким образом, понимание рассматривается как осмысление объекта познания, формирование смысла знания в процессе действия с ним, включения его в личностный опыт [4].

На рисунке 1 изображена функциональная схема осуществления процесса по организации сознательной деятельности обучающихся иностранных военнослужащих при объяснении нового учебного материала, преподавателями: воспринятая обучающимися учебная информация и её дальнейшее самостоятельное осмысление (обработка сознанием), и, как результат, познавательная деятельность преобразовывается в информационно-знанийный ресурс, переходит в процесс усвоения изучаемого материала с последующим сохранением в памяти.

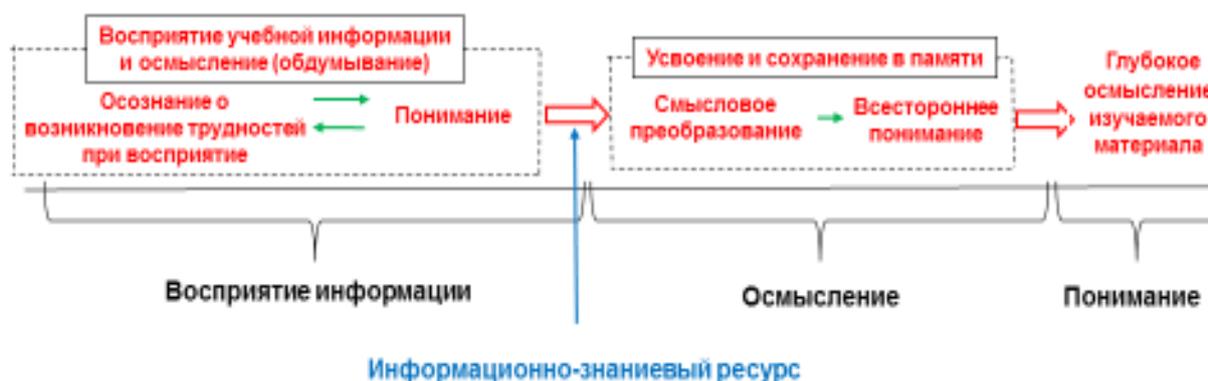


Рис. 1 Процесс понимания при условии положительного результата восприятия и осмысления

Причиной явившейся для «возникновения» понимания (как глубокого осмысления изучаемого материала) является, во-первых, наличие проблемной ситуации, заключающейся в обнаружении непонятого, неизвестного и т.п., и, во-вторых, осознание того, что возникла какая-то проблематичная ситуация. Проблемная ситуация в учебной деятельности возникает в ходе выполнения задания, для решения которой требуется открытие новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания, а также взаимодействие обучающегося иностранного военнослужащего с учебной задачей. Основное условие для возникновения понимания как деятельности человека – это специфические познавательные мотивы мышления, вызванные тягой к знаниям, любознательностью, потребностью что-то узнать и понять и т.д. Зарождению понимания предшествует возникновение вопросов. Далее анализируется и обобщается ситуация по поиску ответа на возникающие вопросы, это происходит развитие деятельности процесса понимания.

На представленной схеме видно, что первоначально источником для начала процесса понимания как случая мышления является осознание иностранным военнослужащим того, что у него возникают затруднения, проявляющиеся в форме неизвестного при восприятии учебного материала, соответственно, и его понимания. Это неизвестное в ходе мышления будет выступать как искомое. Нахождение искомого и есть понимание. Кроме того, без побуждения данный мыслительный процесс не преобразовывается в деятельность. Желание понять, как решить учебную задачу, это то состояние, которое направляет обучающегося в обучении.

Восприятие учебного материала обладает своей индивидуальностью, свойственной для каждого обучающегося, и зависит от успешности процесса адаптации к новым условиям обучения; уровня языковой подготовки; умения понимать учебную информацию на различных формах организации обучения; достаточной интеллектуальной подготовки; от самостоятельного понимания на первоначальном этапе уровня восприятия.

В результате воспринятая учебная информация усваивается и осмысливается, далее формируется в информационно-знаниевый ресурс, который в дальнейшем проходит смысловую обработку с последующим его сохранением в памяти, причём смысловая обработка поступающей информации влияет на протекание её восприятия.

В продолжение описания функциональной схемы, можно сказать, что преподаватель преобразовывает деятельность обучающихся в осмысление материала: помогает им самостоятельно «открывать» для себя новые теоретические правила, законы и т.д.; познавать сущность изучаемых учебных дисциплин.

Необходимо учитывать, что у иностранных военнослужащих вначале формируется поверхностное познание общей сущности изучаемых явлений и предметов, это всё обусловлено достаточной сложностью изучаемого материала. В этом случае необходимо обучающемуся стремиться к осмыслению нового учебного материала: смысловому преобразованию информационно-знаниевого

ресурса и его всестороннему пониманию с последующим усвоением и запоминанием изучаемого материала; воспринимать понятия, определения, описательный текст, устанавливать связь между элементами и так далее при помощи индивидуализации обучения, основанного на взаимодействии преподавателя с обучающимся иностранным военнослужащим или работа самого обучающегося со средствами обучения.

Иначе говоря, чтобы учащийся овладел изучаемым материалом, ему необходимо осуществить полный цикл учебно-познавательных действий: восприятие нового материала, его первичное и последующее осмысление, запоминание, упражнение в применении усвоенной теории на практике и затем повторение с целью углубления и более прочного усвоения знаний, умений и навыков [9].

В завершение описания функциональной схемы рассматривается, что понимание, как процесс усвоения изучаемого материала иностранным военнослужащим, достигается, во-первых, совокупностью анализа и обдумывания воспринятой информации учебного или технического характера от преподавателя на занятиях, во-вторых, с помощью зрительного восприятия текстов в учебных пособиях, содержащих авиационные и технические термины и определения. Зрительное восприятие слова завершается его узнаванием, то есть соотношением с определённым значением.

В учебном пособии Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез чтение определяется как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка». Чтение представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причём из восприятия и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [5].

Процесс достижения понимания текста в новом материале предполагает согласование выводов или смысла по результатам логического анализа содержания в тексте учебной информации, сделанных обучающимся иностранным военнослужащим, с авторским замыслом информации. Подведение понимания текста под понимание другой личности не может признаваться в качестве единственного и основного способа понимания текста. Этот мыслительный процесс анализ-синтез происходит при работе над тем или иным конкретным текстом и одновременно формирует у обучающегося навыки восприятия любого текста на уровне словесного воплощения и содержательных уровнях.

Понимание не является самостоятельным психическим процессом. Понимание – это компонент мышления, один из образующих его процессов. Понимание обеспечивает установление связи раскрываемых новых свойств объектов познания с уже известными субъекту, формирование операционного смысла новых свойств объекта и определение их места и роли в структуре мыслительной деятельности [10].

В таком случае для понимания нового материала обучающийся совершает мыслительную деятельность, направленную на нахождение неизвестного на основе имеющегося. Новая информация, будучи усвоенной, сохранённой и по-

нятой, находит своё место в сложившейся ранее системе знаний иностранного военнослужащего. Если же обучающемуся нужно понять уже известное, то понимание совершается без актуального участия мышления – это понимание-вспоминание.

Способствует процессу понимания, который сам по себе является мыслительным актом: выражение осмысливаемого материала и практическое действие с ним; решение определённой мыслительной задачи; дополнительная организация информации с помощью определённых методов; знание русского языка, являющегося для иностранного военнослужащего иностранным; потребность что-то понять или объяснить происходящее; организация процесса обучения; базовый уровень знаний; задания и упражнения на развитие различных видов мышления.

Обратной связью, как результат понимания (глубокое осмысление изучаемого материала), является: оценка понимаемого объекта познания с определённой устоявшейся точки зрения; разрешение проблемной ситуации, возникшей в ходе выполнения деятельности; умение выразить мысль; осознание в понимании изучаемого материала; выделение основных элементов материала и объединение их в единое целое; самостоятельное осмысление материала.

В конечном итоге, качество подготовки высококвалифицированных иностранных специалистов в военном авиационном вузе во многом зависит от того, насколько успешно у них сформируется осмысление и усвоение изучаемого материала, которое им необходимо для повышения уровня обучаемости.

Список литературы

1. Ахметов, М. А. Алгоритмы познавательной деятельности, познавательные стратегии, познавательная активность / М. А. Ахметов // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4 – <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4690>.
2. Белошицкий, А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
3. Боровских, Т. А. Индивидуальные особенности учащихся и методы диагностики и учёта в учебном процессе / Т. А. Боровских // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
4. Брейтигам, Э. К. Уровни понимания учебного материала и условия их достижения обучаемыми в образовательном процессе / Э. К. Брейтигам // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8985>.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языком. Лингводидактика и методика : пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – С. 224.
6. Малыгин, А. А. Адаптивное тестирование в дистанционном обучении / А. А. Малыгин. – 2012. – 137 с.
7. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 10 декабря 2000 г. № 575 «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооружённых Сил Российской Федерации».
8. studopedia.ru : Студопедия – Ваша школопедия : Принцип обучения . – Студопедия [сайт]. – Россия, 2022. – URL : https://studopedia.ru/4_173301_printsipi-obucheniya.html (дата обращения 24.03.22).
9. studopedia.ru : Студопедия – Ваша школопедия : Организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. – Студопедия

[сайт]. – Россия, 2022. – URL : https://studopedia.ru/10_179317_organizatsiya-uchebno-roznavatelnoy-deyatelnosti-uchashchihsya-po-ovladienyu-izuchaemim-materialom.html (дата обращения 24.03.22).

10. ru.wikipedia.org : Википедия – свободная энциклопедия : Понимание . – Википедия [сайт]. – Россия, 2022 – URL : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Понимание> (дата обращения 26.04.22).

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ С ПОДРОСТКАМИ

Р. К. Кустумова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Традиционно мы воспринимаем семью как место, где всегда можно найти любовь, понимание и поддержку. Даже когда вокруг все рушится семья – это пристанище, где можно отдохнуть, освежиться и набраться сил, чтобы лучше справляться с окружающими проблемами. Но для миллионов неблагоприятных семей это только миф. Возможно, построение семьи – это самое трудное дело на свете. Она предполагает совместные усилия двух индивидуальностей, направленные на воспитание одного ребенка.

Цель – выявить особенности эмоционального состояния девиантных подростков и их восприятие родительских отношений, разработать программу коррекции эмоционального состояния девиантных подростков.

С целью изучения установок, поведения и методов воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте, мы использовали опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR – сокращенно, подростки о родителях).

На первоначальном этапе нашего исследования для определения типа детско-родительских отношений в исследуемых группах нами был использован опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним». При исследовании детско-родительских отношений у подростков первой и второй группы определено, что они воспринимают матерей.

Мы пришли к следующим выводам:

1. Подростки второй группы (определяемые нами как недевиантные), воспринимают своих родителей как позитивных и непоследовательных.

Позитивность отца и матери подростка положительно связана со смелостью, общительностью, нефрустрированностью. Позитивность матери влияет на дружелюбность, общительность и нефрустрированность подростка. С другой стороны, принимая асоциальных родителей, подросток может делать их образцом для подражания.

2. Подростки первой группы (девиантные) воспринимают своих родителей как автономных, директивных, враждебных.

Родители подростков, обладающие повышенной директивностью, можно предположить, используют догматический сверхконтроль как навязывание собственных мнений и представлений, нежелание считаться с мнением и чувства-

ми подростка (то есть, имеет место нарушение меры воздействия), что ведет к отчуждению подростка и его уходу в ту среду, где он может получить психологическую поддержку.

Возможно, подросток приписывает родителям враждебность, сам испытывая к ним враждебные чувства. Подросток с девиантным поведением ожидает от родителей проявления нетерпеливости, «возмущений по поводу любого пустяка, который мог бы сделать подросток», демонстрации неприязненного отношения, жалоб на его поведение. Подросток допускает даже то, что его, в принципе, ненавидят. Подростки первой группы имеют высокий уровень общей тревожности и высокие показатели межличностной, школьной и самооценочной тревожности.

Список литературы

1. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи : Записки детского психиатра / М. И. Буянов. – М., 1988. – 365 с. – ISBN 6-75-954746-6.
2. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия. Курс лекций / А. Я. Варга. – СПб., 2015. – 278 с. – ISBN 3-14-854746-2.

ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

К. М. Пикулова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Л. А. Емельянова
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В настоящее время накоплено большое количество знаний и исследовательских работ, которые посвящены различным видам стресса. Одно из актуальных направлений в психологической теории и практике – протекание стресса у старшеклассников. Данной проблемой занимались М. Ю. Чибисова, М. Ю. Коврова, В. В. Антипов, Е. Чайка, которые говорят о различных сферах проявления стресса школьников и студентов, в том числе и экзаменационный стресс, подчёркивая сложность и многофакторность данного феномена [1; 3].

Каждый современный член общества хоть раз в жизни сталкивался со сдачей выпускного экзамена. Это довольно непростая пора для любого человека, который закачивает свое обучение, поэтому предэкзаменационный стресс и все его негативные последствия сильно влияют на психологическое состояние выпускников, от чего воспоминания о данном жизненном моменте проявляют негативные черты и могут отразиться на дальнейшей жизни человека.

Стоит отметить, что проблема стресса в период подготовки и сдачи итогового экзамена может затронуть каждого учащегося, независимо от уровня его подготовки к тому или иному предмету, то есть успех на самом экзамене будет зависеть не только от количества полученных знаний, но и от умений ученика совладать со стрессом [2]. Это и определяет актуальность нашего исследования.

Исследование проведено на базе МОАУ «СОШ № 11 г. Орска», в исследовании принимали участие ученики 11 «А» класса в количестве 22 человек.

Методики исследования: «Выявление личностной и ситуативной тревожности» Ч. Д. Спилбергера; «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона; «Опросник совладания со стрессом», адаптирован П. А. Ивановым.

Экспериментальное исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Формирующий этап включал реализацию развивающе-коррекционной программы. Задачи программы:

1. Разработка и проведение необходимых коррекционных мероприятий, направленных на повышение стрессоустойчивости учеников.

2. Формирование представлений о стрессе и стрессоустойчивости.

3. Формирование благоприятного психологического климата в группе, способствующего улучшению стрессоустойчивости.

4. Формирование у выпускников способов релаксации и снятия эмоционального, физического напряжения, которое активно повышается во время стрессовой ситуации.

5. Формирование у учащихся способов волевой мобилизации и поддержания хорошего эмоционального и психологического самочувствия в ходе подготовки и удачной сдачи итогового экзамена.

В сравнении с результатами первичной диагностики испытуемых, результаты контрольного эксперимента показали следующие изменения:

1. Высокий уровень общей тревожности уменьшился на 37%, показатель умеренной тревожности увеличился на 23%, низкий показатель изменился на 4%.

2. Высокий уровень ситуативной тревожности уменьшился на 32%, показатель умеренной тревожности увеличился на 18%, низкий показатель изменился на 14%.

3. Высокий уровень личностной тревожности уменьшился на 27%, показатель умеренной тревожности увеличился на 14%, низкий показатель изменился на 13%.

4. Высокий уровень распространенности, которыми являлись способы совладания со стрессом «Отрицание» и «Поведенческий уход от проблемы» сменились на «Юмор» и «Эмоциональная социальная поддержка».

5. Средний уровень распространенности, которыми являлись способы совладания со стрессом «Мысленный уход от проблемы» и «Эмоциональная социальная поддержка», сменились на «Отрицание» и «Поведенческий уход от проблемы».

6. Самый меньший показатель распространенности, которыми являлись способы совладания со стрессом «Обращение к религии» и «Использование успокоительных», второй способ сменился на «Сдерживание совладания».

Таким образом, предложенная коррекционно-развивающая работа со школьниками способствовала повышению уровня развития стрессоустойчивости и снижению тревожности.

Список литературы

1. Залыгаева, С. А. Психологическая подготовка к ЕГЭ : формирование стрессоустойчивости у старшеклассников / С. А. Залыгаева, К. С. Шалагинова, Е. В. Декина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2. – <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-k-ege-formirovanie-stressoustoychivosti-u-starsheklassnikov>.
2. Малютина, Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском возрасте / Т. В. Малютин // Омский научный вестник. – 2014. – № 2. – С. 129–133.
3. Чибисова, М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями / М. Ю. Чибисова. – М. : Генезис, 2013. – 184 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

В. К. Пфаф

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю. Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

В настоящее время, к сожалению, количество детей с расстройствами аутистического спектра растет. Это подтверждают статистические данные, собранные за последние несколько лет. Аутизм является одним из самых сложных, необъяснимых и малоизученных заболеваний.

Каждый человек с рождения нуждается в общении и социуме, ведь именно так развиваются его личностные качества. Одной из самых главных проблем этого заболевания является нарушенное социальное взаимодействие и коммуникация, эти факторы сильно влияют на дальнейшее развитие ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в постоянном, комплексном и качественном медицинском и психолого-педагогическом сопровождении.

Сегодня с детьми с аутизмом активно работают педагоги-психологи, дефектологи, тьюторы и волонтеры, и у большого числа детей можно заметить положительную динамику.

Причины аутизма различны. Он может возникнуть в контексте легкого конституционального психического расстройства (чрезмерная вовлеченность характера, психопатия) или в контексте хронической психической травмы. Он также может проявляться как тяжелое отклонение в психическом развитии (ранний детский аутизм). Это аномалия психического развития, которая заключается, главным образом, в субъективной изоляции ребенка от внешнего мира.

Распространенность аутизма сильно варьируется из-за различных подходов к диагностике и классификации этого расстройства. По разным данным, от 0,1 до 0,6 % детей страдают аутизмом без расстройств аутистического спектра и от 1,1 до 2 % детей страдают аутизмом с расстройствами аутистического спектра. Аутизм у девочек встречается в четыре раза реже, чем у мальчиков. За последние 25 лет отмечается рост распространенности этого диагноза, однако неясно, связано ли это с изменением диагностических критериев или с фактическим ростом распространенности.

Мы остановились на выборе данной темы, так как проблема актуальности данного исследования определяется тем, что количество детей с аутизмом с каждым годом повышается и становится острее. Актуальность темы усиливается не только на бытовом уровне, но и в мировой психологической науке и практике. В нашем исследовании мы обратимся к литературным источникам для изучения проявления расстройств аутического спектра у детей, его разновидности, а также симптомов. Вдобавок к этому мы рассмотрим сам аутизм, а также психологические особенности развития детей с аутизмом. Вышеперечисленные моменты помогают нам выбрать испытуемых, цель, гипотезу, объект, предмет и задачи исследования.

Целью исследования является определение влияния психолого-педагогического сопровождения посредством иппотерапии на детей с аутизмом.

Объект исследования: аутизм.

Предмет исследования: психологические особенности детей с расстройством аутического спектра.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой, были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме расстройства аутического спектра.
2. Выявить особенности аутизма.
3. Экспериментально изучить влияние психолого-педагогического сопровождения на детей с РАС.
4. Разработать программу иппотерапии, направленную на развитие детей с расстройствами аутического спектра и проверить ее эффективность.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что при сопровождении детей с аутизмом при помощи методов иппотерапии, они дают положительную динамику в своем развитии.

Аутизм в переводе с греческого языка означает «сам». Замкнутость в себе, погружение в мир своих собственных переживаний, а также отрыв от действительности являются ключевыми составляющими диагноза «аутизм».

У людей с аутизмом потерян интерес к реальности, общению с окружающими, а также у них утрачен эмоциональный контакт с другими людьми.

Большой вклад в изучение расстройств аутического спектра внес швейцарский психиатр Э. Блейер в 1911 году, чтобы обозначить особый вид мышления, регулирующегося эмоциональными потребностями человека, а также не зависящего от реальной действительности. Он ввел термин «аутизм».

Швейцарский психиатр считает аутизм одним из негативных симптомов шизофрении, выделяет его как один из важнейших симптомов.

Американский психиатр Л. Каннер в 1943 году впервые описал синдром раннего детского аутизма как отдельную клиническую единицу. Интенсивные исследования феномена детского аутизма начались с доктора Л. Каннера, который не только дал широкое описание детей с аутизмом и определил их потребности, но и разработал новый подход к проблеме.

Американский психиатр не только дал прекрасное описание детей и определил клинические критерии заболевания, которые и сегодня используются в качестве основы для диагностики синдрома. Этот синдром является важным диагностическим инструментом. Он определил сам синдром, а также описал основные тенденции на будущее. А также он рассказал об основных тенденциях на будущее, включая дискуссии и исследования в области детского аутизма.

У детей, которых он наблюдал, Л. Каннер обнаружил врожденные недостатки в следующих областях: отсутствие привязанности, типичная неспособность эмоционально реагировать на мать; отстраненность от внешнего мира; безразличие к внешним раздражителям, но в то же время страх перед звуками и движениями. У аутистов язык не используется для общения, обычно в сочетании с непосредственной, отстраненной эхоталией и перверсией (перестановкой) местоимений. Также психиатр отмечал наличие у аутистов отличной механической памяти, умение указывать и проявлять сообразительность и изобретательность в выполнении сенсомоторных заданий и наличие особых способностей, например, музыкальный талант.

По словам Канера, наиболее типичными недостатками аутизма являются необходимость выполнять однообразные действия, стереотипное повторение движений, звуков и действий с определенными предметами. Он показывает, что эти дети еще более склонны к ригидности и испытывают тревогу в незнакомой обстановке, что требует от окружающих еще более ритуализированного поведения, чем от самих детей.

Годы клинических и психологических исследований прояснили и усложнили первоначальное понимание детского аутизма. Стало ясно, что не все дети с аутизмом физически здоровы и что они не обязательно имеют хороший интеллектуальный потенциал или так называемые островки одаренности.

Результаты стандартизированных тестов в конце XX века показывали, что 71-88% детей с аутизмом считались умственно отсталыми, но позже эти оценки были оспорены и опровергнуты. Хотя количество детей с аутизмом, не прошедших тесты, варьируется от 10% до 90% в разных исследованиях, авторы предполагают, что умственная отсталость, скорее всего, присутствует только в 15–20% всевозможных вариаций расстройств аутистического спектра.

Причины возникновения аутизма могут быть самыми разными. Он может проявляться в легкой форме в контексте конституционального психического заболевания (стресс характера, психопатия) или в контексте хронической психической травмы. Однако он может проявляться и в виде тяжелой умственной отсталости (ранний детский аутизм). Это нарушение интеллектуального развития, заключающееся, в основном, в субъективной изоляции ребенка от внешнего мира.

Тяжесть отдельных проявлений аутизма может сильно варьироваться: от полной неспособности к социализации до тяжелой умственной отсталости, отклонений в социальном взаимодействии, путаной речи и незаинтересованности.

Лечение аутизма длительное и сложное, в нем участвуют психиатры, психологи, психотерапевты, неврологи, дефектологи и специализированные логопеды.

В 1930-х годах Т. П. Симсон одним из первых предложил рекомендации по работе с этой группой детей. Во-первых, главной целью педагога должно быть построение отношений с аутичным ребенком, сколько бы времени ни занял этот процесс. Педагогу приходилось применять творческий, иногда нетрадиционный подход к работе с этими детьми, обращая внимание на их индивидуальные особенности и предпочтения. При взаимодействии с ребенком особенно важно было помочь ему установить контакт не только со взрослыми, но и с другими детьми. Только тогда, по мнению Т. П. Симсона, развитие социально значимых навыков у ребенка с аутизмом может быть гораздо более эффективным. Этот подход был применен к работе с детьми школьного возраста в новаторских организациях. Если у ребенка с аутизмом есть явные физические отклонения, для него организуются специальные школы и классы.

Было рекомендовано игнорировать такие аутичные черты, как упрямство и негативное поведение. Предполагалось, что без социального подкрепления такое поведение станет неактуальным и постепенно исчезнет.

Среди интенсивных программ обучения – АВА-терапия (прикладной анализ поведения), в основе которой лежат поведенческие и обучающие методики.

В целостной системе психолого-медико-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра АВА-терапия является не существенным элементом, а лишь дополнением, поскольку не реализует инициативу ребенка, смысл его действий и поступков, не затрагивает сущность расстройств аутистического спектра. Эта программа называется Postcard Enhanced Communication System (PECS). Система расширенной коммуникации с помощью открыток (PECS) помогает ребенку с РАС вступать в коммуникативное взаимодействие. Этот очень полезный и популярный метод пришел из АВА-терапии.

Концепция DIR (developmental-individual-differences-relationships) используется для помощи детям с аутизмом. Концепция DIR была разработана профессором Стэнли Гринспеном – авторитетный детский психиатр и эксперт в области лечения эмоционально расстроенных детей (не только аутистов). Для помощи ребенку была разработана специальная программа, адаптированная к его индивидуальным особенностям. Цель – научить ребенка социальным навыкам и конструктивному решению социальных проблем, найти конструктивные решения социальных проблем и тем самым заложить основу для здорового развития. Используя концепцию DIR, дети могут развивать наиболее важные навыки, которые отсутствуют или нарушены во время обучения в школе.

Иппотерапия – лечение с помощью лошадей (от греческого «hippos» – лошадь). Это форма реабилитации, при которой используются гимнастические упражнения на лошади (вольтижировка). В процессе верховой езды в работу включаются все основные группы мышц тела. Это происходит на рефлексорном уровне, поскольку сидя на лошади, двигаясь вместе с ней, клиент инстинктивно старается сохранить равновесие, чтобы не упасть с лошади и тем самым побуждает к активной работе как здоровые, так и пораженные мышцы, не заме-

чая этого. Механизм воздействия иппотерапии на организм человека тот же, что и у любой другой формы ЛФК. Под влиянием физических упражнений отмечается усиление функции вегетативных систем.

Иппотерапия воздействует на организм человека через два фактора: психогенный и биомеханический.

Вовремя начав занятия по развитию социально значимых навыков у ребенка с аутизмом, мы сможем наблюдать положительную динамику. В этом нам поможет наше эмпирическое исследование, которое состоит из трех экспериментов:

1. Констатирующий эксперимент, на котором происходит первоначальная диагностика степени и тяжести аутизма у детей.

2. Формирующий эксперимент, в котором на протяжении 6 встреч по 1 часу проходят профилактические занятия по иппотерапии.

3. Контрольный эксперимент, на котором происходит заключительная диагностика степени и тяжести аутизма у детей.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес [пер.с англ. Даре Ю.]. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с. ISBN 978-5-901599-90-7.

2. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – М. : Теревинф, 2007. – 112 с. – ISBN 978-5-901599-70-9.

3. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2007. – 288 с. – ISBN 5-9268-0633-X.

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ СЕМЕЙНОЙ ТЕРАПИИ

П. Д. Сопрунова

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент А. Ю Швацкий
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Семейная терапия, также называемая терапией брака и семьи, семейной системной терапией и семейным консультированием, является отраслью психологии, которая работает с семьями и парами, состоящими в близких отношениях, чтобы способствовать изменениям и развитию. Исследователи склонны рассматривать изменения с точки зрения систем взаимодействия между членами семьи.

Работа с семьями включает в себя ряд уникальных аспектов и проблем, которые отличаются от тех, которые возникают в индивидуальной психотерапии. Поскольку терапевт работает одновременно с несколькими клиентами, которые взаимно влияют на мысли, эмоции и поведение друг друга и часто имеют разные потребности и цели, терапевт должен оставаться чувствительным к этим сложным процессам [2].

Изучение семейной системы в целом означает знакомство с каждым членом семьи и понимание их способов взаимодействия друг с другом, а также с самим терапевтом.

Семейная терапия – это бизнес, особенно на западе. Однако он не всегда эффективен. Только около 50% партнеров считают, что их совместная терапия в течение двух лет дает эффект, а 25% считают, что им стало еще хуже, чем раньше. Около 43% разведенных супругов обращаются за семейной терапией, но их отношения все равно заканчиваются разводом. Эти данные свидетельствуют о том, что необходимо проделать дополнительную работу для повышения эффективности семейной терапии [4].

Есть три основные причины, по которым семейная терапия может не сработать.

Навыки разрешения конфликтов и общения не преподаются эффективно.

За исключением эмоционально ориентированной терапии пар, большинство семейных терапевтов обучают коммуникативным навыкам, в то время когда партнеры эмоционально неактивны.

Терапевт показывает партнерам во время сеанса, как использовать бесконфликтное общение, активное слушание, сообщения «я» и стратегии ведения переговоров посредством моделирования и рассказывания историй. Но когда партнеры остаются дома, эмоции боли и конфликта заставляют их забыть все, чему они научились и чему научили [1].

Теория государственной зависимости объясняет это явление. Знания, полученные в непринужденной обстановке, в спокойном состоянии, трудно извлекать и использовать при высоком эмоциональном напряжении. Если мы хотим, чтобы партнеры имели доступ к коммуникативным навыкам, когда они эмоционально заряжены, семейные терапевты должны обучать навыкам в том же эмоциональном состоянии, в котором эти навыки необходимы [5].

Таким образом пары учат новому поведению, которое является теорией, и это поведение не ориентировано на ценности.

Список литературы

1. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 125 с.
2. Пэпп, П. Семейная терапия и ее парадоксы / П. Пэпп. – 2013. – 263 с.
3. Хейли, Дж. Терапия испытанием / Дж. Хейли. – М., 2012. – 236 с.
4. Черников, А. В. Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики / А. В. Черников. – М., 2015. – 69 с.
5. Шерман, Р. Структурированные техники семейной и супружеской терапии / Р. Шерман, Н. Фредман. – М., 2011. – 235 с.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ УЧАСТНИКАХ КОНФЕРЕНЦИИ

Азизова Диана Алимардоновна, студентка 1 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Андрюченко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Арлачёва Алёна Валерьевна, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Баймуратова Дайана Кайратовна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Байтюкова Олеся Александровна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Балабанчик Виктория Константиновна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Баракатова Татьяна Александровна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Батутина Александра Евгеньевна, студентка 1 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Безенкова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

Бисембина Салтанат Хамидулловна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Богомазова Кристина Олеговна, заместитель директора по внеучебной и воспитательной работе Института спорта, туризма и сервиса Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета), г. Челябинск.

Бубчикова Наталья Владимировна, педагог-психолог Детского дома г. Орска Оренбургской области.

Быстрова Екатерина Александровна, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Вахрушева Галина Михайловна, заместитель директора по воспитательной работе, МОУ «Гранитная школа» Челябинская область, Кизильский район, п. Гранитный.

Веденева Галина Ивановна, педагог Детского дома г. Орска Оренбургской области.

Вербина Яна Вячеславовна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Воронина-Нейман Юлия Аркадьевна, учитель начальных классов средней образовательной школы № 29 им. Т. Ф. Сепсяковой, г. Петрозаводск, Республика Карелия.

Габзалилова Рита Фаргатовна, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Голова Светлана Витальевна, студентка 1 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Гусак Марина Андреевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Деркачёв Вячеслав Николаевич, преподаватель филиала военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Сызрань.

Докучаева Наталья Валентиновна, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Долгоруков Дмитрий Александрович, студент 1 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Дребант Валерия Витальевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Емельянова Лариса Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Иванова Светлана Анатольевна, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Искалиева Асель Нурлановна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Кабанова Анар Бухарбековна, магистр филологических наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Казначеев Сергей Викторович, студент 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Калиева Анна Сергеевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Коваленко Анастасия Алексеевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Козлова Ильмира Эрнисовна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Кокенова Венера Болатбековна, педагог-психолог Усть-Каменогорского высшего политехнического колледжа, г. Усть-Каменогорск, Казахстан.

Колесник Татьяна Владимировна, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Колесников Максим Владиславович, студент 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Костюкова Ирина Александровна, студентка 3 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Кульпеисова Тамара Секижановна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Курманбаева Жайна Маратовна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Кустумова Рузана Кудайбергеновна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Лисичкина Алена Геннадьевна, научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, г. Москва.

Манаева Елена Фёдоровна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Мантрова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Моисеев Александр Юрьевич, студент 1 курса факультета искусств Российского государственного социального университета, г. Москва.

Морозова Наталия Александровна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Насырова Алия Базарбаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Насырова Оксана Николаевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Никитина Светлана Сергеевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Павельева Кристина Сергеевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Перетачкина Дарья Евгеньевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Пикулова Кристина Михайловна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Попрядухина Наталья Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Пфаф Виктория Константиновна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Рахматуллина Айсылу Альбертовна, студентки 1 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Сагайдак Егор Анатольевич, студент 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Сайлиханова Татьяна Николаевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Сейдахметова Зергуль Кобландиевна, магистр филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Солонина Кристина Евгеньевна, студентки 1 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Сопрунова Полина Денисовна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Степаненко Оксана Олеговна, педагог-психолог Усть-Каменогорского высшего политехнического колледжа, г. Усть-Каменогорск, Казахстан.

Степанова Анастасия Вадимовна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Тажиббаева Сауле Мухажановна, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Таран Арина Васильевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Тимошенко Юлия Викторовна, кандидат филологических наук, зам. директора по учебно-производственной работе, Педагогический колледж, г. Орск.

Тлеумбетова Дана Бековна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова, г. Караганда, Казахстан.

Федоренко Алла Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Фирсова Дарья Дмитриевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Фролова Анастасия Геннадьевна, кандидат социологических наук, доцент, Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина, г. Саратов.

Харитоновна Ольга Сергеевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Ходош Алена Михайловна, психолог, ООО «СПГ», г. Москва.

Чикова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск.

Чумаченко Ксения Дмитриевна, учитель начальных классов Светлинской средней общеобразовательной школы № 2, п. Светлый Оренбургской области.

Шарабасова Махабат Сагитжановна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Швацкий Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Шевлякова Любовь Витальевна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Шульгина Александра Владимировна, студентка 4 курса Психолого-педагогического факультета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Щербатова Нелли Вильевна, руководитель производственной практики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, г. Орск.

Яровая Татьяна Викторовна, воспитатель Детского сада № 221 «Сказка» комбинированного вида, г. Орск.

Научное издание

Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях

***Материалы
IV Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)***

(19 мая 2022 г.)

Ответственный редактор
А. Ю. Швацкий

Редактор
Е. В. Кондаева

Редактор
Ю. С. Рудакова

Подписано в печать 13.06.2022 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 8,4.
Тираж 24 экз. Заказ 11/1749.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А