

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –  
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
ЧЕЛОВЕКА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

КРАСНОЯРСК 2018

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
ЧЕЛОВЕКА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

КРАСНОЯРСК 2018

УДК 159.99

ББК 88.8

А

Ответственный редактор: М.Г. Сергеева

Редакционная коллегия: Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Ж.А. Левшунова

Актуальные проблемы развития человека в современном обществе: сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / науч. ред. М.Г. Сергеева. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2018.

ISBN

В сборнике представлены научные статьи, раскрывающие междисциплинарный взгляд на проблемы развития человека в современном обществе. Авторы приводят результаты теоретических и эмпирических исследований.

Сборник составлен на основе материалов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития человека в современном обществе» (17-18 декабря 2018), проведенной Лесосибирским педагогическим институтом – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет».

Адресован студентам, магистрантам, работникам образовательной сферы, научным сотрудникам.

ISBN

©Сибирский федеральный университет, 2018

## Содержание

Адвахова О.А. Использование метода криотерапии в различных видах совместной организованной деятельности с дошкольниками	6
Барина И.Р. Самоотношение эмоционально устойчивых и эмоционально неустойчивых старшекласников .....	8
Васичева А.Н. Особенности проявления и причины возникновения пищевых аддикций в подростковом возрасте.....	12
Астафьева Л.А., Губенко А.Б. ВПК «Казачья застава»: территория безопасного взросления воспитанников детского дома	15
Григорович С.В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН .....	20
Желонкина Ю.Н. Компоненты психологической культуры младших школьников .....	23
Завертайлова Т.Н. Роль игры в период адаптации детей раннего возраста в детском саду.....	27
Казакова Т.В., Федорова Л. Возможности тренинга как средства профилактики наркотической зависимости у подростков .....	31
Ковалева А.В. Способы развития уверенности в себе в подростковом возрасте .....	36
Ковырдюлина А.В. Кинезиология как метод активного развития дошкольников .....	39
Коротышева С.Г. Формирование звуковой стороны речи на разных этапах онтогенеза .....	42
Ломанова Д.Ю. Особенности социализации подростков .....	46
Маринина А.Е. Профилактика суицидального поведения в подростковом возрасте .....	51
Секлецова И.Н., Василишина И.В. Возможности коррекции гиперактивности детей дошкольного возраста .....	55
Пермякова А.В. Коррекция школьной тревожности у детей из приемных семей средствами изотерапии .....	59
Трубицына Т.М. Детская журналистика .....	62
Трубникова Е.Н., Шакирова Ю.В. Методика ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством .....	66
Шакирова Ю.В. Влияние стилей педагогического общения на формирование инициативы и самостоятельности дошкольников ...	69
Дорогова М.В. Индивидуальное консультирование как важный компонент психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДОУ .....	73
Зверева И.В. Психологические особенности детей с общим недоразвитием речи, посещающим группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ (нарушение речи) .....	77
Карпова О.И. Психолого-педагогические аспекты работы с детьми с ОВЗ в период адаптации к школьному обучению .....	82

Лебедева Л.М. Психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих детей в условиях дошкольного учреждения общеразвивающего вида .....	86
Лещенко О.Г. Проблемы адаптации и психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми потребностями .....	91
Черепинова Л.Г. Особенности работы с ребенком после кохlearной имплантации .....	93
Басалаева Н.В., Захарова Т.В. Сохранение психологического здоровья будущего педагога как актуальная проблема образования	97
Брусенко К.А. Факторы профессионального выгорания с точки зрения зарубежных исследователей .....	106
Веккесер М.В., Зырянова О.Н., Шмульская Л.С. Приемы формирующего оценивания на уроках русского языка и литературы	110
Голощумова Ю.В. Специфика работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности .....	113
Гриднева Е.С. Склонность к девиантному поведению у студентов СПО .....	118
Ильгинес А.Ю. Факторы эмоционального выгорания профессионала в образовательной сфере .....	122
Косякова А.С. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков .....	124
Левшунова Ж.А. Возможность саморегуляции как фактора обеспечения безопасности обучающихся в условиях цифровизации образования .....	128
Луговская Т.В., Потылицина Е.В. Синдром эмоционального выгорания как профессиональная деформация личности педагога .	132
Лях С.П. Возможности использования музыкотерапии для стабилизации эмоционального состояния студентов в период экзаменационной сессии .....	137
Лях С.П. Диагностика особенностей социально-психологической адаптации у студентов – сирот .....	142
Мартынова М.А. Применение метода биологической обратной связи в образовательной практике .....	148
Петрова Л.С. Социально-психологическая несовместимость как одна из проблем профессиональной деятельности педагога .....	153
Рыжевалова А.Д., Бурак В.В., Южакова И.О. Особенности формирования образа тела у студентов – перфекционистов .....	157
Серебрякова А.А. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: пути решения .....	161
Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Веккесер М.В. Эмотивное пространство художественного текста как предмет психолингвистического анализа .....	165

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КРИОТЕРАПИИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СОВМЕСТНОЙ ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

О.А. Адвахова\*

*МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №33 «Белочка»*

Аннотация. В статье автором предложены варианты использования метода криотерапии в различных видах совместной деятельности с дошкольниками.

Ключевые слова: метод криотерапии, совместная организованная деятельность с дошкольниками.

Summary. In article the author offered examples of use of a method of cryotherapy in different types of joint activity with preschool children.

Keywords: a cryotherapy method, joint organized activity with preschool children.

Применение холода в качестве лечения известно с давних времен. Криотерапия или контрастная терапия, является одной из наиболее современных нетрадиционных методик, заключающейся в попеременном воздействии холода и тепла на кисти рук. При воздействии холодом – мышцы сокращаются, а благодаря теплу мышцы расслабляются. К коре головного мозга поступают импульсы, которые активизируют участки, отвечающие за речевое развитие. Происходит совершенствование мелкой моторики рук, которая в свою очередь способствует развитию речи. Метод криотерапии также можно отнести к коррекционной педагогике или к нетрадиционным здоровьесберегающим технологиям.

Проведение криотерапии не предполагает особой подготовки и оборудования, являясь тем доступным, удобным и ценным в условиях ДОУ. Занятия с использованием криотерапии проводятся через один - два дня в течение месяца. Постепенно продолжительность манипуляций со льдом увеличивается. Если в начале занятий взаимодействие со льдом длится 5-8 секунд, то на заключительных этапах доводится до одной минуты. Дошкольникам очень нравится манипулировать с льдинками, но иногда у родителей данная методика вызывает опасения. Поэтому перед тем, как использовать метод криотерапии с детьми, целесообразно провести разъяснительную беседу с родителями воспитанников.

Данная процедура имеет ряд противопоказаний. Нельзя использовать криотерапию с легковозбудимыми и часто болеющими и детьми. Криотерапия также противопоказана детям с повышенной чувствительностью к процедуре.

Занятия с использованием криотерапии проводятся в несколько этапов:  
Первый этап – чередование холодных и теплых процедур.

---

\*О.А. Адвахова, 2018

Данный этап включает игры, которые можно разделить на четыре категории по степени продолжительности:

1. Погружение пальцев в бассейн с ледяными шариками (игра «Достань игрушку») на 5-8 секунд.

2. Выкладывание по цвету разноцветных кубиков из льда. Время взаимодействия со льдом увеличивается до 10-15 секунд.

3. Выкладывание мозаичного рисунка из ледяных кубиков. Время взаимодействия со льдом и холодом до 25-30 секунд.

4. Выкладывание замков из ледяных кубиков. Наиболее продолжительное взаимодействие и манипуляции со льдом от 30 до 60 секунд.

Второй этап – растяжка пальцев рук с последующей пальчиковой гимнастикой.

После протрехразового криоконтраста проводят растяжки с каждым пальцем правой и левой руки. При этом большое внимание уделяют большому пальцу каждой из рук, т.к. данный элемент связан с зоной мышления головного мозга и его активизация напрямую влияет на мыслительную деятельность дошкольника.

Третий этап - развитие тактильной чувствительности, включающая растирание в руках шишек, шариков, пробок от пластиковых бутылок; поглаживание карточек, обтянутых разным по качеству материалом (шёлк, шерсть, ситец, крупный наждак); развитие тактильной чувствительности с помощью щётки с жёстким ворсом.

Манипуляции с ледяными кубиками проходят более интересно, если придать им цвет, разнообразную форму, добавить аромомасла, или просто поместить в замороженный кусочек льда маленький предмет.

После занятия криотерапией нам с ребятами жалко расставаться с льдинками, поэтому мы можем их применять в художественной деятельности (рисование цветными льдинками), в исследовательской деятельности, мы придумываем сказки про льдинки, используем их для украшения зимних построек на участке.

Можно положить на тарелку льдинку и попробовать ее окрасить. Понаблюдать за тем, как краска скользит по гладкой поверхности, а затем посыпать солью. И так, можно чередовать соль и краску, наблюдая чудесными превращениями льдинки.

Можно выкладывать льдинки, группируя их по цвету и форме и величине. Определять форму льдинки на ощупь. Нанизывать льдинки на шнурок.

На занятиях по формированию элементарных математических представлений: считать льдинки, выкладывать по форме и величине, находить льдинку, похожую на заданную геометрическую фигуру, соотносить количество льдинок с цифрой.

На занятиях по развитию речи: при манипуляциях со льдом проговаривать стихотворения и небольшие тексты; искать спрятанную среди льдинок букву, делить слова на слоги, перекладывая льдинки из руки в руку.

Также можно конструировать из льдинок, выкладывая их как на плоскости, так и сооружать небольшие замки.

Динамические паузы проходят намного интереснее с использованием игр со льдом.

Хочется отметить, что методика криотерапии применим для практически всех детей, и, не заменим в коррекционно – развивающей работе для детей с ОВЗ. Использование криотерапии позволяют добиться определенных положительных результатов: дошкольники легче усваивают и самостоятельно выполняют сложные пальчиковые упражнения и их комбинации; у детей легче происходит развитие изобразительных и графических умений; развиваются внимание и память, которые тесно связаны с речевым развитием; повышается интерес детей к занятиям, положительный эмоциональный настрой.

#### *Список литературы:*

1. Баранов А.Ю. Лечение холодом / А.Ю. Баранов, В.Н. Кидалов. - Москва: Апрель, 2000.
2. Гвоздева А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздева. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. Руденков В.И. Логопедия / В.И. Руденков. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2006.

*УДК 159.9*

### **САМООТНОШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО УСТОЙЧИВЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНО НЕУСТОЙЧИВЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

*И.Р. Барина\**

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования самооотношения у эмоционально устойчивых и эмоционально неустойчивых школьников старших классов. Полученные данные свидетельствуют о разном уровне развития структурных компонентов, определяющих самооотношение в этих группах. У старшеклассников с эмоциональной устойчивостью выявлены более высокие показатели открытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопринятия.

**Ключевые слова:** старшеклассники, эмоциональная устойчивость, эмоциональная неустойчивость, самооотношение.

**Summary.** The article presents the results of the study of self-attitude in emotionally stable and emotionally unstable high school students. The data obtained indicate a different level of development of the structural components that determine the ratio in these groups. High school students with emotional stability showed higher rates of openness, self-confidence, self-guidance, reflected self-attitude, self-worth, self-acceptance.

**Key words:** high school students, emotional stability, emotional instability, self-attitude.

---

\*И.Р. Барина, 2018

Важнейший психологический процесс старшего школьного возраста – становление самосознания и устойчивого образа «Я», открытие своего внутреннего мира. Процесс нахождения идентичности происходит на протяжении всего старшего школьного возраста и представлен значительными изменениями самосознания, а именно, когнитивной и эмоциональной его сторон и системы саморегуляции личности. Юношеский возраст характеризуется большей (по сравнению с подростковой) дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля.

В основе самосознания лежит самоотношение – проявление специфики отношения личности к собственному «Я», – которое играет важную роль в юношеском возрасте. Являясь основой самосознания, оно выступает платформой построения личности.

С.Р. Пантеев отмечает, что самоотношение – это особая способность, свойственная человеку, лежащая в основе процессов рождения человека как деятельностного объекта, способного целенаправленно осуществлять целенаправленную деятельность для себя [2].

Часто термин «самоотношение» используют для обозначения специфики отношения личности к собственному «Я». И, как следствие, компонентами самоотношения в таком случае называют самоуважение, симпатию, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценку, самоуверенность, самоунижение, самообвинение, недовольство собой и т.д.

Самоотношение – конструкция не постоянная, она может изменяться под влиянием различных факторов. Например, в трудных эмоциогенных ситуациях человек ведет себя по-разному, что может в дальнейшем изменить его взгляд на самого себя. Поведение же в стрессовых ситуациях во многом зависит от эмоциональной устойчивости.

С точки зрения Л.М. Аболина, эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные механизмы которого, гармонически взаимодействия между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. Следовательно, главным критерием эмоциональной устойчивости в концепции Л.М. Аболина становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации [1].

Автор выделяет следующие параметры эмоциональной устойчивости: интенсивность, знак переживаний, эмоциональная реактивность. В современной научной литературе существуют данные о том, что на эмоциональную устойчивость оказывает влияние уровень психологической ригидности, которая выступает, как посредник между объективными требованиями и изменениями в поведении личности и характеризует степень осознания требований и трудность принятия и реализации этих требований.

В числе показателей эмоциональной устойчивости – правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие решений; последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей; поведенческие реакции: точность

и своевременность движений, громкость, тембр, скорость и выразительность речи, ее грамматический строй; изменение во внешнем виде: выражение лица, взгляд, мимика, пантомимика, тремор конечностей.

Исследование особенностей самоотношения эмоционально устойчивых и эмоционально неустойчивых старшеклассников было проведено на базе одной из средних общеобразовательных школ г. Лесосибирска Красноярского. Выборку составили 26 учащихся 10 класса.

Методы исследования:

- 1) теоретический анализ научной литературы;
- 2) метод сбора эмпирических данных («Методика изучения самоотношения» (МИС) С.Р. Пантилеева и «Личностный опросник» (ЕРІ) Г. Айзенка);
- 3) количественный и качественный анализ.

Для определения уровня ЭУ в группе мы использовали «Личностный опросник» Г. Айзенка. Низкий уровень нейротизма был выявлен у 34 % учащихся, что свидетельствует о высоком уровне эмоциональной устойчивости. 42 % выборки имеют средний уровень сформированности эмоциональной устойчивости. У 23 % школьников диагностирован высокий уровень нейротизма, что свидетельствует о их ЭНУ.

Полученные результаты позволили нам выделить 2 группы. В первую вошли эмоционально устойчивые учащиеся (уровень нейротизма от 0 до 10). Эти школьники отличаются хорошей адаптированностью, устойчивостью поведения, адекватностью эмоциональных реакций.

Вторую группу составили эмоционально неустойчивые школьники (уровень нейротизма от 17 до 19). Данной категории детей свойственны сверхчувствительные реакции, нервозность, эмоциональное неблагополучие. Находясь в состоянии постоянного эмоционального дискомфорта, эмоционально неустойчивые учащиеся не могут регулировать свое поведение; испытывают состояние неопределенного беспокойства, которое порождает тревогу, страх. Сюда же мы отнесли старшеклассников со средним уровнем эмоциональной устойчивости (уровень нейротизма от 11 до 16), из-за их эмоциональной впечатлительности.

Для изучения компонентов самоотношения у старшеклассников, мы использовали «Методику исследования самоотношения» С.Р. Пантилеева. В группе эмоционально устойчивых ребят по всем шкалам в основном наблюдается высокий уровень («замкнутость» – у 22,2 %, «самоуверенность» – у 44,4 %, «саморуководство» – у 55,6 %, «отраженное самоотношение» – у 22,2 %, «самоценность» – у 77,8 %, «самопринятие» – у 22,2 %, «самопривязанность» – у 11,1 %) и средний уровень («замкнутость» – у 77,8 %, «самоуверенность» – у 55,6 %, «саморуководство» - у 44,4 %, «отраженное самоотношение» – у 77,8 %, «самоценность» – у 22,2 %, «самопринятие» – у 77,8 %, «самопривязанность» – у 88,9 %, «внутренняя конфликтность» – у 55,6 %, «самообвинение» – у 33,3 %). Низкий уровень наблюдается только по двум

шкалам: «внутренняя конфликтность» – у 44,4 %, «самообвинение» – у 66,7 % выборки.

Данным школьникам свойственно избирательное отношение к себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. В привычных для себя ситуациях сохраняют работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство. Основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считают себя.

Они ощущают себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий. Свойственен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя. С их точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие.

Так же они высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонены воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. Происходит избирательное отношение к себе, склоны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Отношение к себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

В группе эмоционально неустойчивых обнаруживается тенденция к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели. Ощущение удовлетворенности собой сочетания с порицанием других, поисками в них источников всех неприятностей и бед.

Происходит избирательное отношение к себе, преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. В привычных для себя ситуациях сохраняют работоспособность и уверенность в себе. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство.

Старшеклассники могут проявлять выраженную способность к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Происходит избирательное восприятие отношения окружающих к себе. С их точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется

лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие.

В привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

Сопоставительный анализ полученных результатов показал, что практически все средние показатели по шкалам в группе эмоционально устойчивых детей выше, чем в группе эмоционально неустойчивых. Исключение составляют показатели внутренней конфликтности и самообвинения. У эмоционально устойчивых старшеклассников данные качества развиты в меньшей мере, что подтверждает более высокий уровень развития положительного самоотношения. Эмоционально устойчивые школьники дифференцируют отношение к себе в большей мере на основе социальных норм и установок и соответствия им. В то время как ЭНУ старшеклассники в большей мере центрированы на себе и их самоотношение есть в большей мере следствие «замкнутости» на себе.

#### *Список литературы:*

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Радуга, 1987. – 262 с.
2. Панталева, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. панталева. – Москва: МГУ, 1991. – 202 с.

*УДК 159.99*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПИЩЕВЫХ АДДИКЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

А.Н. Васичева\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский  
федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализированы причины формирования пищевых аддикций в подростковом возрасте и рассмотрены основные формы проявления пищевых аддикций.

Ключевые слова: пищевые аддикции, анорексия, булимия.

Summary. The article analyzes the reasons for the formation of food addictions in adolescence and discusses the main forms of food addiction manifestations.

Key words: food addiction, anorexia, bulimia.

---

\*А.Н. Васичева, 2018

Быть стройной или съесть еще кусочек? Этим вопросом часто задаются многие девушки, особенно в подростковом возрасте. Модные журналы, посты в социальных сетях диктуют свои идеалы моды и красоты, и всё чаще мы можем заметить, как молодые девушки подвергаются этому. У них появляется тревога, сомнение о своем собственном образе, желание в короткие сроки похудеть.

Этому влиянию подвергается всё больше девушек, что становится проблемой для нашего общества.

Актуальность темы заключается в том, что многие подростки страдают от серьезных проблем, связанных с их образом тела. Кто-то от безысходности нападает на еду и не может контролировать себя, а кто-то в погоне за фигурой мечты и ищет методы борьбы с весом, которые однозначно наносят вред здоровью.

Считается, что подростковый возраст является самым трудным в воспитании. В наше время подростковый (отроческий) период принято считать возрастом от 11 до 15—16 лет. В данном возрасте ведущие позиции начинают занимать общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками. Новообразованием подросткового возраста является развитие самосознания. Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я» – представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности». Особенности физического развития могут быть причиной снижения у подростков самооценки и самоуважения, приводить к страху плохой оценки окружающими. Недостатки внешности (реальные или мнимые) могут переживаться очень болезненно, вплоть до полного неприятия себя, устойчивого чувства неполноценности [3]. Подросток, в силу особенностей развития психики, самосознания и самооценки, боится быть непринятым в обществе, заикливает свое внимание на внешнем виде. Из-за пристального интереса к себе, переживания отчуждения своего «Я» у подростка может возникнуть склонность к пищевым аддикциям.

Пищевые аддикции проявляются в различных формах. Однако прежде, чем перейти к их описанию, давайте разберемся в содержании понятия «пищевое поведение». В.Д. Менделевич под ним понимает ценностное отношение к пище и ее приёму, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентацию на образ собственного тела и деятельность по его формированию [1]. Пищевые аддикции являются нарушением пищевого поведения, которое может быть обусловлено либо чрезмерным употреблением пищи, либо отказом от еды. Изучением пищевых аддикций занимались многие ученые, к ним можно отнести Т.Г. Вознесенскую, В.А. Сафонов, Н.М. Платонову, которые описали нарушения пищевого поведения, Н.О. Николаеву, Т.А. Мешкову, которые занимались изучением нарушения пищевого поведения у детей и подростков.

Формы и особенности проявления пищевых аддикций могут быть различны. Рассмотрим их более подробно. Одной из форм пищевых аддикций является анорексия. Так как подростки являются более эмоциональными и

поддающимися зависимости, в данном возрасте чаще заметно проявление анорексии. При ней наблюдается желание постоянно снижать вес и отказ поддерживать массу тела на уровне минимальной нормы для данного возраста и роста; сильный страх перед увеличением массы тела или возможностью потолстеть, даже если вес не достигает нормы [2]. Нужно отметить, что даже если вес уменьшается, страх перед увеличением массы усиливается еще больше. Особенностью анорексии также является дисморфомания и дисфофобия, т.е. происходит нарушение восприятия собственного веса или формы тела и чрезмерное влияние веса и формы тела на самооценку, что приводит к отказу от еды [2]. Чаще всего анорексия является психологической болезнью. Подростки начинают заикливаться на своем собственном образе, начинают часто думать, как сократить свое питание до минимума и проводят большое количество времени за физическими упражнениями, что приводит к нарушению работы сердца и других органов.

Другой формой пищевых аддикций является булимия. Название болезни происходит от греческого словосочетания «*bous limos*», что означает «бычий голод». Особенности проявления данной болезни можно наблюдать в приступах неуправляемого аппетита, обильного поглощения пищи и ощущении отсутствия контроля над процессом приема пищи. За приступами обжорства следуют попытки избавиться от съеденного. Подростки используют разные формы очистительного поведения – искусственно вызываемую рвоту, чрезмерное использование слабительных или мочегонных средств [2]. Такие приступы переедания нередко сопровождаются чувством стыда и вины. Следует отметить, что не сразу можно выявить у ребенка пищевые аддикции, это будет заметно тогда, когда начнутся физические изменения.

Что же относят к причинам возникновения пищевых аддикций? Неустойчивая психика может стать причиной тревоги и стресса по поводу внешности, отношений с друзьями и противоположным полом. Подростки, особенно девочки, часто выражают недовольство формой носа, ушей, ног или избыточным весом, нередко мнимым. Подростковые комплексы являются психологическим расстройством, что может стать причиной формирования пищевых аддикций. К подростковым комплексам можно отнести недостаточность знаний об окружающем мире, неудовлетворенность собой, своим положением в кругу сверстников, идеализация «картинки», стремление подражать кумирам из мира кино, шоу-бизнеса или спорта. Иногда с пищевыми расстройствами у подростков связывают их занятие спортом, таким как балет, гимнастика, бег, где поощряется худоба. В одном из исследований исследователи связали анорексию с перфекционизмом – переживанием по поводу ошибок, высоким личностным стандартам, соответствием завышенным ожиданиям родителей и критицизмом [4].

Преодоление пищевых аддикций в подростковом возрасте проходит крайне сложно. Чаще всего подросткам помогает преодолеть булимию комбинированное лечение, в которое входит когнитивно-поведенческая терапия и антидепрессанты. Когнитивно-поведенческая терапия помогает

помочь изменить поведение и эмоциональное состояние путем выявления и замены неверных мыслей. Поскольку анорексия является крайне серьезной проблемой, лечение обычно включает в себя лечебное питание, медицинский мониторинг и психологическое лечение [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что подростковый возраст является сенситивным периодом для формирования пищевых аддикций. Причины для возникновения данных аддикций могут быть разные – это может быть низкая самооценка или появление разных тревог или даже депрессии. В этом случае родителям нужно быть внимательными к своим детям, больше общаться с ними, интересоваться их жизнью, создавать благоприятную атмосферу, в которой подросток будет себя чувствовать комфортно и спокойно.

#### *Список литературы:*

1. Менделевич В.Д. Пищевые зависимости, аддикции — нервная анорексия, нервная булимия / В.Д. Менделевич //Руководство по аддиктологии. - Санкт-Петербург: Речь, 2007.

2. Нарушения пищевого поведения в подростковом и юношеском возрастах. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studme.org/43159/psihologiya/narusheniya\\_pischevogo\\_povedeniya\\_podrostkovom\\_yunosheskom\\_vozrastah](https://studme.org/43159/psihologiya/narusheniya_pischevogo_povedeniya_podrostkovom_yunosheskom_vozrastah)

3. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - Москва: Институт практической психологии, 1996.

4. Понимание пищевых расстройств у подростков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eurolab.ua/eating-disorders/1541/14337/>

*УДК 159.9*

### **ВПК «КАЗАЧЬЯ ЗАСТАВА»: ТЕРРИТОРИЯ БЕЗОПАСНОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА**

Л.А.Астафьева, А.Б.Губенко\*

*КГКУ «Лесосибирский детский дом им. Ф.Э.Дзержинского»*

*г.Лесосибирск, Россия*

Аннотация. Представлен опыт работы казачьего военно-патриотического клуба «Казачья застава» по инициации взросления воспитанников детского дома.

Ключевые слова: казачий клуб, безопасное взросление, инициация взросления, девиантное поведение.

Annotation. Experience of work of the Cossack military-Patriotic club "Cossack Outpost" on initiation of growing up of pupils of orphanage is presented.

Key words: Cossack club, safe growing up, initiation to adulthood, deviant behavior.

В психологии понятие взросления пока однозначно не определено. Чаще

---

\*Л.А. Астафьева, А.Б. Губенко, 2018

всего взрослость определяется характерным набором качеств личности, в который входят: самостоятельность действий, независимость суждений, ответственность за сделанный выбор, социальная инициативность, способность к творчеству и саморазвитию и другие. Соответственно взросление – это период становления у ребёнка данных качеств, подготовка его к роли взрослого. Наиболее активное время жизни человека, когда происходит его взросление – это подростковый возраст.

Важно специально создавать педагогическую среду, чтобы влиять на процесс взросления, в противном случае он будет проходить стихийно, а значит небезопасно для детей. Главная опасность – формирование искажённого образа взрослости (как вседозволенности) и овладение её только внешней стороной (поверхностными представлениями о взрослой жизни), что находит выражение во многих видах девиантного поведения: употреблении ПАВ, противоправных действиях, половой распущенности, социальном иждивенчестве, др. [3, 150]

Педагоги Лесосибирского детского дома находятся в поиске эффективных форм и методов сопровождения процесса взросления, стремятся сформировать уклад учреждения, который помог бы снять кризисы взросления, создать «территорию», на которой данный процесс проходил бы наиболее безболезненно, безопасно для подростков.

Под территорией безопасного взросления мы понимаем такую педагогическую среду, которая безопасно для здоровья, психики, жизненного благополучия отвечает потребностям взрослеющего человека [1, 29].

Немаловажную роль в создании таких условий мы отводим клубным формам работы, детско-взрослым сообществам, среди которых особую роль занимает деятельность военно-патриотического клуба «Казачья застава». Клуб был образован в декабре 2014 года. Ранее, с 2009 года, на базе Лесосибирского и Абалаковского детских домов работал казачий пикет «Ермак». В 2018 году клуб был зарегистрирован как военно-патриотическое объединение.

В рамках понятия территории безопасного взросления мы рассматриваем ВПК «Казачья застава» как:

- место инициации взросления;
- форму детско-взрослой общности;
- средство профилактики девиантного поведения, в том числе правонарушений.

1. Место инициации взросления – то есть место, где осуществляется переход на новую возрастную ступень – переход к взрослости. В клубе «Казачья застава»:

- культивируется идеология взрослого члена общества, поскольку казак – это в первую очередь воин, готовый в любой момент встать на защиту Отечества. Служение Родине – образ жизни казака. Реализуется программа «Я живу в России», цель которой способствовать патриотическому, физическому, интеллектуальному и духовному развитию через приобщение к историческому прошлому, к традиционной казачьей культуре;

- применяются «ритуалы перехода» [1, 28-29]: испытания для кандидатов перед вступлением в клуб, посвящение в казаки, клятва на соответствие новому статусу, ношение единой формы одежды – в том числе традиционной казачьей или с казачьими атрибутами, эмблемой клуба – как «метка» принадлежности к сообществу, принятие казачьей присяги;

- предъявляются требования к новому статусу (члену клуба) как критерии его взрослости [1, 27] – заложены в Кодексе чести казака, в Уставе клуба, в наказах старших «носителей образа»;

- предъявляется «образ взрослости», «образ идеального взрослого» (военный, герой, простой казак) через: проведение образовательных и тематических встреч, исторических уроков, уроков мужества с приглашением представителей Енисейского казачества, городского Совета ветеранов, городского Союза ветеранов боевых действий; через поисково-исследовательскую работу о Героях-красноярцах: Белинском Е., Юшкове М., Слободенюке Г., Брагине В., о ветеранах-земляках, о выпускниках учреждения – военнослужащих и достойно прошедших службу в армии, и затем – представление результатов поиска на научно-практических конференциях, экскурсиях, в устных журналах; через наставничество представителей казачества над трудными подростками;

- инициируются события, где воспитанники осваивают и присваивают критерии взрослости, взрослые формы поведения [1, 27]: казачий круг, военно-полевые сборы и выходы, марш-броски, служение в храме, несение почётного караула, Курс молодого бойца, военно-исторические реконструкции («Маклаковский бой», «Подвиг Ефима Белинского», «Основание Енисейского острога», «Истоки земли Маклаковской»), военно-патриотические игры и слёты («Сибирский щит», «Патриот»), походы и экспедиции и др.

Природой заложено, что юноши желают пройти различные испытания на преодоление трудностей и проверку своих возможностей (на боль, усталость, риск), для них это способ приблизиться к взрослости, чтоб признали «своим». И чем труднее эти испытания пройти, тем привлекательней считается членство в клубе. Проживание событий инициирует взросление детей. Четверо воспитанников клуба в 2018 году приняли казачью присягу и стали полноправными казаками.

2. Форма детско-взрослой общности – наличие разновозрастного объединения, совместно-разделённой деятельности детей и взрослых, сотрудничества между ними, что является необходимым условием благополучного взросления [2, 265-266]. Только рядом со взрослыми, сначала под их руководством, а потом и независимо, подросток может безопасно пройти путь освоения, присвоения и реализации взрослых качеств: самостоятельности, ответственности, инициативности. В состав клуба «Казачья застава» из взрослых входят три педагога, в том числе руководитель, Астафьев Сергей Павлович, он же - атаман станицы Лесосибирской, а также три выпускника учреждения, которые приняли казачью присягу.

Клуб на добровольной основе объединяет детей разного возраста, начиная с 10-ти лет. Сейчас в состав клуба, кроме взрослых, входят 25 человек. Это полностью группа студентов Лесосибирского филиала Красноярского строительного техникума и прошедшие кандидатский стаж дети 7-ми других воспитательных групп учреждения. Из них 10-11-летнего возраста – 4%, 12-15-летних подростков – 36%, 16-ти лет и старше – 60%.

Такая разновозрастная детская коммуникация формирует опыт отношений между людьми, даёт уроки руководства и подчинения, учит принимать ответственность за других.

Клуб ведёт деятельность на принципах со-управления, где все делается сообща: взрослые и дети вместе планируют и проходят все этапы жизни. Старшие предьявляют образцы достойного поведения, а младшие хотят им подражать, соответствовать. Главное – обеспечивается движение ребенка в пространстве своего возраста, но с прицелом на образец будущего, подготавливается восхождение ребенка на следующую возрастную ступень (кандидат – член клуба – повёрстанный казак).

Кроме того, интересным представляется уже 10-летний опыт клуба по осуществлению проекта «Лето – это маленькая жизнь», когда разновозрастная группа воспитанников под руководством педагога организует отдых в семейных условиях в Краснодарском крае. Полная автономия и самообслуживание, «семейные» взаимоотношения, деятельное погружение в казачью культуру, традиции, быт (участие в ежегодном фестивале-мастерской казачьей культуры «Старая линия»), участие в социально-важных событиях (в Дне памяти и скорби, организация шефской помощи ветеранам войны и труда), проведение поисково-исследовательской работы (образовательная экспедиция «Блиндаж»), активный отдых и оздоровление (экскурсии по памятным местам, посещение достопримечательностей, мероприятия Дня города Гулькевичи и т.д.) способствуют тому, что в течение 3-х месяцев дети действительно проживают целую жизнь в «концентрированном» виде, которая требует от них проявлений настоящих зрелых качеств, подлинно взрослого поведения.

3. Средство профилактики девиантного поведения, в том числе правонарушений. Задача предупреждения отклоняющегося поведения детей является для клуба одной из главных. За время существования объединения изменился его возрастной состав. Если на момент образования пикета «Ермак» в 2009 году 100% клубников составляли дети 11-ти лет и младше, то сейчас, как было сказано выше, большинство детей в объединении – старше 16-ти лет.

Изменившийся возрастной состав членов клуба, приток в него значительного числа студентов повлёк за собой и появление в его рядах правонарушителей. При этом из общего числа совершивших правонарушения количество «старых» воспитанников клуба минимально. В основном же это дети, только прибывшие в детский дом и вступившие в клуб. Динамика же таких показателей, как количество стоящих на учёте в городских КДН, ПДН, внутреннем за последние 3 года, показывает неуклонное снижение в них доли членов клуба, низкую повторяемость правонарушений.

Считаем, что такой результат стал возможен именно благодаря тому, что клуб является местом, где детям предоставлена возможность реализовать свои потребности и стремления к взрослой жизни в правильной форме, где в ходе длительной и продуктивной деятельности, через преодоление препятствий, в процессе взаимодействия друг с другом и значимыми взрослыми у них происходит постепенное становление качеств, характеризующих взрослую личность.

Мониторинг основных направлений деятельности клуба показал значительное расширение за последние 4 года используемых форм, увеличение количества мероприятий, проводимых совместно с городскими и краевыми структурами, а также возрастание их качественных показателей, особенно в культурно-образовательном, военно-патриотическом, общественно-полезном направлениях. Так, уже ожидаемыми стали победы и призовые места клуба на районных военно-полевых сборах и в городских военно-исторических квестах, в городских соревнованиях по стрельбе и пейнтболу, в краевых соревнованиях по рукопашному бою. Значительным достижением клуба стала победа на краевом фестивале школьных музеев и патриотических клубов в 2017 году. В 2018 году на этом же фестивале клубу за высокие результаты в области военно-патриотического воспитания было вручено переходящее знамя одного из красноярских воинских формирований времён Великой Отечественной войны – 91-й стрелковой дивизии, с которым знаменосец клуба принял участие в торжественном шествии, посвящённом Дню Победы в г. Красноярске.

Признание результатов деятельности клуба, успешная самопрезентация его представителей в различных формах и на различных уровнях способствует развитию у воспитанников чувства гордости и мотивации их на хорошие поступки.

Исключительно важным является организация шефства и наставничества над членами клуба казаков станицы Лесосибирской, которые постоянно участвуют в событиях, проводимых клубом, и не как гости, а в качестве со-организаторов. Только в 2018 году совместно с представителями казачества проведены: агитпоход в д. Малобелая Енисейского района, посвященный памяти Героя-земляка Е.С.Белинского; в детском доме – Масленичные гуляния и праздничное мероприятие в День войсковой казачьей славы. Также вместе принято участие в: краевом фестивале национальных культур «Сибирское ожерелье»; Красноярском общегородском крестном ходе; городском фестивале казачьей культуры «Казачий дар»; концерте, посвящённом 25-летию станицы Лесосибирской; праздновании Дня города Лесосибирска (организация казачьей площадки); городском торжественном шествии в День Победы; Енисейской пасхальной ярмарке; несении службы в составе казачьего охранный патруля во время городской Пасхальной ночной службы.

Такое тесное сотрудничество, безусловно, даёт свои плоды. Воспитанники клуба находят в совместной деятельности правильные ориентиры истинной, а не «ложной» взрослости, видят в лице казаков-наставников реальные образцы для подражания, знают, что придётся держать

ответ перед старшими за свои поступки. Следовательно, принадлежность к клубу, работа в нём служит сдерживающим фактором в совершении противоправных поступков.

Таким образом, мы считаем, что военно-патриотический клуб «Казачья застава» является территорией безопасного взросления воспитанников детского дома. В действительности же дать такую оценку деятельности клуба могут только сами дети и тогда, когда станут взрослыми. Мы же сейчас можем констатировать некоторые результаты, в том числе: снижение потребности подростков в самоутверждении посредством демонстративного отклоняющегося поведения за счёт нахождения иной сферы реализации своих потребностей; уменьшение процента стоящих на учёте в надзорных органах; освоение воспитанниками жизненно важных знаний и умений, приобретение нового опыта, которые будут необходимы для дальнейшей успешной их социализации; проявление гражданских инициатив у членов клуба, разработка и осуществление социально-значимых проектов; личностные изменения у части воспитанников (мотивов, интересов, стремлений) и, как следствие, принятие ими нового статуса – казака, открытие для них новых перспектив, перестройка их жизненных планов, и др.

Считаем, что деятельность ВПК «Казачья застава», созданный в клубе уклад жизни помогают снять кризисы подросткового возраста, способствует самопознанию, становлению истинно взрослых качеств личности воспитанников, что будет способствовать более гармоничному вхождению выпускников клуба в самостоятельную жизнь.

#### *Список литературы*

1. Бабкина Н.М. «Ритуал перехода» как инициация взросления воспитанников детского дома / Н.М. Бабкина, И.Я. Журавлёва, Т.А. Левчук // Управленческие и педагогические практики работы с детьми «группы риска» в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: матер. форума. – Красноярск, 2016. – С.27-29.

2. Верин-Галицкий Д.В. Педагогический аспект проблемы взросления / Д.В. Верин-Галицкий // Народное образование. – 2011. - № 6. - С.262-267.

3. Шик С.В. Риски взросления и проблема самопонимания подростков / С.В. Шик // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. - № 1 (39). - С.148-152.

*УДК 159.99*

## **ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ В ПДН**

С.В. Григорович\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

---

\*С.В. Григорович, 2018

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением подростков, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних.

Ключевые слова: подростки, психолого-педагогическое сопровождение, подразделения по делам несовершеннолетних.

Summary. This article deals with issues related to the psychological and pedagogical support of adolescents who are registered in the juvenile affairs units.

Key words: adolescents, psychological and pedagogical support, juvenile affairs units.

По данным Росстат за последние годы число преступлений, совершенных несовершеннолетними, значительно снизилось. В 2012 году количество преступлений было 9181, а уже в 2018 году зафиксировано 7023. Несмотря на приведенные данные, проблема противоправного поведения подростков остается неизменно острой в условиях современного общества.

В поле зрения отдела ПДН находятся неблагополучные семьи, оказывающие негативное влияние на детей, где родители злоупотребляют алкоголем; не занимаются воспитанием детей, жестоко обращаются с ними и т.д.

На учет в ПДН, как правило, попадают подростки из подобных семей, совершившие следующие правонарушения:

- употребление наркотиков и всех видов психотропных веществ без медицинских показаний;
- распитие алкогольной продукции;
- совершение мелкого проступка, который рассматривается в рамках административного производства;
- бродяжничество и попрошайничество;
- совершение проступка, который ввиду молодого возраста не подлежит уголовному наказанию.

Таким образом, объектом деятельности ПДН является противоправное поведение несовершеннолетних.

Большинство исследований показывает, что подростки, состоящие на учете в ПДН, обладают привычками, склонностями и устойчивыми стереотипами антиобщественного поведения, для которых характерны постоянная демонстрация пренебрежения нормами общепринятого поведения, пристрастие к спиртным напиткам и наркотикам, систематические побеги из дома, ранние половые связи.

Таким образом, склонность к противоправным действиям подростков, состоящих на учете в ПДН, объясняется такими психологическими особенностями данных подростков, как склонность к риску, саморазрушению и самоповреждению, склонность к агрессии и насилию.

Исходя из этого, в работе с подростками, состоящими на учете в ПДН, серьезное внимание уделяется психолого–педагогическому сопровождению

несовершеннолетних, склонных к асоциальному, агрессивному, конфликтному и девиантному поведению. Термин «сопровождение» в широком смысле понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают определенные трудности.

При этом психолого-педагогическое сопровождение рассматривается учеными, как научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, которое отражает модель деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении, направленную на оптимизацию поведения подростка при его взаимодействии с окружающим миром.

Психолого–педагогическое сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН, в системе работы педагога-психолога образовательного учреждения включает диагностику качеств антисоциальной направленности подростков и индивидуальную работу с подростками, на основе полученных данных.

На основании этого, психолого–педагогическое сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН, может иметь следующее содержание:

1) Организация социальной среды, в основе которой лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций, направленных на социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни.

2) Информирование, которое включает в себя психопрофилактическую работу в форме лекций, бесед, с целью повышения способности подростков к принятию конструктивных решений и снижению уровня противоправного поведения.

3) Активное социальное обучение социально-важным навыкам в ходе тренингов или групповых занятий, с целью изменения установок на девиантное поведение. Например, тренинг ассертивности обучает продуктивно справляться со стрессом, в ходе чего происходит развитие позитивных ценностей, стимуляция процессов самоопределения.

Тренинг формирования жизненных навыков обучает умению общаться, конструктивно решать конфликты в межличностных отношениях, принимать на себя ответственность, отстаивать свою позицию и интересы.

4) Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, в форме познаний (путешествия), испытаний себя (походы в горы, спорт с риском), значимое общение, любовь, творчество, деятельность (профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная).

5) Организация здорового образа жизни, включающей формирование представлений о личной ответственности за здоровье (здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха и т.п.).

6) Активизация личностных ресурсов, подразумевающая вовлечение подростков, состоящих на учете в ПДН, в активные занятия спортом, их участие в группах общения и личностного роста, арт-терапия, что позволит активизировать личностные ресурсы подростков, обеспечивающие устойчивость к негативному внешнему воздействию.

7) Минимизация негативных последствий антисоциального поведения, направленная на профилактику рецидивов или их негативных последствий. Например, подростки-правонарушители могут получать необходимую информацию, касающуюся мер наказания за правонарушения и т.п.

Обобщая все вышесказанное, мы можем отметить, что психолого–педагогическое сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН, включает такие аспекты, как пропаганда здорового образа жизни, организация досуга подростков, через включение в различные виды деятельности, правовое воспитание.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН, представляет собой систему профессиональной деятельности педагога–психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития подростка в ситуациях взаимодействия.

#### *Список литературы:*

1. Башкатов, И.Л. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей / И.Л. Башкатов. – Москва: Норма, 2013. - 54 с.

2. Воробьева, М.А. Деятельность психолога по профилактике правонарушений несовершеннолетних / М.А. Воробьева // В сборнике: Право и личность: история, теория и практика. Под общей редакцией В.Н. Ильченко. 2016. - С. 13-19.

3. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – Москва: Педагогика, 1991. - 114 с.

4. Иванцов, С.В. Предупреждение преступлений и административных правонарушений, совершаемых несовершеннолетними / С.В. Иванцов, Е.А. Соломатина, Ю.А. Страунинг, П.В. Шмарион, О.Н. Ивасюк // Курс лекций. – Москва, 2017.

5. Лебедев, А.В. Оценка нервно-психического состояния подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / под ред. С.А. Беличевой. – Тюмень, 2015. - 342 с.

6. Статистические данные правонарушений по России [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/databases](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/databases)

*УДК 159.99*

## **КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Ю.Н. Желонкина\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

---

\*Ю.Н. Желонкина, 2018

Аннотация. В статье раскрывается понятие психологической культуры как составной части базовой культуры человека. Описаны факторы, влияющие на становление психологической культуры личности. Представлены результаты исследования компонентов психологической культуры младших школьников. В качестве компонентов рассматриваются самопонимание, самопознание, конструктивность общения, саморегуляция, творческий подход к делу, умение познавать и реалистически оценивать свою личность.

Ключевые слова: психологическая культура, самопонимание, самопознание, конструктивность общения, саморегуляция, самоорганизованность, саморазвитие, младший школьный возраст.

Summary. The article reveals the concept of psychological culture as an integral part of basic human culture. The factors affecting the formation of the psychological culture of the individual are described. The results of the study of the components of the psychological culture of younger students are presented. As components are considered self-understanding, self-knowledge, constructive communication, self-regulation, creative approach to business, the ability to learn and realistically assess one's personality.

Key words: psychological culture, self-understanding, self-knowledge, constructive communication, self-regulation, self-organization, self-development, younger school age.

Понятие «культура» имеет множество определений и, соответственно, значений. Культура личности включает в себя как образованность, включающую обученность и воспитанность, так и все то, что человек вырабатывает в себе, приобретает в своей жизни в обществе и под влиянием общества, при участии других людей, «присваивая» общественно-исторический опыт.

Составной частью базовой культуры человека является психологическая культура, позволяющая ему эффективно самореализоваться в жизни, самоопределиться в социуме. Психологическая культура способствует саморазвитию человека, его успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью. Психологическая культура проявляется в деятельности, общении с другими людьми, в опыте самоорганизации. Поступая в школу, ребенок уже имеет опыт общения с взрослыми и детьми, понимает проявления эмоций, старается управлять своим поведением через подражание взрослым. В младшем школьном возрасте расширяются социальные контакты, появляются новые социальные роли, которые еще предстоит освоить: ученик, одноклассник и др. Адаптация к школьной жизни проходит по-разному и связана с психологическими особенностями ребенка, его способностью к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю. Это одна из функций психологической культуры, названная Л.С. Колмогоровой регулятивно – корректирующей [1].

По мнению О.И. Моткова, психологическая культура включает комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений, а именно: систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков; достаточно высокий уровень обычного и

делового общения; хорошую психологическую саморегуляцию; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность [3].

На становление компонентов психологической культуры младших школьников оказывают влияние различные факторы: семейные, этнические, социальное окружение, интересы ребенка. Важной составной частью психологической культуры становится понимание не только собственного внутреннего мира, но и чужого, понимание психологических переживаний.

В связи с актуальностью проблемы мы организовали экспериментальное исследование, направленное на изучение компонентов психологической культуры младших школьников. В исследовании приняли участие младшие школьники, ученики 3 класса 10-11 лет в количестве 12 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Психологическая культура личности» (авторы - О.И. Мотков, Т.А. Огнева). Методика позволяет изучать выраженность и качество шести частных видов культурно-психологических поведенческих проявлений учащихся: самопонимание и самопознание, конструктивность общения, хорошая саморегуляция, наличие творчества, самоорганизованность, гармонизирующее саморазвитие.

Анализируя результаты исследования, мы отмечаем, что средний уровень проявления самопонимания и самопознания выявлен у 41,7% респондентов, у 33,3% - низкий уровень. Это значит, что большая часть респондентов испытывают трудности при самоанализе своих личностных и поведенческих особенностей, психологических особенностей. 58,3% младших школьников имеют высокий уровень проявления конструктивности общения со сверстниками, ближними и дальними людьми. Это то, что помогает продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов, у 25% респондентов - средний уровень.

Проанализировав результаты по критерию «психическая саморегуляция своих эмоций, действий и мыслей при решении сложных познавательных задач и общении», мы выявили у 50% респондентов низкий уровень и у 25% - средний уровень. Это указывает на то, что, у большинства испытуемых могут быть трудности в проявлении или сдерживании своих эмоций. При стремлении к общению младшим школьникам может быть сложно, регулировать эмоциональный фон при совместной деятельности и общении.

58,3% младших школьников отличаются креативностью, охотным освоением новых дел и игр, придумыванием новых способов выполнения привычной деятельности. Кроме того, 25% опрошенных имеют средний уровень по данному компоненту. Полученные данные подтверждают, что при учебной деятельности - ведущем виде в этом возрасте, игровая деятельность остается важной, в которой активизируется творческое воображение.

Такая составляющая психологической культуры как «самоорганизованность», означает доведение начатого дела до конца, умение распределять время на учебу и другие дела. У большинства респондентов

самоорганизованность на высоком и на среднем уровнях (по 33,3% опрошенных).

По показателю «гармонизирующее саморазвитие», означающим наличие самозадач и деятельности по самовоспитанию своих качеств, поддержание бодрости с помощью физических упражнений, умение заставить себя соблюдать ежедневную гигиену, сохранять порядок в своей комнате и т.п. 58,3% респондентов имеют высокий уровень и 33,3 % респондентов - средний уровень.

Шесть описанных частных показателей составляют общий фактор – «психологическая культура личности». Анализируя результаты, полученные по данному показателю, мы констатируем, что 58,3% участвующих в исследовании младших школьников имеют средний уровень и 33,3 % - высокий уровень психологической культуры.

На диаграмме (рисунок 1) представлены результаты диагностики проявления уровня психологической культуры младших школьников в целом.

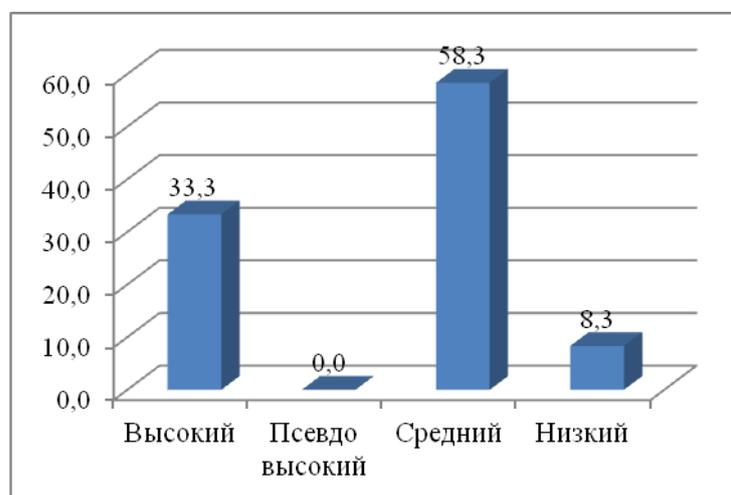


Рис.1. Результаты диагностики уровня психологической культуры младших школьников по методике «Психологическая культура личности»

Проанализировав результаты исследования, мы отмечаем, доминирующим уровнем психологической культуры является средний (58,3 % респондентов) и высокий (33,3% респондентов). Установлено также, что низкий уровень психологической культуры имеют 8,3% респондентов. При этом низкий уровень психической саморегуляции у 50% учащихся, что говорит о необходимости работы в этом направлении.

Развитие психологической культуры у детей связано, как с действием факторов наследственности и среды, так и с собственной активностью субъекта. Такая активность связана и с постановкой развивающих самозадач и их осуществлением. Но в этом ребенку может потребоваться помощь взрослых.

Школа, является тем общественным, государственным институтом, где развивающаяся личность приобщается к культуре, осваивает культуру. Образовательная система имеет немаловажное значение в повышении общей, в

том числе, психологической культуры подрастающего поколения. Такая возможность становится реальностью, если этому направлению уделяется в школе внимание: ведётся как работа психологической службы, так и в учебный план включены такие курсы как психология, человековедение [2].

#### *Список литературы:*

1. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников / Л.С. Колмогорова. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. - 360 с.
2. Колмогорова Л.С. Диагностика психологического здоровья психологической культуры школьников / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – 343 с.
3. Мотков О.И. Психология самопознания личности / О.И. Мотков. - Москва: Академия, 1993. – 368 с.

*УДК 159.92*

### **РОЛЬ ИГРЫ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ**

Т.Н. Завертайлова\*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка - детский сад №54 «Золушка» города Лесосибирска»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен опыт работы по играм в адаптационный период, виды игры, которые положительно влияют на ход адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, адаптационные игры в раннем возрасте.

Annotation. The article presents the experience of the games in the adaptation period, the types of games that have a positive effect on the adaptation of young children to the conditions of the kindergarten.

Key words: adaptation, adaptation period, adaptation games at an early age.

Детский сад - новый период в жизни ребенка. При поступлении в дошкольное учреждение у малышей меняется режим дня, характер питания, температурный режим, воспитательные приёмы, характер общения, другими словами «ломается стереотип жизни, позволявший ребенку чувствовать себя спокойно и уверенно». [4, с.3] Резкое предъявление нового помещения, новых игрушек, новых людей, новых правил жизни, отрыв от дома и близких могут стать для ребенка серьезной психологической травмой. При поступлении в дошкольное учреждение все дети проходят через адаптационный период.

Адаптация - это сложный процесс, который происходит на разных функциональных уровнях: физиологическом, психологическом и социальном.

---

\* Т.Н. Завертайлова, 2018

Привыкание дошкольника к детскому саду – процесс непростой, поскольку адаптивные возможности детского организма ограничены. Помочь ребенку в этот период должны воспитатели. Чтобы снизить напряжение, необходимо переключать внимание малыша на деятельность, которая приносит ему удовольствие.

В дошкольном возрасте – это, в первую очередь, игра. «Язык» игр понятен и доступен любому ребенку. По средствам игры адаптация у детей в раннем возрасте проходит намного легче и лучше. Игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В игровой деятельности ребенок проходит процесс социализации, учится общаться со сверстниками, двигаться, манипулировать предметами.

Необходимым условием для создания благоприятных взаимоотношений воспитателя и ребенка является сотрудничество. Навыки общения с взрослыми и сверстниками, являются существенным фактором, влияющим на адаптацию ребенка к детскому саду. Дети, у которых сформированы навыки положительного взаимоотношения, легко входят в новый коллектив, находят правильный тон в отношениях с окружающими.

Основной целью адаптационных игр – это формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю, что способствует успешной адаптации ребенка к детскому саду.

Игры позволяют мне решать такие важные в период адаптации задачи, как:

- создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе;
- снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- снижение импульсивности, тревожности, агрессии у детей;
- формирование чувства уверенности в окружающем;
- формирование у детей доверия к воспитателю;
- развитие навыков взаимодействия детей друг с другом;
- расширение социальных контактов детей;
- развитие игровых навыков;
- помощь ребенку в освоении новой среды.

Организуя адаптационные игры, соблюдаю определенные условия:

– первые игры провожу фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием;

– выступаю инициатором и активным участником игр. Своими действиями, эмоциональным общением я вовлекаю детей в игровую деятельность, делаю ее значимой для них;

– игры выбираю с учетом возможностей детей, места проведения;

– добровольное участие детей. Если не все дети сразу включаются в игру, я начинаю ее с небольшой группой желающих. Для остальных наблюдение за сверстниками будет интересным и полезным занятием;

– во время игры не критикую ребенка за ошибки, а лишь корректно указываю на них и хвалю за каждое правильное действие;

– игры повторяю многократно, систематически участвуя в игре, дети начинают понимать ее содержание, лучше выполняют условия, которые создает игра для освоения и применения нового опыта.

Игры в адаптационный период делю на две группы:

1. Коммуникативные игры.

2. Игры на освоение окружающей среды (под окружающей средой в данном случае подразумевается игровая, спальная, приемная, умывальная комнаты, медицинский кабинет, музыкальный зал, спортивный зал) [1].

Коммуникативные игры по характеру взаимодействия участников между собой разделяю на:

1. Вербальные.

2. Невербальные (невербальный характер общения проявляется в тактильном, зрительном взаимодействии и выполнении совместных действий воспитателя с детьми и самих детей).

Среди вербальных коммуникативных игр выделяю большую подгруппу игр – знакомств и игр – обращений. Например, «Назови по имени», «Игра с собачкой», «Кого сегодня нет?», «Ласковое имя», «Передай колокольчик (мяч)». Цель таких игр, является формирование у ребенка отзываться и называть свое имя, называть другого ребенка по имени, запоминать имена сверстников.

Осуществляю активное вербальное общение с детьми, через групповые подвижные игры такие игры, как «Солнышко и дождик», «Подарок», «Курочка и цыплята», «Отгадаю, кто позвал».

Игры на освоение окружающей среды позволяют мне постепенно знакомить детей с расположением групповых помещений и их назначением, с игровыми уголками, расположением игрушек в группе. Их я также разделяю на несколько подгрупп:

– игры – путешествия: «Мы по комнате идем» (по песне Е. Железновой). «Поезд», «Ножки», «Мы гуляем», «Как пройти?»;

– игры с предметами, направленные на сенсомоторное развитие ребенка и ориентацию в ближайшем окружении: «Новая кукла», «Найди игрушку», «Игра в поручения», «Чудесный мешочек», «Чьи вещи?», «Где твой шкафчик?», «Чего не стало?», «Игрушки потерялись»;

– подвижные ролевые игры: «Лохматый пес», «Смелые мыши», «У медведя во бору», «Мишка, что ты долго спишь». В таких играх усложняются пространственные условия для движения. Дети по условиям игры должны перемещаться по группе.

В планировании игровой деятельности я учитываю индивидуальные особенности детей. В группе находится большая игрушка, которая разделяет с детьми положительные и отрицательные эмоции, служит примером для подражания и является образцом поведения. Я от лица игрушки, общаюсь с детьми в течение дня и привлекаю внимание к совместной деятельности. Для того чтобы адаптационный период ребенка проходил в более легкой форме с самого прихода в группу организую встречу с другими детьми, используя игру

«Разговор с игрушкой» или игру «Приветствие» (дети, подражая взрослому, приветствуют друг друга словами - здравствуй, привет; мимикой и пантомимой - кивок головы, улыбка, рукопожатие, обнимание).

Для встречи малышей в группе заранее подготавливаю хороводные игры, например, «Матрешки»

Ходим, ходим хороводом,

Перед всем честным народом. (дети берутся за руки и ходят по кругу)

Сели, встали, сели, встали. (присаживаться, встают на носочки, поднимают руки вверх)

Попрыгали, попрыгали (выполняют прыжки)

Потопали, потопали (топают ногами)

В ладошки мы похлопали. (хлопают в ладоши)

В режимных моментах использую народные игры, потешки. С игрушкой в руках предлагаю детям сходить в комнату гигиены, приглашаю к столу на завтрак. Одеваясь на прогулку, подготавливаясь ко сну, сопровождаю действия детей народными потешками: «Водичка, водичка», «Утка-утенка, кошка – котенка». Фольклор помогает мне легко установить контакт с новыми детьми – потешка для новичков: «Кто из нас хороший», потешки для тех, кто плачет или шумит:

Не плачь, не плачь детка,

Прискачет к тебе белка,

Принесёт орешки для (имя ребенка),

Если будешь плакать

Дадим худой лапоть.

Применение разнообразных игр в раннем возрасте, позволяют мне решать основные задачи адаптационного периода. Целенаправленное использование системы игр и игровых упражнений, подбор игрового материала с учетом возможностей малышей дает свои положительные результаты: облегчает привыкание к новым условиям, помогает детям преодолеть стресс, быстрее и увереннее пройти адаптационный период в детском саду.

#### *Список литературы:*

1. Адаптация детей дошкольного возраста: проблемы и поиск решений. Современные формы работы с детьми и родителями, коммуникативные игры, игры на освоение окружающей среды, современные игры/ авт.-сост. Е.А. Долженко, А.А. Долженко, О.В. Богаткина и другие; под общ. ред. Е.А. Долженко. - Волгоград: Учитель, 2015. – 124 с.
2. Галой Н.Ю. Игровые сеансы с детьми раннего возраста и детско-родительскими парами. Комплексы игровых упражнений и действий. – Волгоград: Учитель, 2015. – 88с.
3. Костина В.П. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста / В.П. Костина // Дошкольное воспитание. №1. 2006. – с.34 – 36.

4. Циклы игровых комплексов с детьми 2-4 лет в адаптационный период по программе «От рождения до школы»/ авт.-сост. О.Е. Белова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 154с.

УДК 159.92

## **ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА КАК СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

Т.В. Казакова, Л. Федорова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский  
федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования наркотической зависимости подростков г.Лесосибирска и показаны профилактические и коррекционные возможности тренинга.

Ключевые слова: наркотическая зависимость, профилактика наркотической зависимости, виды профилактики, тренинг развития личности.

Annotation. The results of an empirical study of drug addiction in adolescents of Lesosibirsk are presented, and preventive and remedial training opportunities are shown.

Key words: drug addiction, drug addiction prevention, types of prevention, personal development training.

В настоящее время термин «наркотическое вещество» (наркотик) применяется по отношению к тем ядам или веществам, которые способны вызвать при их употреблении эйфоризирующее, снотворное, болеутоляющее или возбуждающее действие.

По статистическим данным, количество людей, употребляющих наркотики и страдающих наркотической зависимостью, с каждым годом неуклонно растет. При этом, как считает М.В. Саакян, наркотическая зависимость имеет как социальные, так и личностные причины. Рядом авторов, в том числе Л.В. Готчиной, А.Н. Грязнов, Л.А. Цветковой, М.Ю. Ворониным, отмечается, что одним из факторов употребления наркотических средств подростками является стремление повысить свой социальный и личностный статус за счет вхождения в определенную (часто криминогенную) социальную группу.

В целях изучения возможностей тренинга развития личности как средства профилактики наркотической зависимости у подростков было организовано и проведено экспериментальное исследование в течение 2012-2014 г., в котором приняли участие подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах г.Лесосибирска. Количество выборки – 61 человек, средний возраст исследуемых 15 лет.

Исследование реализовывалось в несколько этапов: 1. первичная

---

\*Т.В. Казакова, Л. Федорова, 2018

диагностика с целью определения подростков группы риска наркозависимости; 2. проведение цикла тренинговых занятий; 3. повторная диагностика.

В качестве психодиагностических средств мы использовали: опросник «Группа риска наркозависимости» Б.И. Хасана, Ю.А. Тюменевой, методику «Определение мотивационной структуры деятельности» В. Хеннинга в модификации О.В. Лишина, метод ранжирования.

Результаты первичной диагностики подростков, полученные при проведении опросника «Группа риска наркозависимости» Б.И. Хасана, Ю.А. Тюменевой, свидетельствуют о том, что 70,5% подростков с низким уровнем по шкале «поведение в ситуации риска» характеризуются слабым стремлением к переживанию риска, острых ощущений, тогда как у 7 подростков, что составило 11,5% от всей выборки, демонстрируют высокие показатели. В этом случае, как считает Б.И. Хасан, можно говорить о наличии предзависимостей, что феноменологически выражается в этом возрасте как неадекватное поведение в ситуации риска (неизвестной ситуации с неопределенным исходом, сложной жизненной ситуации) и реализуется посредством двух стратегий поведения: избегающей и преодолевающей. По мнению авторов методики, стратегию «избегания» (высоких требований среды) реализуют подростки, у которых недостаточно внутреннего ресурса для разрешения сложных жизненных ситуаций, среда для них избыточна. Преодолевающая стратегия, напротив, связана с "недостаточностью" окружающей среды, ее бедностью для такого подростка, когда он не чувствует ее сопротивления, не находит таких ситуаций, в которых мог бы попробовать и почувствовать свои силы, себя самого. И как следствие, подросток вынужден искать более "рискованные" места, чтобы получить то количество эмоциональных переживаний, которое необходимо ему для самоощущения.

По шкале «интерес к наркотикам», позволяющей обнаружить разный характер интереса к области, связанной с наркотиками - у 51 (83,6%) подростка зафиксированы низкие значения, которые свидетельствуют об отсутствии интереса к данной сфере; у 7 (11,5%) обнаружены средние значения, что говорит о наличии ситуативного интереса (например, в группе сверстников, имеющих наркотический опыт); а вот 3 (4,9%) подростка демонстрируют обостренный интерес ко всему, что несет информацию о наркотиках, который связан с направленным поиском такой информации, структурированием времени «под этот интерес». Б.И. Хасан отмечает в своих исследованиях, что в некоторых случаях подобные данные по шкале квалифицируются как обнаружение осуществленной пробы.

Результаты шкалы «социальные установки» обнаруживают наличие характеристик активного стремления к социально полезным действиям. Так, у 54 (88,5%) испытуемых выявлены низкие значения, свидетельствующие об увлеченности групповой работой, соревновательности, значимости для подростка социального одобрения, тогда как 5 (8,2%) подростков

демонстрируют просоциальных действий при тенденции совершать или одобрять асоциальные поступки.

На основании полученных данных, все испытуемые были распределены по следующим категориям группы риска:

- группа «не рискующие», куда вошли подростки со средними показателями по всем шкалам. Для подростков, попавших в группу «не рискующих», характерно адекватное поведение в ситуации риска (пробы), когда проба осуществляется в силу природного любопытства. В данном случае, пробуя наркотик, подросток пробует именно наркотик (а не ситуацию, или новую роль и т.п.), он ощущает его воздействие на организм, чувствует запахи или вкус. Как правило, в таком случае ничего привлекательного в употреблении подобного рода препаратов он не находит и принимает решение о ненужности наркотиков для него;

- группа риска «потенциально готовые к пробе», что определяется наличием высоких показателей по шкале «поведение в ситуации риска», которые выступают как фактор риска, при отсутствии «высоких» показателей по шкале «интерес к наркотикам» - 7 (11,5%). «Высокие» показатели по шкале позволяют предположить, что подросток реализует преобладающий тип поведения, что уже делает подростка «потенциально готовым» к совершению пробы. Для этого типа акцент в ситуации пробы смещается с эффекта от пробы наркотика на саму ситуацию пробы. Таким образом, даже однократная проба может стать достаточной, ибо ситуация как прожитая теряет свою эмоциональную напряженность и привлекательность, теряет характеристики рискованной. Но если среда вокруг такого ребенка настолько бедна, что это самое острое из доступных ему ощущений, или наряду с недостаточностью среды у подростка имеется ряд собственных психологических проблем (например, установка на преодоление связана с осуществлением стратегии "от противного", по типу "нападение — лучшая защита"), то срабатывает тот же механизм, что и в первом случае;

- группа риска «совершившие пробу», что проявляется в высоких баллах по шкале «интерес к наркотикам» и означает любопытство к этой области; повышенный, обостренный интерес ко всему, что несет информацию о наркотиках, в нашей выборке это - 3 (4,9%) подростка;

- в группу риска «аддиктивное поведение» вошли 8 подростков, с высокими показателями по шкалам «интерес к наркотикам» и «социальные установки». Можно говорить о том, что подросток, попавший в эту группу, принадлежит к асоциальной группе и реализует аддиктивное поведение. Оно является переходной стадией к наркомании и характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами в сочетании с другими нарушениями поведения.

Стоит отметить, что очень важную роль в формировании аддиктивного поведения играет тот факт, что проба наркотика осуществляется, как правило, в компании, принадлежность к которой играет для подростка огромную роль. Более того, если посредством пробы решается проблема принадлежности к

компании такого типа, а взаимодействия в ней строятся на основании употребления наркотиков, то подросток вынужден продолжать употребление веществ, чтобы иметь возможность общения в данной компании [2].

На следующем этапе нашего исследования была проведена методика «Определение мотивационной структуры деятельности» В. Хеннинга в модификации О.В. Лишина, которые свидетельствуют об выраженном характере мотивационной структуры деятельности подростков, поскольку шкала «И» существенно понижена (практически в два раза) по сравнению с «Гр» и «О» ( $Гр > И < О$ ). Из анализа полученных данных можно судить о доминировании у подростков мотивов «идентификация с группой» - 15,8%, что говорит о значимости мнения группы сверстников и высоком статусе ближайшего окружения, «самоутверждение» - 11,6%, свидетельствует о стремлении занять определенную «нишу» в социальных отношениях, «идентификация с родными» - 11,2%, что демонстрирует авторитет и влияние родных, близких людей на деятельность.

Для более детального выявления мотивов приема наркотических средств был использован метод ранжирования, по результатам которого было установлено, что к числу наиболее распространенных мотивов, побуждающих подростков употреблять наркотики, относятся желание быть «как все», любопытство, протест против требований старших. Это позволяет утверждать, что при организации профилактической работы важно обращать серьезное внимание на ограничение именно этих мотивов. Все другие мотивы являются менее значимыми. Анализ результатов показал, что основными причинами, на основании которых школьники отвергают наркотические вещества, являются следующие: «наркотики опасны для жизни» (23,1% учащихся), «это не единственный способ для удовольствия» (7,3%). Для характеристики мотивационно-потребностной сферы личности наркозависимых и «нормативных» подростков важное значение имеет знание о направленности мотивов деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить достаточно высокий риск наркотической зависимости у испытуемых подростков, поэтому нами был реализован цикл тренинговых занятий с целью профилактики наркозависимости.

Главная отличительная черта профилактики наркотической зависимости - разъяснение подросткам не столько медицинских последствий употребления наркотиков, о которых подростки в общих чертах осведомлены, сколько последствий социальных. Для подростков особенно актуально мнение не медицинских экспертов, а их возрастного окружения, являющегося референтной группой в этот период. Наиболее эффективным методом профилактической работы являются тренинговые занятия.

Для того, чтобы избежать дезадаптивных форм поведения, быть успешной личностью, эффективно преодолевающей стрессы, подросток должен объективно оценивать свои возможности, проблемные ситуации и развивать имеющиеся у него ресурсы.

Поэтом в процессе тренинга его участники должны осознавать (а тренер должен им в этом помочь) следующие важные моменты:

1) эффективное профилактическое воздействие возможно на основе формирования стрессоустойчивой личности, способной продуктивно строить свою жизнь, эффективно преодолевать трудности и стрессы без употребления наркотиков;

2) необходимо осознать собственные возможности и формы поведения, иметь мотивацию на дальнейшее личностное развитие и обучение навыкам стрессопродолевающего поведения;

3) каждый человек способен актуализировать имеющиеся у него ресурсы и эффективно использовать их в жизни, мотивируя окружающих людей на здоровый жизненный стиль без злоупотребления наркотиками и алкоголем.

При том, что тренинг развития личности в настоящее время является одной из распространенных форм работы, он имеет ряд особенностей: результаты чаще всего очевидны не сразу, поэтому и тренер, и участники должны быть настроены на продолжительное взаимодействие; тренер должен владеть и хорошо ориентироваться в проблеме наркозависимости; упражнения часто носят дискуссионный подтекст, поэтому тренеру необходимо уметь «проводить» группу, организовать групповые процессы. Кроме того, используя тренинг развития личности с целью профилактики наркозависимости, мы стремились к формированию позитивного отношения к себе и окружающим, устойчивого образа собственной личности. И только в этом случае, как отмечает Т.В. Слотина, каждый участник тренинга получает возможность сначала в группе, а затем уже и индивидуально осуществлять серьезную работу по самоанализу и саморазвитию личности.

Основная цель занятий - обозначить проблемы, связанные с наркоманией и предупреждение первого употребления наркотиков и других психоактивных веществ. В ходе тренинга решались следующие задачи: повышение уровня информированности детей о проблеме наркомании; изменение отношения детей к наркомании; формирование умения сказать «Нет наркотикам»; формирование мотивации к сохранению здоровья. Программа тренинга состоит из 18 занятий, которые проводились еженедельно (2 раза в неделю). Участниками были 10 – 12 подростков, относящихся к группам с разной степенью риска наркозависимости.

Результаты повторной диагностики свидетельствуют о наличии положительной динамики в группе испытуемых, что отразилось, прежде всего, на изменении в мотивационной сфере подростков. Так, мотив «любопытство, желание испытать неизведанное» с 18,6% снизился до 15,6%, а мотив «продлить хорошее настроение» теперь является значимым для 12,1% испытуемых по сравнению с 13,7% при первичной диагностике. Стоит отметить, что для большинства подростков все еще остается важным мотив «желание не отстать от компании, быть «как все» - 17,2% респондентов.

Проведенное нами эмпирическое исследование свидетельствует о необходимости дальнейшего использования тренинга развития личности в качестве средства профилактики наркотической зависимости у подростков.

#### Список литературы

1. Латышев Г.В. Смотри по жизни вперед: руководство по работе с подростками / Г.В. Латышев, М.В. Орлова, Д.Д. Речнов, О.А. Титова, С.М. Яцышин. – Санкт-Петербург, 2000. – 124 с.
2. Серебренникова О.Ю. Отклоняющаяся социализация несовершеннолетних / О.Ю. Серебренникова // Вологодские чтения. – 2005. - №52. – С.40-42.

УДК 159.99

### **СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

А.В.Ковалева\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен краткий анализ такого психологического феномена как уверенность в себе. Обозреваются особенности уверенности в себе в подростковом возрасте, а также описаны способы развития уверенности.

Ключевые слова: уверенность в себе, компоненты уверенности в себе, подростковая уверенность.

*Summary. The article presents a brief analysis of such psychological phenomenon as self-confidence. The features of self-confidence in adolescence are reviewed, and the ways of confidence development are described.*

*Key words: self-confidence, components of self-confidence, teenage confidence.*

Уверенность в себе как научная проблема привлекает огромное внимание психологов уже больше половины столетия. Этот факт обусловлен изменением в социальной среде, а именно борьбой за выгодное положение в обществе и все большее социальное неравенство. При этом возможности человека во многом возросли: с созданием социальных сетей – появилась новая платформа для заработка, изменения в сфере образования дают возможность для всестороннего развития ребенка, услуги можно заказывать через интернет-приложения, а вся информация существует в открытом доступе. В условиях быстрого темпа жизни новому поколению важно обладать уверенностью в себе как фактором самореализации личности. В старшем школьном возрасте уверенность в себе играет важную роль при выборе дальнейшего пути. Имея низкий уровень развития уверенности в себе, подросток не способен в полной мере раскрыть свой потенциал и определить свое место в жизни. Доказано, что подростки с высоким уровнем уверенности в себе быстрее строят успешную

---

\*А.В. Ковалева, 2018

карьеру, это объясняется наличием у них таких качеств характера как целеустремленность, коммуникабельность. В данной статье мы рассмотрим способы развития уверенности в себе и характерные черты проявления данного феномена в подростковом возрасте.

Социальная ситуация развития человека в возрасте 10-15 лет представляет собой переход от детства к взрослой и ответственной жизни. Центральным новообразованием данного периода жизни выступает «чувство взрослости» - отношение подростка к себе как к взрослому. Ребенок может остро воспринимать критику окружающих. Часто причиной низкой самооценки и неуверенного поведения становятся их взаимоотношения с родителями, дети попадают в ситуации сравнения, что воспитывает в них слабость.

Обратимся к семантике понятия «уверенность». В словаре терминов по психологии и педагогике данный термин трактуется как «переживание человеком своих собственных возможностей, адекватных тем задачам, которые ставит перед ним жизнь, так и тем, которые он ставит перед собой сам» [2]. Уверенность включает веру в себя, свои силы, в свой успех и удачу и проявляется в следующих моментах: 1) чувство уверенности (внутреннее ощущение силы, права и правоты); 2) уверенное поведение, характерное для людей с сильной позицией, демонстрацией силы; 3) решительность (определенность в принятии решений).

Уверенный тип поведения подростков определяется следующими признаками: высокий уровень самооценки, способность выражать свои чувства и желания, высказывать и четко выражать свои мысли, отсутствие социальных страхов, умение устанавливать контакты [3].

Рассмотрим особенности проявления уверенности в себе в подростковом возрасте:

1) Согласно Р. Бернсу, подростки оценивают себя ниже, чем в детском возрасте, при этом приближаясь к реализму, так как детям младшего возраста свойственно завышать оценку собственных качеств. Период отмечается переходом в более полную Я-концепцию, где подросток совершенно объективно видит свои недостатки.

2) Положение в социальных группах подростка определяется его внешними показателями, здесь значительную роль занимает внешность и её соответствие стандартам принятыми группой.

3) Среди четырех источников социальной поддержки: родители, учителя, одноклассники, близкие друзья – родительская поддержка и отношение одноклассников наиболее полно влияют на уверенность в себе подростка.

Таким образом, неуверенность у подростков чаще всего связана с социальными факторами: общество, телевидение, сверстники [4].

Изменить уровень уверенности в себе возможно, применяя психологические методы. Л. Бассет - член профессиональных организаций «Американская ассоциация по проблемам тревожных расстройств» и «Национальной ассоциации ораторов», разработала много программ управления стрессовыми состояниями. Так, в 1997 году она обратилась к

вопросу самооценки и уверенности в себе у подростков и разработала методику «Восемь способов изменения самооценки» [1]:

1. Постарайтесь более позитивно относиться к жизни. Данный совет направлен на использование внутреннего диалога, включения в него позитивных утверждений и переключения на приятные мысли во время негативных ситуаций.

2. Относитесь к людям так, как они того заслуживают. Необходимо искать положительные стороны в каждом человеке.

3. Относитесь к себе с уважением. При работе психологи часто обращаются к созданию списка достоинств пациента, тем самым убеждая его в том, что они есть.

4. Пытайтесь избавиться от того, что вам не нравится в себе. Объективная оценка себя и выделение недостатков должны сопровождаться изменением.

5. Начинайте принимать решение самостоятельно. Если подросток сам принимает решение, то качество результата лежит на его плечах, а значит, он сам анализирует и разрешает внутренние противоречия.

6. Постарайтесь окружить себя тем, что оказывает на вас положительное влияние. Только принятие своих «слабостей»: любимых книг, фильмов и т.д. формирует личность.

7. Начинайте рисковать. Риск создает возможность или проблему, которая также дает возможность действовать.

8. Обретите веру: в человека, в обстоятельство и т.д. Вера может помочь в решении трудных вопросов.

Повышение уверенности в себе должно сопровождаться полезной аффирмацией: «Во всем мире нет абсолютно такой (го) же, как я».

Таким образом, уверенность в себе – это свойство личности, ядром которого выступает позитивная самооценка индивидуумом собственных навыков и способностей. Для подростка уверенность в себе – это фактор формирования успешной здоровой личности, которая способна достигать цели и удовлетворять свои потребности. Психологические способы развития уверенности в себе имеют широкий спектр: тренинги, библиотерапия, внушение, терапия фильмами. При этом главное – сформировать у подростка установки, которые в любых ситуациях помогут самостоятельно достигать положительного уровня уверенности в себе. Одними из таких способов является разработка Л. Бассет.

#### *Список литературы:*

1. Бассет Л. Только без паники. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.koob.ru/bassett\\_lucinda/](http://www.koob.ru/bassett_lucinda/) (Дата обращения: 25.12.2018 г.)

2. Краткий словарь терминов по психологии и педагогике / Авт.-сост. – В.Т. Юсов, С.И. Янаев. - Москва: АЭБ МВД России, 2005. 73 с.

3. Наговец Л. Ю. Уверенность личности как психологический феномен. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

/article/n/uverennost-lichnosti-kak-psihologicheskij-fenomen (Дата обращения: 18.12.2018 г.)

4. Уэйнберг Р., Гоулд Д. Уверенность в себе. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://iv-sport.ucoz.ru/metod/r.s-uehjnberg-d-gould\\_osnovy\\_psikhologii\\_sporta\\_i\\_.pdf](http://iv-sport.ucoz.ru/metod/r.s-uehjnberg-d-gould_osnovy_psikhologii_sporta_i_.pdf) (Дата обращения: 18.12.2018 г.)

УДК 159.92

## **КИНЕЗИОЛОГИЯ КАК МЕТОД АКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

А.В. Ковырдюлина\*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №2  
«Сибирячок» города Лесосибирска»  
г. Лесосибирск, Россия*

**Аннотация.** В статье проанализирован опыт работы педагога по здоровьесбережению дошкольников, автором предложена система использования кинезиологических упражнений в воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая технология, межполушарное взаимодействие, кинезиологические упражнения.

**Summary.** The article analyzes the experience of the teacher on health care of preschool children, the author proposes a system of kinesiological exercises in the educational process.

**Key words:** health-saving technology, interhemispheric interaction, kinesiological exercises.

Жизнь современного ребенка становится все разнообразнее и сложнее. И она требует не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем.

Работая с детьми дошкольного возраста, я обратила внимание на то, что не у каждого ребенка получается справляться с этими требованиями. Более того, у многих из них существуют определенные трудности. У кого-то это проблемы с восприятием. Кто-то не может сконцентрировать внимание или выполнить графические задания. Многие из детей имеют речевые проблемы. Также имеются дети, у которых быстро наступают признаки утомления, на фоне которого может проявляться как импульсивность, так и выраженная вялость, потеря интереса. Есть и моторно неловкие, скованные дети, с нарушением координации движений, и дети с теми или иными признаками левшества (не устоявшейся или смешанной латерализацией).

Все эти проблемы натолкнули меня на поиск эффективных методов для развития не только умственных способностей ребенка, но и его физического развития. И при этом методов универсальных, т. е. подходящих для всех категорий детей. Во время поиска таких технологий, я обнаружила, что у этих,

---

\*А.В. Ковырдюлина, 2018

казалось бы, разных детских особенностей есть одно общее – все они могут являться следствием нарушения межполушарных связей головного мозга.

Всем известно, что человеческий мозг состоит из двух полушарий. Как правило, правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движений, пространственное восприятие. Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое – отвечает за восприятие слуховой информации и постановку целей. В большинстве случаев одно из полушарий является доминирующим. И от этого преобладания зависят особенности поведения человека.

Тем не менее, следует помнить, что мозг работает как единое целое. Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон – мозолистым телом. Мозолистое тело необходимо для координации работы головного мозга и передачи информации из одного полушария в другое.

Для гармоничного развития ребенка очень важно, чтобы у него были задействованы оба полушария головного мозга, без резкого преобладания одного над другим. Если у ребенка нарушается проводимость через мозолистое тело, его ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а другое полушарие блокируется. В этом случае могут наблюдаться все вышеназванные проблемы.

Что же делать, чтобы этого не происходило? Ответ один – развивать межполушарное взаимодействие при помощи комплекса специальных кинезиологических упражнений.

Кинезиология (от греческого «кинезис» - движение, «логос» - наука) – это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения.

Целью кинезиологических упражнений являются: развитие межполушарного взаимодействия; синхронизация работы полушарий; развитие мелкой моторики; развитие речи; развитие памяти, внимания, мышления; развитие способностей; повышение стрессоустойчивости. При систематическом выполнении упражнений дети становятся более активными, сообразительными, энергичными, учатся контролировать свои психические процессы (негативное поведение, раздражительность, низкую произвольность, возбудимость), улучшают речевые и двигательные навыки, лучше концентрируются.

Данная технология является здоровьесберегающей, так как направлена на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса.

В дошкольных образовательных учреждениях элементы этой системы используются довольно широко. Например, во время физических занятий детям предлагаются упражнения, направленные на координацию между конечностями, глазами, головой. Это могут быть асимметричные движения

(одна рука гладит – другая бьет), движения, выполняемые с закрытыми глазами (дотронуться до носа, уха, постоять на одной ноге), движения, выполняемые сначала поочередно рукой или ногой, и затем – вместе обеими. Во время занятий изобразительной деятельностью могут использоваться приемы рисования другой рукой или обеими в зеркальном отображении, рисование с закрытыми глазами, обведение контура в одном, а затем в другом направлении каждой рукой по очереди. Для развития речи детей широко применяются различные пальчиковые игры, направленные на улучшение моторики мелких мышц и ловкости пальцев. В познавательной и игровой деятельности используются различные пособия, помогающие детям освоить одновременные скоординированные движения обеими руками. При этом в качестве дополнительных стимуляторов для других зон мозга могут выступать стихотворное или музыкальное сопровождение, проговаривание самим ребенком действий или стихов, иллюстрирующих их.

Специальные кинезиологические занятия я провожу по определенной схеме. Сначала я настраиваю детей на предстоящую работу. Для этого подходят так называемые упражнения-растяжки. Например, «Снеговик», «Дерево», «Сорви яблоко». Они направлены на максимальное напряжение, а затем расслабление определенных мышц. После этого предлагаю несколько дыхательных упражнений, способствующих развитию чувства ритма и самоконтроля. Например, «Задуй свечу», «Надуй шарик», «Ныряльщик». Далее подключаю упражнения, сочетающие движение с отслеживанием глазами. Они позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, стимулируют взаимодействие полушарий. Это могут быть такие упражнения, как: «Глаз-путешественник», «Глаза и язык», «Горизонтальная восьмерка». В конце занятия выполняются телесные упражнения («Перекрестное марширование», «Колено-локоть») и задания для развития мелкой моторики: «Колечко», «Цепочка», «Кулак-ребро-ладонь», «Ухо-нос», «Лезгинка» и другие.

При систематических занятиях для усложнения при выполнении упражнений я использую такие приемы, как: ускорение темпа; исключение зрительно-речевого контроля (выполнение упражнений с закрытыми глазами, слегка прикушенным языком); наоборот – подключение к движениям рук движений языка или глаз; подключение к двигательным упражнениям дыхательных; подключение визуализации (мысленного представления какой-либо картинки).

Обязательно перед тренировками организую питье чистой воды. Вода позволяет повысить энергетический потенциал тела и активизировать мозговые процессы.

Упражнения для мозга универсальны для детей и взрослых. Они просты, не требуют какой-либо специальной физической подготовки, и их можно делать в различных сочетаниях.

Данные упражнения я использую с детьми старшего дошкольного возраста, с пяти лет. Использую ежедневно, перед и во время непосредственной образовательной деятельности, на индивидуальных занятиях, в совместной

деятельности перед во второй половине дня. Время проведения одного небольшого комплекса – 3-5 минут. В общей сложности все комплексы занимают 15-20 мин в день.

Большую часть материала предлагаю детям в стихотворной форме. Постепенно увеличиваю время и сложность упражнений, учу выполнять движения сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками вместе. Дети с большим удовольствием и интересом выполняют такие упражнения.

Кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и кумулятивный, т. е. накопительный эффект. Самое главное требование и условие – это регулярность и повторяемость. Только регулярностью тренировок можно добиться ощутимого эффекта.

Уже на начальном этапе своей работы по развитию межполушарного взаимодействия детей я отмечаю следующие результаты: снижается общая тревожность, дети становятся более спокойными; формируется логическое мышление; улучшаются коммуникативные навыки; улучшается внимание и память. Таким образом, представленная мной форма работы с детьми позволяет улучшить качество воспитательного процесса.

#### *Список литературы:*

1. Голомазов С.В. Кинезиология точностных действий человека / С.В. Голомазов. - Москва: СпортАкадемПресс, 2003.
2. Основы физиологии человека / под ред. Б.И. Ткаченко.– Т.1. – Санкт-Петербург.: Международный фонд истории науки, 1994.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. - Москва: Академия, 2002.
4. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И. Светлова. - Москва, 2003.

УДК 159.9

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА**

С. Г. Коротышева\*

*МБДОУ Детский сад №54 «Золушка»*

Аннотация: данная работа раскрывает этапы формирования звуковой стороны речи в процессе онтогенеза.

Ключевые слова: звуковая культура речи, речевой слух, речевое внимание, речевое дыхание, голосовой и речевой аппараты, фонетико-фонематические процессы.

Summary: this work has the importance for practical activities of teachers-logopedists, tutors of preschool educational institution, parents as opens stages of formation of the sound party of the speech in the course of ontogenesis.

---

\* С. Г. Коротышева, 2018

Key words: sound standard of speech, speech hearing, speech attention, speech breath, voice and speech devices, fonetiko-phonemic processes

В настоящее время мы часто встречаем либо плохо говорящих, либо совсем не говорящих детей. Поэтому есть необходимость обратить внимание на воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста. Прямо с рождения ребенка окружает множество самых разных звуков, но слова - речевые звуки в этой массе наиболее значимые. Звучащая речь обеспечивает необходимое для ребенка общение со взрослыми и сверстниками, получение информации, приобщение к деятельности, овладение нормами поведения.

Вслушиваясь в слова, сопоставляя их звучание и пытаясь повторить их, ребенок учится не только слышать, но и различать звуки родного языка. Чистота речи зависит от многих факторов: от развития речевого слуха, речевого внимания, речевого дыхания, голосового и речевого аппарата. Без специальной «тренировки» каждого компонента нужный уровень развития часто не достигается.

При нормальном речевом общении ребёнка с окружающими людьми, речевые реакции у детей образуются путём подражания и путём рефлекторного повторения. Первый год жизни, несмотря на то, что ребёнок ещё не говорит, очень важен для развития тех систем мозга и психической деятельности, которые связаны с формированием речи. Устная речь предполагает наличие голоса, крик ребёнка в первые недели и месяцы жизни характеризует состояние тех врождённых нервных механизмов, которые будут использованы при становлении речи. Крик здорового ребёнка - звонкий и продолжительный, сопровождается коротким вдохом и удлиненным выдохом. Интонационное обогащение крика, свидетельствует о том, что у ребёнка начала формироваться функция общения. Следовательно, ведущую роль в развитии речи в первый год жизни, играет активность окружающих, всё лучше понимающих ребёнка, а главное – "разговор" матери с ещё не говорящим ребёнком, когда она на всякие его движения реагирует речью, учитывая его состояние или помогая ему. Итак, к концу первого года ребёнок произносит уже отдельные слова, названия предметов, с которыми чаще имеет дело.

К концу второго года жизни появляется элементарная фразовая речь, которая включает в себя, как правило, 2-3 слова, выражающие требования (**мама, дай, папа, иди, Лиле пить, дать**). Если к 2,5 годам у ребёнка не формируется элементарной фразовой речи, считается, что темп его речевого развития начинает отставать от нормы.

На 3 году резко усиливается потребность ребёнка в общении. В этом возрасте стремительно увеличивается объём общеупотребительных слов, а также возрастает возникающая в конце 2 года жизни способность к словотворчеству. На 3-ем году интенсивно развивается фонематическое восприятие и овладение звукопроизношением. В этот период и стоит начинать работать над произносительной стороной речи ребенка, перенос этого процесса на старший возраст не приносит желаемых результатов.

Систематическая работа над развитием звуковой культуры речи помогает ребенку формировать и совершенствовать фонетико-фонематические процессы в речевом развитии, без которых невозможно дальнейшее овладение родным языком, следовательно, невозможно в дальнейшем успешное обучение в школе. Понятие «звуковая культура речи» широко и своеобразно. Звуковая культура речи является составной частью общей культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение и пр.

Воспитание звуковой культуры речи тесно связано с развитием других сторон речи (обогащением словаря, формированием связной речи и грамматического строя и т. д.). В то же время работа по звуковой культуре речи требует особого подхода, специальных приемов, которых огромное множество.

Занятия являются основной формой работы по воспитанию звуковой культуры речи и проводятся не от случая к случаю, а систематически. Так же работа над различными разделами звуковой культуры речи может проводиться и вне занятий. Эту работу можно организовать на утренней речевой зарядке, на прогулке, в часы игр, во время утреннего прихода детей и перед уходом их домой.

Работу по формированию звуковой культуры речи нужно вести в следующих направлениях:

- развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного аппарата, речевого дыхания, голосового аппарата) и на этой основе формирование произношения звуков, слов, четкой артикуляции;
- развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух).

Содержание и задачи работы по ЗКР в разных возрастных группах определяются особенностями возраста.

На третьем году жизни занятия направлены на развитие слухового восприятия, речевого дыхания и голосового аппарата, на уточнение артикуляции, на воспитание умения правильно и четко произносить слова и фразы. Они проводятся с использованием звукоподражаний различным животным и предметам, издающим звуки, путем введения этих звукоподражаний в пение, потешки, дидактические игры, небольшие стихи и рассказы.

В этом возрасте у ребенка становятся более подвижными нижняя челюсть, мышцы языка, губ. Обучение звукопроизношению начинается с гласных звуков и простых по артикуляции согласных (м,п,б,в,ф). Правильное и отчетливое их произношение готовит артикуляционный аппарат к произношению более сложных звуков.

Следует обращать внимание не только на правильное произношение ребенком звука, но и на четкое, внятное проговаривание слов в целом. Педагогу нужно подбирать такие слова, которые не представляют трудности для

произношения. Во всех ситуациях, когда ребенок повторяет предложение или строит его, воспитатель должен помогать согласовывать слова.

На четвертом году жизни продолжать учить детей внятно произносить в словах гласные и некоторые согласные звуки в следующей последовательности: губно-губные - м-п-б, губно-зубные - ф-в, переднеязычные - н-т-д, заднеязычные - к-г-х, с-з-ц. (проговаривание чистоговорок с заданным звуком) Чтобы речь была отчетливой и ясной, дети должны научиться хорошо открывать рот, это достигается, в частности, правильной артикуляцией звука [а] и плотно смыкать губы (этому способствует четкое произношение звуков м, п, б).

В основе обучения детей четвертого года жизни лежит подражание образцу – четкому, ясному произношению воспитателя. Важным условием является также речевая активность самих детей. Учить отчетливо произносить слова и короткие фразы, говорить спокойно, с естественными интонациями. Учить слушать, воспринимать и понимать речь взрослого.

На пятом году воспитанию ЗКР уделяется самое серьезное внимание. Специальные занятия начинаются с показа и объяснения артикуляции звука: воспитатель фиксирует внимание детей на положении губ, зубов, языка и др. Дети уже способны выполнять упражнения по показу, сопровождаемому пояснениями. («Вытяните губы, слегка сомкните зубы, прижмите кончик языка к верхним зубам»). Приоритетным является развитие моторики артикуляционного аппарата; в связи с правильным и четким произношением всех звуков (в идеале) становится возможным совершенствовать силу голоса и темп речи. Чтобы артикуляционная гимнастика не была скучной и однообразной я предлагаю вам взять в работу артикуляционные сказки.

На шестом году совершенствуют артикуляцию звуков, закрепляют правильное, отчетливое произношение звуков. Учить различать (дифференцировать) на слух и произносить сходные по артикуляции и звучанию согласные звуки: с-з, с-ц, ш-ж, ж-з, с-щ, з-ж. Работа со звуками ведется более углубленно. Старшие дошкольники часто нарушают плавность речи, т.к. добывая воздух, заканчивают длинное предложение на вдохе. Развитию речевого дыхания способствует проговаривание скороговорок. Вначале воспитатель напоминает текст, затем дети несколько раз проговаривают его хором в разном темпе. После этого - индивидуально.

На седьмом году происходит развитие фонематического восприятия и звукового анализа речи; Совершенствовать умение различать на слух и в произношении все звуки родного языка.

Развитие функций звукового анализа и синтеза проводится по следующему плану:

-Формирование действий выделения звука на фоне слова (есть или отсутствует);

-Формирование действий вычленения звука из начала и конца слова (по вопросам: «Какой первый звук в слове «дом»? Какой последний - в слове «мак»?);

- Выделение ударной гласной из слова;
- Определение места звука в слове (после какого звука слышится звук [Ы] в слове «крыша»? Перед каким?);
- Определение последовательности и количества звуков в слове (Сколько звуков в слове «дом»? Какой первый, второй, последний – их характеристика.
- Услышать, запомнить, соединить и сказать слово из отдельных звуков: Ш.А.Р.Ф., П.А.У.К.

Выбор оптимальных методов и приемов работы по развитию звуковой культуры речи с учетом физиологических и психологических возможностей детей, наличие полноценной окружающей речевой среды позволят сформировать психическую деятельность ребенка, а также помогут своевременно подготовиться к обучению в школе.

#### *Список литературы:*

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева – Москва: Изд. Центр Академия, 1997
2. Колесникова Е.В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет / Е.В. Колесникова - Москва, 2004
3. Дурова Н.В. Игры и упражнения на развитие фонетико-фонематического слуха у дошкольников / Н.В Дурова - Москва, 2010
4. Бондоренко А.К. Словесные игры в детском саду / А.К Бондоренко - Москва, Просвещение, 1977.

УДК 159.92

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ**

Д.Ю. Ломанова\*

*КГБПО «Лесосибирский технологический техникум»*

*г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются этапы социализации подростков и их особенности, психологическое самосознание подростка, а также его биологические изменения и их влияние на формирование личности.

Ключевые слова: социализация, адаптация, молодежь, подросток, индивид, подростковый возраст.

Annotation. The article discusses the stages of adolescent socialization and their characteristics, the adolescent's psychological self-consciousness, as well as his biological changes and their influence on the formation of personality.

Keywords: socialization, adaptation, youth, adolescent, individual, adolescence.

Изучение проблем социализации подростков является одним из направлений социологии молодёжи - отрасли, которая в наше время становится очень значимой для общества. Вот что говорит об объекте социологии молодёжи И.С. Кон: «Молодёжь - социально-демографическая

---

\*Д.Ю. Ломанова, 2018

группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально - психологических свойств. Молодость как определённая фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но её конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации».

Проблемы молодежи исследуются как в контексте всего общества, его основных характеристик, структурных сдвигов и изменений, так и дифференцировано — как особой социальной группы, с присущими ей признаками и свойствами.

Каждый родившийся человек неизбежно входит в общество и вовлекается в процесс социализации, т.е. становления личности, постепенного усвоения ею требований общества, приобретения социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом. Социализация осуществляется в семье, школе, на работе; мощными средствами социализации выступают СМИ; в процесс социализации включается передача социального опыта человека; наконец, социализация личности связана с трудовой, общественно-политической и познавательной деятельностью человека. На каждом из этих этапов могут возникать противоречия.

То, как подросток социализируется в обществе в свои 15-16-20 лет, непременно отразится на его будущем социальном положении, на ситуации общества в целом.

Современное общество требует новых подходов к изучению проблем молодёжи, новых путей их разрешения. В своей работе мы попытаемся разобраться в особенностях процесса социализации подростков.

В ходе социализации можно выделить отдельные этапы. Для каждого из них характерно формирование новых потребностей, их осознание и перевод в систему ценностей.

1. Восприятие индивидом социальной информации на уровне ощущений, эмоций, знаний, умений и навыков. При этом следует непременно учитывать фактор своевременности подачи информации.

2. Соотнесение получаемой информации с генетически заложенным кодом, собственным опытом и формирование собственного к ней отношения.

3. Выработка установки на принятие или отторжение полученной информации.

4. Формирование ценностных ориентаций и установка на действие.

5. Поступки, логически выстроенная система поведения. В одних случаях поступки следуют сразу за получением информации словно «взрывная реакция», в других они возникают лишь в результате неоднократного повторения определенных воздействий извне, проходя через этап обобщения и закрепления.

6. Формирование норм и стереотипов поведения.

## 7. Осмысление и оценка своей социальной деятельности.

Таким образом, социализация как поэтапный процесс протекает в сознании и поведении детей во множестве параллелей по поводу каждой социальной информации, причем, придя к своему логическому завершению – самооценке, на определенном этапе жизни этот процесс повторяется вновь по тому же поводу, но уже на новом качественном уровне.

Особенности социализации подростков (12 – 16 лет).

Особенности проявлений подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами, и, прежде всего, изменением места ребенка в обществе, когда подросток субъективно вступает в новые отношения с миром взрослых, что составляет новое содержание его сознания, формируя такое психологическое новообразование этого возраста, как самосознание.

1. Характерной чертой самосознания является проявление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, с ее специфическими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и саморазвитию. Прежде всего это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков, все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так, у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе.

2. На определенном этапе развития прежнее место, занимаемое ребенком в системе окружающих его человеческих отношений, осознается им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между его образом жизни и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В связи с этим его деятельность перестраивается.

3. В подростковом возрасте происходит известный «скачок» в психофизиологическом развитии индивида. На данном этапе адаптации подростку свойственны: категоричность суждений, стремление казаться взрослым, бравирова при этом своей мнимой самостоятельностью, лишь подчеркивает маргинальную природу подросткового этапа социализации. Резкие изменения, происходящие в этот период в организме и психике подростка, делают его раздражительным и легко ранимым. Он пытается сформировать собственную систему взглядов на мир, однако многое в ней еще не продумано до конца, многое основано на наблюдениях и подросток довольно легко меняет свои взгляды либо под влиянием новых впечатлений, либо в ходе более глубокого осмысления. Подростков в это время характеризует импульсивность, эмоциональность, чувствительность,

негативизм, критический склад ума, максимализм, мечтательность. Все эти качества делают подростков социально подвижной и противоречивой частью общества. С одной стороны, несостоявшиеся социальные позиции, неувоенные социальные роли, а с другой – стремление брать на себя самостоятельное решение вопросов. Этот возрастной этап часто называют «кризисным».

4. В этом возрасте у подростков нередко падает успеваемость.

Наблюдаются конфликты с окружающими, в том числе со старшими, сопровождаемые болезненными и мучительными переживаниями.

5. Этот возраст отличается коренными сдвигами, обусловленными перестройкой ранее сложившихся психологических структур. Здесь закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок, происходит переоценка ценностей.

6. Важнейшим средством художественного познания подростка становится его художественная деятельность, которая выступает и как усвоение, и как создание художественных ценностей. Это активный процесс, требующий творческих сил личности, определенных знаний и умений, которые в этой деятельности и приобретаются, и проявляются.

7. В подростковом возрасте значительно расширяется объем деятельности ребенка, качественно изменяется ее характер. Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности детей. Возрастает желание заниматься сложными, требующими творческого напряжения видами деятельности.

С вступлением ребенка в новую возрастную фазу – подростковую – существенно изменяется его социальное положение в школе, семье, на улице. Им изучаются новые дисциплины, в семье на него возлагают более ответственные обязанности. Он уже не ребенок, но еще и не взрослый. Возникает благоприятная атмосфера для воздействия на его социально-возрастное самоопределение.

К подростковому возрасту у ребенка накапливается довольно большой объем разнообразной информации. С вступлением в новую возрастную фазу, он научается выстраивать логические схемы, улавливать причинно - следственные связи. Количество полученного знания переходит в новое качество, а в купе с расширяющимся жизненным опытом у него возникает более высокий уровень самосознания, он обращает свой взор на внутренний мир и духовный облик других людей и на этой основе выстраивает устойчивый нравственный идеал.

Для подростков огромное значение имеет мнение, оценка сверстников и, в то же время, в подростковой среде существует своеобразный поведенческий устав. Именно в этой связи подростковый возраст подходит для формирования сильной воли, в частности таких черт как целеустремленность, самостоятельность, выносливость, решительность, смелость, инициативность, выдержка, мужественность и т.д. Все эти черты так или иначе разовьются, а если не эти, то альтернативные и направлены будут если не на созидание, то на

разрушение, поэтому обществу важно не упустить шанс «воспитать гражданина».

В совершенно иное качественное русло процесс нравственно-этического формирования индивида входит в подростковом периоде, когда подросток оценивает себя через соотношения своего внутреннего мира с внутренним миром других людей. У подростка формируется понятийное мышление, ему доступно понимание связей между конкретным поступком и качествами личности, на основе чего и появляется потребность в самоусовершенствовании.

Подростка, в процессе накопления им жизненного опыта, начинают волновать глубоко этические вопросы о смысле жизни и человеческом счастье, о справедливости, чести и достоинстве, а также о его собственной роли в формировании нравственно-этической среды в его ближайшем окружении. Нравственно-этические нормы подростка очень далеки от идеала, они фрагментарны и нестабильны, но они, и это более всего важно, впервые формируются осознанно и самостоятельно. Отличительной чертой этого процесса, впрочем, скоро угасающей, вернее удушенной обществом является искренность и непримиримость, вот откуда берется непримиримость к тому, что он отрицает.

В подростковом возрасте происходят существенные биологические изменения – значительный рост мышечной силы, общей стойкости организма и работоспособности, причем как у мальчиков, так и у девочек. Возникает естественная потребность «применить физическую силу». Обозначенное обстоятельство создает более чем благоприятные условия для активных занятий спортом и физического труда как дома, так и за его пределами – труда общественного (причем не только безвозмездного, но и оплачиваемого). Подростковый возраст характеризуется как пубертатный период, связанный с глубокой перестройкой эндокринной системы, появлением вторичных половых признаков, а также полового влечения, вызываемого обильным выделением гормонов. Итак, социализация подрастающих поколений есть сложный непрерывный процесс, при котором, с одной стороны, потребности отдельно взятой личности адаптируются к потребностям общественным, но эта адаптация носит не пассивный характер. Это активный творческий процесс присвоения общечеловеческих ценностей, когда индивид проявляет всю мощь своих сущностных сил, добровольно выстраивая свою роль в обществе. С другой, общество формирует норму морали и поведения, педагогически целесообразных форм отношений между людьми в семье, в школе, в досуговых учреждениях, в иных окружающих человека социальных средах.

#### *Список литературы:*

1. Аксёнов И.Н. Социализация подростков / И.Н. Аксёнов. - Москва, МАИ, 1996.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - Москва, Аспект пресс, 1996.

3. Социология молодёжи / Под ред. Ю.Г. Волкова. - Ростов-н/Д.: Феникс, 2001.
4. Кравченко А.И. Социология / А.И. Кравченко. - Москва: Академический проект, 2000.- 508 с.
5. Морозов В.В. Противоречивость социализации и воспитания молодёжи в условиях реформ / В.В. Морозов, А.П. Скробов // Социально-политический журнал. – 1998. - №1. – С. 20-23

*УДК 159.99*

## **ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

А.Е. Маринина\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский  
федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирована профилактика суицидального поведения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: профилактика, суицидальное поведение, подростковый возраст, подросток, суицид.

Summary. The article analyzes the prevention of suicidal behavior in adolescence.

Key words: prevention, suicidal behavior, adolescence, teenager, suicide.

Известному древнекитайскому мыслителю и философу Конфуцию принадлежит следующее высказывание: «Как мы можем знать, что такое смерть, когда мы не знаем еще, что такое жизнь». Тема смерти пронизывает всю нашу жизнь, актуализируясь с возрастом. Для некоторых людей она приобретает особое значение.

Одна из актуальных проблем современного общества – совершение суицидов среди молодого поколения. В основном – это подростки. Как известно, суицид занимает третье место в классификации причин смертности у населения (после онкологических болезней и заболеваний сердца). Действительно, самоубийства несовершеннолетних - многогранная проблема, которая наносит огромный моральный ущерб родителям, сверстникам и обществу.

Прежде всего, следует разобраться в содержании понятия «суицид» и рассмотреть различные виды суицидального поведения подростков. Проблемами подростковых суицидов занимались такие психологи как А.Г. Амбрумова, С.В. Бородин, А.С. Михлин, Ю.М. Бубнов, Н.В. Ярошенко и др.

По определению Э. Дюркгейма, суицид является намеренным и осознанным лишением себя жизни. Однако саму суицидальную попытку следует рассматривать не только как цель, но и как средство для достижения

---

\*А.Е. Маринина, 2018

цели [5]. На разных этапах подросткового возраста - раннем (12–14 лет), среднем (15–16 лет) и старшем (17–18 лет) существуют свои особенности формирования и проявления суицидального поведения, которые связаны со спецификой физиологии, психологии, личностными и поведенческими индивидуальными качествами подростков.

Е. Шир считал, что суицидальное поведение у подростков можно разделить на 4 группы [3]:

1. Неодолимое самоубийство характеризуется преобладанием выраженного аутоагрессивного компонента.

2. Амбивалентное самоубийство осуществляется аутоагрессивный компонент и поведение, ориентированное на окружающих, а также амбивалентность в отношении способа самоубийства.

3. Импульсивное самоубийство характеризуется внезапностью.

4. Преднамеренное самоубийство отличается тем, что суицид тщательно и расчетливо планируется в отношении времени, места и способа совершения.

Большинство подростков воспринимают суицид как способ решения различных проблем, а не как средство разрушения собственной жизни. В этом возрасте любые жизненные трудности воспринимаются как катастрофа вселенского масштаба. Конфликты с одноклассниками и преподавателями, трудности в усвоении знаний, неразделенная любовь и заниженная самооценка – наиболее распространенные причины подростковых самоубийств. Вышеперечисленные причины можно объединить в одну группу: внутренний конфликт, с которым ребенок не в состоянии справиться самостоятельно. Именно незнание выхода из сложной ситуации порождает у подростков мысли о суициде.

Э. Дюркгейм делил самоубийства на виды в зависимости от особенностей социальных связей индивида [5]:

1. Аномическое самоубийство происходит в результате тяжелых разногласий между личностью и окружающей ее средой, например, подросток отказывается принимать общепринятые нормы и правила.

2. Фаталистическое самоубийство имеет место в случае личных трагедий, например, смерти близких, потери работоспособности, несчастной любви.

3. Альтруистическое самоубийство совершается ради других людей или во имя высокой цели.

4. Эгоистическое самоубийство является уходом от неблагоприятных ситуаций (конфликтов, неприемлемых требований).

Важно отметить, что попытка подростка симитировать самоубийство часто воспринимается взрослыми как шантаж или своеобразная игра. Недостаток внимания к подобному поведению приводит к тому, что ребенок, ощущая равнодушие со стороны родителей, переходит к истинной форме разрушения личности. Родителям следует научиться оказывать правильную поддержку своим детям. Для большинства подростков важны не только материальные ценности, но и душевное общение. Каждый ребенок должен

иметь возможность, поделиться с родителями своими волнениями и переживаниями.

В профилактике самоубийств большую роль могут сыграть антисуицидальные факторы, препятствующие формированию у детей и подростков мыслей о самоубийстве.

Психотерапевт и доктор медицинских наук В.Т. Кондрашенко считал, что тесные эмоциональные связи с семьей, друзьями, нежелание причинить боль родным и близким, атмосфера благополучия в доме и любви к жизни, наличие различных источников получения положительных впечатлений, чувство долга и ответственности зачастую способствуют преодолению саморазрушающих намерений. Целенаправленная работа взрослых в указанном направлении при подведении подростком «итогов жизни» и обдумывании способа самоубийства, воспоминания о дорогих людях, приятных эпизодах могут остановить развитие суицидальных тенденций или задержать их созревание. Здесь помогут такие методы арт-терапевтической работы как фототерапия (реконструкция жизненного пути через фотографии), кинотерапия (создание видео или мультимедиа роликов о жизни подростка) [6].

Еще одним достаточно весомым антисуицидальным фактором может выступать страх перед физическими страданиями, а также боязнь стать инвалидом в случае неудавшейся попытки. Например, при повешении смерть может наступать от удушья, когда у человека сонная артерия не пережимается, он остается в сознании, и такие мучения могут длиться до десяти минут. После вскрытия вен самоубийца обычно длительное время ощущает приближение смерти, но не в силах ее предотвратить. Что касается наркотиков, то среднестатистический человек, как правило, не знает, какая доза и каких веществ обеспечит безболезненную смерть. Применение же большой дозы или очень сильных наркотиков то ли приведет к стойкой зависимости, то ли сожжет внутренние органы, обрекая на долгие мучения, против которых медицина бессильна.

Психологическая поддержка подростка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, должна вестись комплексно и параллельно со школой осуществляться в семье. Поэтому психологам необходимо обучать родителей навыкам общения с детьми (родительские клубы, тренинги переориентации поведения и т.п.). Особое внимание желательно акцентировать на таких моментах как необходимость в разговорах с ребенком с раннего детства подчеркивать ценность и неповторимость жизни.

Для предотвращения трагического исхода, по мнению детских психиатров, родителям следует постоянно общаться с подростком, несмотря на растущую в этом возрасте потребность в отделении их от родителей. Расспрашивайте и говорите с ребенком о его жизни, уважительно относитесь к тому, что кажется ему важным и значимым. Главное при этом делать акцент на мысли «Я – не просто родитель, я – твой друг» [2].

Американский исследователь Эрл Гроллман сформулировал несколько требований проведения беседы с подростком, продумывающим способы ухода

из жизни. Для начала он рекомендует не просто принять суицидента как личность, способную на самоубийство, но и признать за человеком формальное право совершить такой шаг. При этом во время самого диалога взрослому рекомендуется [4]:

1. Внимательно слушать собеседника, так как подростки очень часто страдают от одиночества и невозможности излить перед кем-то свою душу.

2. Правильно формулировать вопросы, спокойно и доходчиво расспрашивая о сути тревожащей ситуации и о том, какая помощь необходима.

3. Не выражать удивления от услышанного и не осуждать ребенка за любые, даже самые шокирующие высказывания.

4. Не спорить и не настаивать на том, что его беда ничтожна, ему живется лучше других, поскольку высказывание «у всех есть такие же проблемы» заставляют ребенка ощущать себя еще более ненужным и бесполезным.

5. Постараться изменить романтически-трагедийный ореол представлений подростка о собственной смерти.

6. Не предлагать неоправданных утешений, поскольку подростки зачастую не способны принять советы.

7. Привести конструктивные способы решения проблемы.

8. Одновременно стремиться вселить в подростка надежду, которая должна быть реалистичной и направленной на укрепление его сил и возможностей.

Озвучивание подростком мыслей о самоубийстве должно насторожить также и родителей, которым следует полностью изменить стиль взаимоотношений с ним. Чрезмерные запреты, ограничения свободы и наказания могут спровоцировать у подростка ответную агрессию или аутоагрессию (т.е. агрессию, направленную на себя). В подростковом возрасте предпочтительной формой воспитания является заключение договоренностей. Если запрет необходим, не пожалейте времени на объяснение целесообразности запрета. Если же ребенок продолжает протестовать, то постарайтесь вместе найти решение, устраивающее и вас, и его [1]. Если по каким-то причинам не удалось сохранить контакт с ребенком, то следует вовремя обратиться к специалисту. В индивидуальной или семейной работе с психологом вы освоите необходимые навыки, которые помогут вам вернуть тепло, доверие и мир в отношениях с ребенком.

Таким образом, можно сделать вывод, что раскрытию суицидальных тенденций во многом может помочь наблюдение за поведением подростков. Так, на возможную опасность суицидальной угрозы указывают возникновение у учащегося депрессии, значительные личностные изменения и трансформации в поведении. Чтобы избежать появления суицидального поведения у подростка, следует придерживаться простым правилам: каждый родитель должен общаться со своим ребенком, не прибегать к насилию и не ограничивать в свободе.

*Список литературы:*

1. Адамова Л.И. Профилактика суицидального поведения. - Москва: Эксмо, 2009.-189 с.
2. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов / А.Н. Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2008. - №2. - С. 36-43.
3. Гишинский Я.И. Социологические и психолого-педагогические основы суицидологии / Я.И. Гишинский, П.И. Юнацкевич. – Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2009.
4. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция. Суицидология: прошлое и настоящее: Проблема самоубийств в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. — Москва: Когито-Центр, 2001. - С. 270-352.
5. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд / под ред. В.А. Базарова. – Москва: Мысль, 1994. – 399 с.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. - Минск: Аверсэв, 2004. - 365 с.

УДК 159.99

## **ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

И.Н. Секлецова, И.В. Василишина\*

*КПК «Енисейский накопительный центр», Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Краевой центр подготовки кадров строительства, ЖКХ и энергетики»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирована специфика гиперактивности у детей по сравнению с другими типами нарушений психического развития. Сущность воспитания гиперактивных детей в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова. Гиперактивность, гиперактивные дети, воспитание гиперактивных детей в дошкольной организации, коррекционная работа воспитателя и педагога-психолога с гиперактивными дошкольниками.

Annotation. The article analyzes the specificity of hyperactivity in children compared with other types of mental developmental disorders. The essence of the education of hyperactive children in preschool educational organization.

Keywords. Hyperactivity, hyperactive children, education of hyperactive children in preschool organization, correctional work of a teacher and a psychologist with hyperactive preschool children.

Гиперактивность в наше время является самым распространенным расстройством развития в детском возрасте. Актуальность проблемы можно проследить и по нарастающему интересу ученых к гиперактивности. Каждый

---

\* И.Н. Секлецова, И.В. Василишина, 2018

год публикуется более двух тысяч книг и статей, посвященных клиническим и психолого-педагогическим проблемам детей с гиперактивностью.

В словаре терминов Н.А. Виноградовой дается следующее определение: «гиперактивность - это комплексное нарушение поведения, проявляющееся в неуместной двигательной активности, нарушении концентрации внимания, неспособности к организованной, целенаправленной деятельности»

Специфика гиперактивности у детей по сравнению с другими типами нарушений психического развития выражается в том, что у дошкольников нет нарушений анализаторных систем, и они не являются умственно отсталыми, они могут успешно осваивать образовательную программу при индивидуальном подходе к работе с ними [1, с. 89].

А.К. Мазина отмечает, что «в материально хорошо обеспеченных семьях коррекция поведения гиперактивных детей происходит быстрее, нежели в семьях, нуждающихся в социальной поддержке, или находящихся в социально опасном положении. Таким образом, в силу психолого-педагогических особенностей, дошкольники данной категории входят в группу риска. При определенных неблагоприятных условиях воспитания и обучения, у гиперактивных детей возможно возникновение различных форм девиантного поведения, поэтому они нуждаются в педагогической поддержке» [2, с. 128].

Рассмотрим подробнее понятие и сущность воспитания гиперактивных детей в дошкольной образовательной организации. ФГОС ДО определено, что работа по формированию у ребенка навыков поведения в социуме, нравственных и моральных ценностей, развитие коммуникативных навыков осуществляется в рамках образовательной области «социально-коммуникативное развитие» [2].

В рамках данного направления образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации могут разрабатываться программы коррекционной и воспитательной работы с гиперактивными детьми. В их разработке и реализации должны принимать участие воспитатели групп, педагог-психолог дошкольной образовательной организации [4].

Коррекционная работа воспитателя и педагога-психолога с гиперактивными дошкольниками включает в себя проведение групповых и индивидуальных занятий с детьми в рамках разработанной по результатам диагностики программы коррекции поведения.

В коррекционно-развивающей работе с гиперактивным ребенком используются три основных направления:

1. Развитие дефицитарных функций (внимания, двигательного контроля, контроля поведения).

2. Отработка конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками (формирование умения слышать словесные инструкции, развитие эффективных стратегий поведения в конфликте и т.д.).

3. При необходимости ведется работа с чувством гнева у такого ребенка.

Работа по этим направлениям может осуществляться параллельно или, в зависимости от конкретного случая, может быть выбрано приоритетное

направление. Медикаментозная поддержка неврологом также может осуществляться параллельно, при этом эффекты действия тех или иных препаратов психолог должен знать и учитывать при выстраивании коррекционно-развивающего маршрута с конкретным ребенком [3].

Первоначальная работа с гиперактивным дошкольником должна осуществляться индивидуально. На этом этапе можно обучить его не только слушать, но и слышать – понимать инструкции взрослого: проговаривать их вслух, формулировать самостоятельно правила поведения во время занятий и правила, последовательность выполнения отдельного задания. Желательно на этом этапе совместно с ребенком выработать систему поощрений и наказаний, которая впоследствии поможет ему достигать нужных результатов, закреплять необходимые умения и навыки. Следующий этап – вовлечение гиперактивного дошкольника в групповые виды деятельности (во взаимодействие со сверстниками) – тоже должен быть постепенным. Сначала желательно включать гиперактивного ребенка в работу и в игру с малой группой детей (2–4 человека), и только после этого можно приглашать его участвовать в играх, занятиях в группе 8–10 человек. Иначе дошкольник может перевозбуждаться, что приведет к потере контроля над поведением, переутомлению, дефициту активного внимания.

Все занятия важно проводить в занимательной для ребенка форме, поэтому рекомендуется реализовывать их преимущественно в форме игры.

Работа с гневом предполагает освоение дошкольником навыков управлять собственной злостью. Для этого можно использовать грушу для битья, разрывание бумаги или «стаканчик для криков», куда ребенок может прокричать все, что «наболело», «накопилось» внутри. В долгосрочной перспективе – спортивные секции (сублимация гнева) [4, с. 12].

Важной составляющей психологического сопровождения ребенка с синдромом гиперактивности является работа с его родителями, которые сталкиваются со значительными трудностями в его воспитании.

Некоторые родители пытаются бороться с гиперактивностью авторитарным подходом в воспитании, принимая проявления неврологического поведенческого расстройства за непослушание. Такая категория родителей вводит множество запретов и наказаний, однако последние со временем перестают действовать, так как к наказанию дошкольник привыкает не меньше, чем к поощрению. Другие родители, отчаявшись что-либо изменить в поведении ребенка, со временем начинают попустительски относиться к нему, предоставляя полную свободу действий. Обе крайности в воспитании дошкольников с синдромом гиперактивности могут нанести вред детской психике.

Системная консультативная помощь психолога и социального педагога в работе с гиперактивными детьми и их родителями необходима и самим педагогам. Прежде всего, психолог и социальный педагог должны представить воспитателю подробные сведения о природе гиперактивного поведения, характере поведения дошкольников с гиперактивностью в образовательном

учреждении. Они должны знать, что работа с такими детьми должна строиться на индивидуальной основе. Целесообразно по возможности игнорировать вызывающие поступки и поощрять хорошее поведение дошкольника[5, с. 14].

Во время занятий важно ограничивать до минимума отвлекающие факторы. В течение дня предусматриваются возможности для двигательной разрядки: физического труда, спортивных упражнений.

Кроме того, социальному педагогу важно и самого ребенка познакомить с определением и характером его собственного типа синдрома гиперактивности. Открытое, честное описание конкретных трудностей, переживаемых ребенком, и их связи с синдромом гиперактивности вызовет обсуждение, как их преодолевать на практике. Обеспечив дошкольника перспективой и ощущением контроля, специалисты позволяют ему собрать необходимые силы для преодоления препятствий.

Цель бесед с гиперактивными детьми в том, чтобы информировать ребенка и помочь ему поверить в себя. Частые, короткие обсуждения всегда предпочтительнее длинных лекций. Надо поощрять дошкольников вносить их собственные идеи, выражать беспокойство и задавать вопросы. При этом термины и понятия должны соответствовать уровню познаний ребенка.

Свободно и открыто обсуждая эту тему с детьми, психолог и социальный педагог дают им понять, что верят в их возможности.

Таким образом, основным направлением коррекции поведения гиперактивных дошкольников является изменение характера их двигательной деятельности.

Для реализации этой задачи используются следующие методы: наблюдение за поведением детей в различных видах двигательной деятельности в условиях дошкольного учреждения; беседа с воспитателями об особенностях поведения дошкольников во время физкультурных занятий и подвижных игр; комплексная оценка двигательной активности каждого ребенка в определенные режимные моменты; работа с родителями и организация контрольных двигательных заданий.

#### *Список литературы:*

1. Виноградова, Н.А. Дошкольное образование. Словарь терминов / Н.А. Виноградова. - Москва : Айрис-пресс, 2015. - 400 с.
2. Мазина, А.К. Особенности развития познавательной и эмоциональной сферы детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в ситуациях смысловых инициаций / А.К. Мазина. - Ростов-на-Дону : ФГАОУ ВО «Южный Федеральный Университет», 2015. – 175 с.
3. Пасечник, Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте / Л.В. Пасечник. – Москва : Сфера, 2017. – 123 с.
4. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. - 624 с.
5. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В.А. Жмуров. - Москва:Джангар, 2012. - 567 с.

УДК 159.99

## **КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ИЗ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ**

А.В. Пермякова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье уделено внимание актуальной проблеме школьной тревожности детей из приемных семей. Автор раскрывает возможности использования изотерапии в коррекции школьной тревожности у детей из приемных семей.

Ключевые слова: дети из приемных семей, школьная тревожность, коррекция школьной тревожности, изотерапия.

Summary. The article pays attention to the actual problem of school anxiety of children from foster families. The author reveals the possibility of using isotherapy in the correction of school anxiety in children from foster families.

Key words: children from foster families, school anxiety, correction of school anxiety, isotherapy.

Согласно исследованию, основанному на данных Росстата за 2018 год, наибольшее количество детей-сирот (2214 человек) живет в Красноярском крае [6].

Помещение детей-сирот в приемные семьи является следствием трудной жизненной ситуацией, в которой они оказались по разным причинам, поэтому особое внимание уделяется коррекции психологических особенностей приемных детей. Под приемной семьей нами понимается форма принятия на воспитание в семью несовершеннолетних детей, оставшихся без попечения родителей.

Обретение новой социальной роли приемного ребенка, изменение системы требований со стороны приемных родителей нередко становится психотравмирующим фактором, провоцирующим нарушения эмоционально-волевой и коммуникативной сферы.

Исследователь проблемы воспитания приемных детей в семье Е.Б. Жуйкова утверждает, что у детей из приемных семей ярко выражена дезадаптация, усиливающаяся многочисленными психотравмирующими факторами: изъятием их из семьи, помещением в чужую семью и сопровождается нежеланием идти на контакт с приемными родителями, отчуждением, стрессовыми состояниями, в связи с чем у приемных детей резко снижается эффективность их деятельности как в социальной, так и в учебной сфере [2].

При этом Н.В. Гибадуллина отмечает, детям из приемных семей свойственны следующие симптомы эмоциональных нарушений: страх перед

---

\* А.В. Пермякова, 2018

выполнением школьных заданий, перед одиночеством в группе, чувство неполноценности по отношению к сверстникам как с точки зрения способностей к учебе, так и в социальном и материальном отношении. При этом исследователь считает, что ситуации взаимодействия приемных детей со сверстниками, учителями вызывает повышенное беспокойство, способствуя развитию школьной тревожности [1].

Таким образом, повышенная склонность к переживаниям, опасениям и беспокойству, связанная с ситуациями взаимодействия с приемными родителями, учителями и сверстниками, определяют особенности проявления школьной тревожности у детей из приемных семей.

Понятие «школьная тревожность» описано многими учеными, оно рассматривается очень широко и включает в себя различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия [4, 5, 7].

Ч.Д. Спилбергер характеризует школьную тревожность, как проявление повышенного беспокойства, волнения в учебных ситуациях, в классе, ожидания плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников [7].

Р.В. Овчарова считает тревожность результатом взаимодействия личности с ситуацией [4].

Согласно этому А.М. Прихожан считает причиной возникновения школьной тревожности противоречивые требования к ребенку, исходящие со стороны значимых взрослых, и неадекватные по отношению к нему ожидания, несоответствующие его возможностям, которые становясь частью эмоциональной жизни детей, создают условия для развития тревожности как устойчивого свойства личности [5].

Под школьной тревожностью приемных детей мы будем понимать их эмоциональное состояние, выражающееся в негативных поведенческих реакциях, в ситуациях взаимодействия с различными компонентами образовательной среды школы.

О.И. Каяшева с целью коррекции школьной тревожности предлагает использовать метод изотерапии, который, оказывая влияние на психоэмоциональное состояние приемного ребенка, способствует его личностному развитию [3].

Благодаря методу изотерапии возможно снять эмоциональное напряжение, скорректировать негативные эмоциональные состояния, свойственные детям из приемных семей, такие как переживания, опасения и беспокойство [8].

Согласно проведенному нами исследованию особенностей проявления школьной тревожности у детей из приемных семей, приемы работы должны быть направлены на коррекцию психоэмоционального состояния детей в ситуациях взаимодействия с приемными родителями, учителями и сверстниками. В нашем исследовании приемы изотерапии понимаются как способы воздействия, с помощью которых осуществляется коррекция школьной тревожности у детей из приемных семей.

На основании этого, мы можем выделить следующие приемы коррекции школьной тревожности при работе с детьми из приемных семей:

1) Рисование на свободную или заданную тему, где предметом изображения выступает сам приемный ребенок и его отношения с окружающими людьми. При рисовании ребенок должен попытаться смоделировать реальные и воображаемые жизненные ситуации, вызывающие состояние школьной тревожности.

Темой для рисования могут быть рисунки «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Я сейчас», «Я в будущем», «Мои друзья», «Мои одноклассники», «Мои учителя» и т.д.

2) Изображение в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением приемного ребенка эмоциональных состояний и чувств «Тревога», «Счастье», «Беспокойство» «Радость» и т.п.

Мы считаем, что данный прием требует от детей высокой способности к символизации, так как изображаемое эмоциональное чувство не обладает физической оболочкой, что при выполнении приемными детьми задания позволит им проанализировать психологическое и нравственное содержание изображаемых событий и явлений, и переосмыслить значение этих событий.

3) Совместная изобразительная деятельность.

Мы считаем, что данный прием направлен как на решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношений детей из приемных семей со сверстниками, так и на оптимизацию детско-родительских отношений.

4) Обсуждение полученных изображений, позволяет выявить переживания детей, помочь преодолеть негативные эмоциональные состояния, осознание собственных проблем и путей их решения.

Согласно этому, используя рассмотренные нами приемы изотерапии в работе с детьми из приемных семей, можно решить следующие задачи:

– акцентировать внимание детей из приемных семей на ситуации, вызывающие школьную тревожность;

– создать оптимальные для условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые вызывают у детей негативные эмоции;

– помочь детям из приемных семей найти приемлемый выход негативным эмоциональным состояниям.

Таким образом, возможности изобразительного искусства в коррекции школьной тревожности у детей из приемных семей связаны, прежде всего, с коррекцией их психоэмоционального состояния, направленной на выявление ситуаций, провоцирующих школьную тревожность данных детей, осознание детьми и поиск решений, способствующих формированию конструктивного общения с приемными родителями, педагогами и сверстниками.

*Список литературы:*

1. Гибадуллин Н.В. Мотивация принятия детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью / Н.В. Гибадуллин // *Фундаментальные исследования*. - 2014. - № 9. - С. 27–29.

2. Жуйкова Е. Б. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье / Е. Б. Жуйкова, Л. С. Печникова // Психологическая наука и образование. - 2014. - №4. - С.46–53.
3. Каяшева О.И. Арт–терапия: теория и основные методы в психологической практике / О.И. Каяшева. – Санкт–Петербург: НИЦ АРТ, 2015. - 452 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – Москва, 2005. - 386 с.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Москва: МОДЭК, 2000. - 304 с.
6. Россия в цифрах: крат. стат. сб. / Росстат. – Москва, 2018. - 522 с.
7. Спилбергер, Ч. Д. Методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер. – Москва: Альфа-книга, 2011. - 285 с.
8. Старовойтов, А. В. Рубежи современной арт–терапии: от теории к практике / А. В. Старовойтов // Гуманитарные науки. - 2015. - № 4. - С. 95–100.

*УДК 159.9*

## **ДЕТСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА**

Т.М. Трубицына\*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №53 «Радуга» г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен опыт работы педагогов по формированию связной речи воспитанников посредством организации журналистской деятельности детей старшего дошкольного возраста с применением метода интервьюирования.

Ключевые слова: детская журналистика, связная речь, интервью.

Summary. The article presents the experience of teachers in the formation of a coherent speech of pupils through the organization of journalistic activities of children of senior preschool age using the method of interviewing.

Keywords: children's journalism, connected speech, interviews.

Формирование связной речи – центральная задача речевого развития дошкольников. Основная функция речи – коммуникативная, осуществляющаяся в форме диалога и монолога. На речевых занятиях обучение диалогической речи традиционно протекает в форме беседы, в ходе которой практически усваивается овладение простыми синтаксическими моделями фраз, формируется умение соотносить содержание фразы-высказывания с предметом и темой высказывания. Для решения задач развития диалогической речи целесообразно подбирать такие игровые методы, которые органично

---

\* Т.М. Трубицына, 2018

впишутся в жизнь ребенка.

ФГОС дошкольного образования одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования определяет, что «ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и чувства, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения». Для успешного речевого развития дошкольников необходимо создать условия, в которых они могли бы рассказать о том, что интересного произошло в группе или дома, поделиться своими впечатлениями, высказать свое мнение. Коммуникативная деятельность тесно взаимосвязана и с игровой деятельностью. В игре дети наиболее свободно общаются, выражают свои эмоции, отражают свои знания об окружающей действительности, поэтому мы посчитали возможным реализовать игровой проект «Детская журналистика».

Стимулом послужило предложение от Лесосибирской городской телерадиокомпании сделать детскую рубрику, ведущими которой станут воспитанники ДОУ.

Изучив и проанализировав методическую литературу, журналы, интернет-ресурсы, освещающие вопросы развития диалогической речи дошкольников, мы предположили, что организация журналистской деятельности детей старшего дошкольного возраста с применением в частности метода интервьюирования, усилит речевую мотивацию к созданию условий для формулирования вопросов, а также к построению самостоятельных высказываний и рассуждений.

Тип проекта: групповой, творческий.

Срок реализации проекта: долгосрочный.

Участники: дошкольники 5-6 лет, воспитатели, учитель-логопед ДОУ.

Цели: формирование диалогической речи; включение усвоенных детьми элементов языковой системы в непосредственное общение; корректирование звукопроизношения.

Задачи: способствовать использованию невербальных средств общения; сформировать и развить умение общаться в паре, группе, коллективе; развить представление построению самостоятельных высказываний на основе сформированных лексических, грамматических и синтаксических навыков.

В ходе реализации проекта были определены следующие направления:

- организация пресс-центра «Радуга»;
- разработка цикла занятий по теме «Детская журналистика»;
- разработка и организация сюжетно-ролевой игры «Мы – журналисты»;
- подбор дидактических игр для развития коммуникативных навыков;
- подбор мастер-классов по изготовлению открыток и поделок к праздникам;
- организация взаимодействия с родителями;
- экскурсия в местную городскую газету «Заря Енисея».

В рамках проекта использовались следующие формы работы с детьми:

– подгрупповые занятия с включением дидактических и словесных игр, практических заданий, элементов интервьюирования; ознакомление с техническими средствами – микрофоном, диктофоном, фотоаппаратом, видеокамерой; встречи-беседы с интересными людьми – журналистами, фотографами, редакторами;

– выпуск видеосюжетов «Радуга».

Взаимодействие с родителями прошло через следующие мероприятия:

– участие родителей в сборе и изготовлении практического материала и атрибутики к занятиям;

– консультирование родителей по теме «Поговорим о диалоге»;

– ознакомление родителей с циклом коммуникативных игр «Поиграем дома»;

– разработка памятки для родителей «Обсуди интервью с ребенком»;

– привлечение родителей к выпуску детских видеосюжетов «Радуга».

Занятия с детьми проводились 2 раза в неделю, в дневное и вечернее время, в помещении, оборудованном аудио и видеотехникой. Продолжительность занятия – 30 минут.

В проекте принимали участие 10 воспитанников детского сада. Комплектование участников происходило по желанию детей и по согласованию с родителями. Занятия строились в соответствии с личностно-ориентированным подходом к воспитанию детей, что позволило обеспечить их единство с программой ДОУ. При проведении занятий учитывались принципы: систематичности и последовательности, доступности и наглядности.

Поскольку основной вид деятельности дошкольников – игра, именно в рамках игрового общения формировалась и совершенствовалась речевая активность детей. С этой целью была разработана сюжетно - ролевая игра «Мы - журналисты», которая стала основой проекта «Детская журналистика». В ходе сюжетно-ролевой игры преодолевалась детская застенчивость, повысилась самооценка; ребята осознали собственную значимость. Целью данной игры стало развитие связной диалогической речи, коммуникативности и личностного взаимодействия детей друг с другом. В качестве оборудования к игре были использованы детские компьютеры, кинокамеры, фотоаппараты, микрофоны, диктофоны, блокноты, карандаши. Такая игра завоевала детское признание своим своеобразием и многообразием атрибутики, максимальной приближенностью к действительности. Сформировав определенные навыки, вооружившись блокнотами с опорными схемами, картинками-символами ведения диалога, дети учились брать интервью у заведующего детским садом, повара, медицинской сестры, сверстников. Тематика интервью разнообразна:

- в игровой деятельности
- путешествие по детскому саду
- у героев праздника «Масленица»
- кто самый главный в детском саду?
- всех излечит, исцелит Добрый доктор Айболит!
- кто еще работает в нашем саду?

– поздравляем с 8 Марта!

В ходе предварительной работы дети познакомились с опорными картинками-моделями, картинками-символами, помогающими строить диалог.

#### Схема-подсказка для ведения диалога в форме интервью

Тема речевого высказывания	Картинка-символ	Варианты речевых обращений
Вход в диалог. Приветствие	Улыбающееся солнце	Здравствуйте! Добрый день (утро, вечер)! Мы рады встрече с Вами!
Цель	Микрофон	Разрешите задать Вам несколько вопросов? Мы хотим побеседовать с Вами о... Расскажите нам, пожалуйста, о...
Рассказ о работе (профессии)	Руки, развернутые ладонями вверх	Чем Вы занимаетесь? Что Вы делаете? Что Вы можете рассказать о своей профессии?
Рабочие инструменты	Рабочие инструменты	Какие инструменты Вам нужны? Чем Вы работаете? Расскажите о своих помощниках в работе
Отношение к профессии	Символ сердца	Любите ли Вы свою профессию? За что Вы любите свою профессию?
Фото на память	Фотоаппарат	Разрешите с Вами сфотографироваться на память
Выход из диалога. Выражение благодарности. Прощание.	Рукопожатие	Вы очень интересно рассказали... Спасибо Вам за рассказ. Нам понравилось...

По этим картинкам совместно с ребятами подбирались варианты вопросов, которые можно задать. Затем, в процессе самого интервью, ребенок-корреспондент сам выстраивал диалог, имея перед собой зрительную опору в виде картинок-символов.

В рамках проекта для развития коммуникативных навыков дошкольников использовались дидактические и словесные игры: «Не пропусти профессию», «Угадай профессию», «Угадай, о ком я говорю», «Что лишнее?», «Магнитофонный разговор», «Газетный отчет», «Дикторы», «Рассеянный», «Дружеское интервью» [2, с. 44,45,77].

В результате дошкольники в парах перед реальными видеокамерами и журналистами могли поддержать диалог между собой; поздравить мам с наступающим праздником и взять интервью у сверстников в группе, а также провести небольшой мастер-класс с объяснением по изготовлению поделки.

В ходе реализуемого проекта дети не только приобрели знания норм речевого общения со взрослыми и сверстниками, но и стали использовать их в реальных жизненных ситуациях. Дети стали относиться друг к другу намного

внимательнее и доброжелательнее, уменьшилось число конфликтных ситуаций, лексический запас пополнился выражениями из словаря речевого этикета.

Итогом реализации проекта стала его презентация в форме видеосюжетов и представление ежемесячного выпуска «Радуга» от Лесосибирской городской телерадиокомпании. Сюжеты хранятся в архивах МБДОУ «Детский сад №53 «Радуга» и городской телерадиокомпании.

*Список литературы:*

1. Елкина Н.В., Мариничева О.В. Учим детей наблюдать и рассказывать. – Ярославль, Академия развития, 1997. – 224 с.
2. Заводнова Н.В. Развитие логики и речи у детей. Игры и упражнения. - Ростов н/Д: Феникс , 2005. – 240 с.
3. Коган М.С. С игрой круглый год. – Новосибирск: Сиб. унив.изд-во, 2004 – 151с.
4. Курбанов Г.С. Умные игры для детей и их родителей. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. - 352 с.

*УДК 159.92*

**МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ**

Е.Н. Трубникова, Ю.В. Шакирова\*

*«Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей №43 «Журавушка»*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация: В статье проанализирован опыт работы педагогов по методике ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством, авторами предложены методики ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, методики ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством.

Summary. The article analyzes the experience of teachers in the method of familiarizing children with arts and crafts, the authors proposed methods of familiarizing children with arts and crafts.

Keywords: arts and crafts, methods of familiarizing children with arts and crafts.

На сегодняшний день, современная система образования во всех ее звеньях нам диктует раскрытие творческого потенциала подрастающего общества. Одним из основных факторов в формировании общественного сознания является образование, таким образом, оно вернет людям веру в

---

\* Е.Н. Трубникова, Ю.В. Шакирова, 2018

нравственные ценности, а также смысл человеческой жизни. О значимости и о важности проблемы возрождения, а также сохранения народной культуры [3]. Без глубокого изучения народного творчества, мы не можем говорить о преемственности духовной и нравственной культуры народа.

Искусство каждого народа имеет свои педагогические, художественные и технические традиции, которые носят черты быта и культуры, того или иного народа. Народное искусство способствует глубокому воздействию на мировоззрение ребенка.

В своих исследованиях Е.А.Флерина высказалась за активное использование народного творчества, где дети во время образовательной деятельности приобретают умения и навыки необходимые им для создания различных узоров [5].

Отечественные искусствоведы В.Я. Езикеева, Т.С.Комарова, А.П.Усова отмечали важную роль декоративно-прикладного искусства. Они считают, что ознакомление с произведениями народного декоративно-прикладного творчества побуждает в детях представления о своей Родине, о ее культуре, что способствует воспитанию патриотических чувств у детей, приобщая их к прекрасному [1].

В настоящее время декоративно-прикладное искусство широко применяется в художественно-эстетическом воспитании детей. Декоративно-прикладное искусство является одним из древнейших. Эти традиции развивались и передавались из поколения в поколение. В нашей стране существуют различные виды декоративно-прикладного искусства – это и резьба по дереву и роспись, а также кружева, работа по металлу и так далее.

В произведениях народных мастеров, которые выделяют два вида узоров: сюжетные и орнаментные, их отличительная особенность – это красочность и яркость, что привлекает пристальное внимание детей.

По мнению А.П.Усовой использование народного искусства в детском учреждении, всегда выступает в тесной связи с педагогическими, а также художественными задачами дошкольной педагогики. Для декоративно-прикладного искусства важно заинтересованность и увлеченность [1].

Разработкой методики ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством занимались многие специалисты, такие как Т.С.Комарова, Ю.В.Максимов, О.А.Соломенникова и другие [1].

Формирование декоративно-прикладного искусства у дошкольников осуществляется поэтапно, посредством творческих заданий, для этого необходимо создание необходимых условий. Наиболее интересным и увлекательным ознакомление детей с произведениями народного искусства является метод тематических творческих заданий, которые позволяют сочетать процесс восприятия народных образцов органично.

Знакомя детей с декоративно-прикладным искусством в форме тематических заданий, наиболее в полной мере отвечает особенностям детского восприятия и дает возможность детям проявить себя в творчестве. Для этого

важно, чтобы при выборе заданий присутствовала определенная логика и последовательность [2].

С каждым последующим творческим заданием необходимо наращивать сложность в освоении технических приемов. В дальнейшем, чтобы приступить к следующему заданию нам необходимо убедиться, что дети свободно и осознанно могут справиться с предыдущим.

Дошкольников можно знакомить с декоративно-прикладным искусством из книг, в музеях, на все возможных выставках, где дети будут знакомиться с творчеством народных мастеров [4].

Как утверждает Н.П. Сакулина, народное искусство помогает художественному восприятию ребёнка, помогает развивать их эстетические переживания и первые эстетические суждения. Когда дети рассматривают произведения декоративно-прикладного искусства, возникает чувство радости, они хотят создавать прекрасное сами [3].

Знакомя детей с народным искусством используются, разные методы:

- метод предварительного наблюдения за природой помогает детям понять истоки народного творчества (стилизация);

- метод обследования, рассматривания образцов народного творчества (выделение элементов, композиции, колорита);

- метод последовательности выделения, сначала выделяются главные элементы, их цвет, величина, месторасположение, затем выделяются и называются другие элементы, их цвет.

- метод показа, занимает немаловажную роль, в занятии детьми декоративно-прикладным искусством. Образец необходим, потому как в предметах искусства узоры сложны для детского восприятия, а в образце можно наглядно продемонстрировать приёмы выполнения декоративного узора. Образец должен быть выполнен в той или иной декоративной росписи, размер его в 1,5 – 2 раза больше, чем детская работа. В работе используется несколько видов образцов:

- на первоначальном этапе образец прямого следования, где дети подражают поэтапно узор или действия;

- неоконченный образец, где ребёнку предлагается дорисовать узор, используя характерные элементы росписи.

В работе с дошкольниками используется демонстрация способов действия, особое внимание уделяется технике работы с кистью. Далее нами представлен педагогический опыт, реализуемый на базе МАДОУ «Детский сад №43 «Журавушка».

В своей работе по ознакомлению детей с декоративно-прикладным искусством начиная со старшей группы, в качестве средства для создания узоров используются фланелеграфы, на нем можно выложить элементы необходимой росписи.

В своей практике мы так же используем настольные игры для составления орнаментов, что способствует формированию представления у дошкольников не только об элементах орнамента, но и знакомство их с

народными росписями. При этом деятельность детей часто сочетается с музыкой, фольклором (потешками), со сказкой.

Таким образом, методика по ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством состоит из метода предварительного наблюдения за природой, метод обследования, метод последовательности выделения элементов, метода показа, что способствует в развитии их воображения, фантазии, в формировании художественного вкуса и в обогащении образной выразительности создаваемых дошкольниками работ.

#### *Список литературы:*

1.Белобородова Л.Р. Декоративно-прикладное искусство как средство формирования самосознания детей старшего дошкольного возраста / Л. Р.Белобородова, Н. С. Белобородова // Научная статья. – 2013. – № 4(41). - С.179-181.

2.Лагутина О.Л. Методика работы с детьми младшего школьного возраста по ознакомлению с народным и декоративно-прикладным искусством в условиях дополнительного образования детей / О.Л. Лагутина, Д.Ю. Антонова // Сборник трудов конференции. - 2017. – С. 118- 122.

3. Пазникова З.И. Художественно-творческое развитие детей в процессе освоения декоративно-прикладного искусства / З. И. Пазникова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011 . – № 6. – С. 115-118.

4. Скоролупова О.А. Знакомство детей дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством / О. А. Скоролупова. – Москва: Скрипторий 2000, 2003. – 128 с.

5. Флерица Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е.А. Флерица. – Москва, 1961. – 91 с.

*УДК 159.92*

## **ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Шакирова Ю.В. \***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский  
федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирован опыт работы педагогов по формированию инициативы и самостоятельности в условиях ДОУ, авторами предложены наиболее эффективные методы формирования инициативы и самостоятельности дошкольников в условиях ДОУ.

Ключевые слова: стиль педагогического общения, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, методы формирования инициативы и самостоятельности дошкольников в условиях ДОУ.

---

\* Ю.В. Шакирова, 2018

Annotation. The article analyzes the experience of teachers in the formation of initiative and independence in the conditions of pre-school, the authors proposed the most effective methods of forming the initiative and independence of preschool children in the conditions of pre-school education

Keywords: style of pedagogical communication, Federal state educational standard of preschool education, methods of forming the initiative and independence of preschool children in the conditions of pre-school education.

В федеральном государственном образовательном стандарте говорится, что основными принципами дошкольного образования является поддержка инициативы детей в различных видах деятельности. Для того, чтобы у дошкольника пробудить инициативу и самостоятельность, воспитатели применяют разные методы работы с детьми. В дошкольных учреждениях по разному подходят, к формированию инициативы и самостоятельности дошкольников [5].

Общение является одним из важнейших факторов социального и психического развития детей, а также от недостатка и ограничения общения замедляется их развитие. По мнению М.И.Лисиной доктора наук – общение имеет, самое прямое отношение к развитию личности у детей.

Мы согласны с ученым Г.М. Коджаспировой под стилем педагогического общения понимают - совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия: стиль педагогического общения может складываться на различных основах: увлеченности совместной творческой деятельностью, дружеского расположения, дистанции, устрашения, заигрывания и т. д [4].

В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили педагогического общения:

- общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом;
- общение на основе дружеского расположения;
- общение-дистанция, этот стиль общения могут использовать не только молодые педагоги, но и педагоги со стажем работы. Если в своей практике использовать именно такой стиль общения, тогда между педагогом и детьми будет слабая обратная связь;
- общение-устрашение, его применяют начинающие педагоги, которые еще не умеют организовывать продуктивное общение с детьми, результат будет мало эффективным;
- общение-заигрывание, имеет тоже не менее отрицательную роль, так как педагоги стремящиеся быстро наладить контакт с детьми начинают с ними сюсюкаться, заигрывать.

Исследователь считает, что верно найденный стиль педагогического общения, как общий, так и индивидуальный, способствует решению целого комплекса задач: во-первых, педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, общение с аудиторией становится приятным, органичным для самого педагога; во-вторых, существенно облегчается процедура налаживания взаимоотношений; в-третьих, повышается

эффективность такой важнейшей функции педагогического общения, как передача информации, и все это происходит на фоне эмоционального благополучия педагога и обучающихся на всех этапах общения [3].

В.Е.Везетиу предлагает индивидуальный стиль общения педагога. Особенности индивидуального стиля каждого педагога является уровень его культуры, педагогического мастерства и профессиональные результаты. Согласно ее мнению, применение демократического стиля способствует у дошкольников развитию самостоятельности, умения принимать собственные решения и нести за них ответственность. Все компоненты профессионально-педагогического общения своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого педагога [1].

А.Г.Исмагиловой, наиболее важными считает развивающий стиль педагогического общения и организационный стиль педагогического общения. По мнению А.Г.Исмагиловой развивающий стиль педагогического общения, способствует личностному росту детей, атмосфера в образовательной деятельности способствует проявлению инициативы и самостоятельности. В организационном стиле педагогического общения, воспитатели больше уделяют внимание организационно-деловой стороне, контролируют и строго следят за выполнением заданий в образовательной деятельности [2].

Исследователи предлагают разные стили педагогического общения среди которых наиболее эффективным в формировании инициативы и самостоятельности мы считаем демократический стиль общения.

Как считает С.Г.Шпилевая, демократический стиль педагогического общения рассматривается, как вариант взаимодействия между всеми участниками педагогического процесса и поэтому без профессиональной подготовки процесс этот невозможен.

Таким образом, проанализировав все стили педагогического общения, мы пришли к выводу, что каждый стиль педагогического общения педагога оказывает разное воздействие на эмоциональное и психическое состояние обучающихся. Наиболее эффективным из всех стилей педагогического общения авторитарного, демократического и либерального, на наш взгляд является демократический, так как он способствует проявлению инициативы и самостоятельности дошкольников.

Мы изучили опыт работы педагогов, МБДОУ детский сад «Аленка», города Абакана Ю.С.Борисовой и Е.С. Юктешевой. Они в воспитании гуманных чувств у детей среднего дошкольного возраста активно используют сюжетно-ролевую игру. Воспитатели разработали сюжетно-ролевую игру «Больница», где отношения между сверстниками и взрослыми проявлялось в их умении работать слаженно.

Особое внимание педагог уделяет личностно-ориентированной технологии, которая позволяет создавать комфортные условия для счастливого и радостного проживания детьми счастливого детства, а также обеспечивает безопасные и бесконфликтные условия их развития, реализацию интеллектуальных способностей и творчества личности ребенка.

Воспитатель Е.В. Новгородова в педагогическом процессе осуществляет переход от простого общения и игры, к игре и общению учитывая личностно-ориентированный подход. Каждому ребенку дается возможность реализовать потребности в общении, развитии, способности, что способствует приобретению знаний, умений и навыков; формирование ценностных установок; приобретение знаний о нормах социального поведения; развитие здоровья детей; формирование и развитие познавательных и психических процессов личности.

Говоря в дошкольном образовательном учреждении о личностно-ориентированном подходе в воспитательно-образовательном процессе, мы имеем в виду, отношения воспитателя к ребенку. При проведении непосредственной организованной деятельности воспитатель создает ситуации успеха, уделяет внимание, более слабым детям старается давать варианты задания полегче, в дальнейшем педагог дорабатывает с ними материал в режимных моментах. Дошкольники бывают с разными особенностями, дети-визуалы, дети-аудиты, дети-кинестетики, таким образом педагог много рассказывает, показывает, использует наглядность, игрушки, иллюстрации, предметные картинки.

Проанализировав опыт работы педагогов, мы пришли к выводу, что в группе, где воспитатели применяют демократический стиль общения с помощью непосредственно образовательной деятельностью и сюжетно-ролевой игры, дети более активны, самостоятельны и целеустремленности.

Взаимоотношения с детьми строятся на взаимопонимании, взаимоуважении, опираются на индивидуальные и возрастные особенности дошкольников. Таким образом, от успешности применения личностно-ориентированного подхода, обеспечивается качество обучения каждому ребенку, становление личности, развитие самосознания и уверенности.

#### *Список литературы:*

1. Везетиу Е.В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - №50. - С.69-76.
2. Исмагилова А.Г. Особенности самоотношения воспитателей с разными стилями педагогического общения / А.Г. Исмагилова // Вестник Пермского Университета. - 2011. - №4. - С.87 - 92.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - Москва: Академия, 1981. - 97 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Питер - 2009. - 320 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об

утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата обращения 16.03.2018)

*УДК 159.9*

## **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ**

М.В. Дорогова\*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 9 «Сказка» города Лесосибирска»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирован опыт работы педагога психолога по индивидуальному консультированию родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальное консультирование, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. The article analyzes the experience of a psychologist teacher on individual counseling of parents of children with disabilities in the conditions of psychological and pedagogical support in preschool.

Keywords: children with disabilities, individual counseling, psychological and pedagogical support.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является обеспечение доступного, качественного и эффективного развития с учетом их возможностей.

Ключевыми направлениями работы психолога ДОУ с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, являются: диагностическая, коррекционно-развивающая работа; профилактическая и просветительская, а также консультативная работа с педагогами и родителями, воспитывающими детей данной категории.

Психологическое консультирование в условиях детского дошкольного учреждения – это система коммуникативного взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера (по определению Ю.Е. Алешиной).

Специфика психологического консультирования в условиях дошкольного образовательного учреждения заключается в опосредованном характере

---

\* М.В. Дорогова, 2018

консультирования, т.е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка. Большое внимание сегодня необходимо направить на взаимодействие нуждающихся в психологической помощи родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Нарушения развития детей с ОВЗ часто осложняется неблагоприятными условиями семейного воспитания, создаваемыми психоэмоционально травмированными родителями.

Неадекватное принятие родителями ребенка с проблемами в развитии зачастую ведет к недостаточности эмоционально-теплых отношений, что провоцирует развитие у детей наряду с уже существующими проблемами высокую степень тревожности, провоцирует агрессивность. Непонимание родителями необходимости создания в семье специальных коррекционных условий для развития ребенка с ОВЗ, нарушение процесса его социальной адаптации обуславливает острую необходимость оказания семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, специальной психологической помощи. При этом консультирование должно быть направлено не только на практическое решение задач коррекционно-развивающей направленности относительно детей, а и на преодоление психологических трудностей, возникающих в семье, так как внутрисемейная атмосфера является важной коррекционной средой, которая в первую очередь воздействует на развитие ребенка.

Основным методом психологического консультирования в условиях дошкольного образовательного учреждения является беседа, а основной формой проведения — индивидуальная консультация. Консультирование предполагает активную позицию консультируемого, совместную проработку имеющихся затруднений и поиск оптимальных способов решения. Однако зачастую психолог имеет дело с немотивированным родителем, что создаёт значительные трудности, так как первоочередной задачей становится выстраивание доверительных отношений, установление контакта на уровне «обратной связи».

Не активная позиция родителей может быть связана с не принятием, отрицанием существующей проблемы, неверием в возможность получить существенную помощь, нежеланием общаться по поводу, касающемуся ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Выраженность нарушений развития ребенка, их стойкость, длительность и необратимость влияют на глубину переживаний родителей больных детей, травматизация родителей, оказывается более глубокой в том случае, если родители сами не имеют психофизических дефектов.

Зачастую психолог прилагает массу усилий для того, чтобы родители прошли все стадии принятия дефекта ребенка, и могли адекватно организовать коррекционно-развивающую помощь в то числе и социализацию своего малыша.

На первой этапе знакомства, установления контакта с родителями уже можно определить существующие проблемы, такие как гиперопека, желание родителей все контролировать, жить жизнью ребенка, жертвовать своими

интересами, общением с друзьями, профессиональной деятельностью. Психолог может выяснить в беседе кто занимается воспитанием ребенка, как выстроено его бытие, какие трудности испытывает семья.

Следующие встречи с родителями происходят на этапе психолого-педагогического изучения психофизических особенностей ребенка. Психолог уточняет анамнез, заполняет карту развития ребенка. Наблюдения за воспитанником дают возможность предположить отношение к нему со стороны родителей, определить модель воспитания. На последующих консультациях в уточняющей беседе психолог делает выводы о реальных проблемах, существующих в семье, о стадии принятия родителями психофизического дефекта ребенка.

Задача психолога на этом этапе заключается в том, чтобы обратить внимание родителей ребенка на действительно существенные и значимые стороны проблемы. Он подсказывает родителям возможный выход, а в случае неверной трактовки проблемы стремится убедить в неправильности их позиции.

Из практики работы можно сделать выводы, что решение основных проблем семей, воспитывающих детей с ОВЗ, осуществляются при следующих условиях:

- правильный выбор для ребенка программы воспитания и обучения;
- организация коррекционной работы с ребенком в первую очередь в домашних условиях;
- выбор адекватной модели воспитания ребенка родителями;
- формирование у ребенка адекватных отношений со всеми членами семьи и другими лицами (родственниками, педагогами);
- изменения мнения родителей о «бесперспективности» развития их ребенка;
- установления адекватных взаимоотношений между всеми членами семьи и формирования на этой основе благоприятного психологического климата.

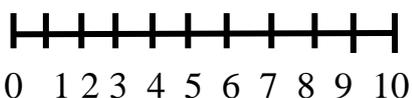
Психолог проводит просветительскую работу, разъясняя и помогая родителю сделать выводы о том, что необходимо делать и как действовать по каждому из перечисленных выше направлений. А также предупреждает родителей о существовании отсроченного решения проблем, т. е. отдаленного во времени результата. Одновременно психолог убеждает родителей в том, что, если не следовать предложенному пути, ситуация может еще более усугубляться, может наблюдаться регресс.

Для того чтобы эффективнее проходили консультации используются специальные техники, анкетирование, беседы о достижениях ребенка, посещение родителями коррекционно-развивающих, ознакомление родителей с продуктами деятельности ребенка, демонстрация видеоматериалов, специально снятых во время коррекционных занятий или другим режимных моментах в группе с участием ребенка и демонстрирующих определенные навыки. Результаты участия ребенка в творческих конкурсах, развлекательных

мероприятий, взаимодействие с другими детьми и т.д. Такие техники позволяют показать родителям перспективу развития ребенка его возможные ресурсы.

Техника «Идеальный ребенок», направлена на принятие ребенка и поиск его ресурсов. Родителям предлагается представить и описать качества, которыми, по их мнению, обладает идеальный ребенок. На лист бумаги выписываются качества идеального ребенка. Затем анализируется, какие чувства испытываете родитель, если ребёнок не обладает тем или иным качеством. Анализ испытываемых чувств поможет, во-первых, снять эмоциональное напряжение осознанием испытываемых эмоций. Во-вторых, поможет адекватно выразить испытываемые чувства. Следует проанализировать, почему именно эти качества представляют для родителя ценность? Почему ими должен обладать идеальный ребенок? Что нужно сделать их ребенку для того, чтобы соответствовать идеалу? По ходу обсуждения уточнениям: действительно ли у ребенка, отсутствует это качество? Оно отсутствует полностью или просто не развито? Попробуйте ответить на вопрос: на сколько процентов это качество развито в ребенке в данный момент? Подобные уточнения обращают внимание родителя на целый ряд важных психологических факторов: ребенок в потенциале имеет задатки идеала, несмотря на его особенности. Выявив, что ребенок имеет положительную динамику развития, формируем оптимизм по отношению к ребенку. Обращаем внимание родителя на тот факт, что ребенку вовсе не обязательно соответствовать всем перечисленным качествам, чтобы быть идеальным. Далее предлагается напротив каждого идеального качества проставить процент выраженности этого качества у ребенка. Данная техника позволяет родителю пересмотреть уровень восприятия ребенка, обнаружить в нем задатки «идеала» и наметить пути развития в нем этих идеальных качеств. Те качества, которые у ребенка отмечены как присутствующие более чем на 50 %, будут служить его ресурсом.

Техника «Школьных оценок» представляет собой работу с ожиданиями



Худший вариант развития событий – 0, самый лучший – 10. Поставьте на шкале метку, где сейчас ваша проблема.

Визуализация помогает оценить ситуацию, реальность её разрешения. Возвращаясь через некоторое время к шкале, можно проследить перспективу решения проблемы.

Техника «Терапия успехами» позволяет сравнить ребенка не с кем-то, а с самим собой, и увидеть прогресс. Делим лист на две половинки и предлагаем в первой половинке вспомнить начало коррекционного воздействия, что умел (домашние дела, самообслуживание, умения на занятиях, в общении и т.д.) Вторая часть листа – какие умения приобрёл ребенок на данный момент.

Модифицированная методика «Кресло идентичности» Дж. Лэйка визуально показывает родителям необходимость формирования у ребенка определенных качеств. Основу личности ребенка предложено понимать как кресло, которое имеет спинку и подлокотники (поддержку), сиденье (основу) и 4 ножки (которые придают устойчивость спинке и сиденью). Психолог схематично рисует перед родителями кресло, начав с сиденья. Поясняя, что сиденье – это личность ребенка, которой необходимы некоторые качества. Так первая ножка кресла (меня любят) – это базовое доверие, которое формируется на основе любви родителей. Вторая ножка кресла (я могу) – самостоятельность, способность действовать независимо. Третья (я хочу) – инициатива, готовность быть активным в выстраивании отношений, решении проблем. Четвертая (перспектива) – оснащенность человека ресурсами. В качестве «подлокотников» кресла рассматриваются связь между поколениями (помощь близких: других детей, родственников). Спинка кресла (общение) – это возможность открыться другому человеку и готовность принять его открытость.

На всех этапах консультативной работы важно учитывать уровень педагогической и индивидуальной культуры родителей.

#### *Список литературы:*

1. Карабанова О.А. Психологический подход в консультировании / О.А. Карабанова. – Москва: Сфера, 2015. – 78 с.
2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко. – Москва: Просвещение, 2018. – 102 с.
3. Пархомович В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в развитии / В.Б. Пархомович // Дефектология. – 2013 – № 6. – С. 15-19.
4. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
5. Хабарова И.В. Консультирование родителей детей с ОВЗ / И.В. Хабарова. – Красноярск: Поликом, 2013. – 64 с.

*УДК 159.9*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ПОСЕЩАЮЩИХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (НАРУШЕНИЕ РЕЧИ)**

Зверева И.В.\*

*МБДОУ «Детский сад № 54 «Золушка»  
г. Лесосибирск, Россия*

---

\* И.В. Зверева, 2018

Аннотация. В статье представлены характерные психологические особенности детей с общим недоразвитием речи, посещающих группы компенсирующей направленности для детей с ОНР (нарушение речи).

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ, психологические особенности.

Summary. The article presents the characteristic psychological characteristics of children with general speech underdevelopment, visiting compensatory groups for children with ONR (speech disorder).

Key words: general speech underdevelopment, compensatory orientation groups for children with disabilities, psychological features.

Своевременное полноценное формирование речи ребенка – основное условие его дальнейшего успешного обучения и социализации. Поэтому родителям, педагогам и всем, кто вовлечен в процесс воспитания маленького человека, важно знать особенности его развития на каждом этапе. Это позволит вовремя заметить отклонения и обратиться к специалисту, а кроме того – избежать многих проблем и сохранить психологическое здоровье ребенка.

На протяжении двух лет в нашем ДОО функционируют группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ (нарушение речи), которые посещают дети с общим недоразвитием речи разных уровней, дети с задержкой психоречевого развития, дети с выраженными задержками речевого и интеллектуального развития, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с умственной отсталостью, дети с детским церебральным параличом. Но, все-таки, большую часть воспитанников, посещающих группы компенсирующей направленности, составляют дети с общим недоразвитием речи, их около 87% от общего числа воспитанников, посещающих группы компенсирующей направленности. В процессе психолого-педагогического сопровождения этих детей пришла к выводу, что есть общие, характерные для каждого воспитанника с общим недоразвитием речи психологические особенности, отличающие этих детей от остальных воспитанников ДОО.

Знаниям психологических особенностей детей с различными отклонениями в развитии, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике всегда придавалось большое значение. Еще К.Д. Ушинский писал: «Прежде чем воспитать человека во всех отношениях, его нужно познать во всех отношениях» [5].

Во всем мире растет число детей, нуждающихся в специальной помощи со стороны медицинских работников, психологов, педагогов и социальных работников. Особого внимания требует к себе дошкольный возраст, когда организм очень хрупок, и каждый день промедления в своевременной диагностике и начале коррекционно-развивающей работы грозит обернуться трагедией.

Общее недоразвитие речи (ОНР) - сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом

отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [2].

К причинам, приводящим к возникновению ОНР относят: различные инфекции в период беременности; ранний или, наоборот, поздний токсикозы при беременности; несовместимость резус-фактора и группы крови ребенка и матери; родовая травма или патология во время родов; различные заболевания ЦНС; травмы головного мозга в первые годы жизни ребенка [4].

Несмотря на различные причины возникновения дефектов, у детей с ОНР наблюдаются типичные проявления: первые слова появляются ближе к 3-4 годам, речь малопонятна, аграмматична, недостаточно фонетична, кроме того, ребенок понимает речь окружающих, но не может сам сформулировать свои мысли. У детей с ОНР отмечается недостаточно устойчивое внимание, а также снижение вербальной памяти. В целом, обладая полноценными возможностями освоения мыслительных операций, соответствующих возрасту, у детей с ОНР наблюдается отставание в развитие логического мышления. Кроме всего прочего, дети заметно отстают в развитие двигательной сферы.

Повреждение различных звеньев речевой системы при отсутствии специальных коррекционных мероприятий неизбежно вызовет ряд вторичных и третичных отклонений:

- недоразвитие всех сторон речи;
- ограниченность сенсорных, временных и пространственных представлений;
- низкий уровень развития памяти;
- низкий уровень распределения и концентрации внимания;
- снижение уровня словесно – логического мышления [3].

Данные особенности, а также недостаточный уровень развития навыков коммуникации у ребенка, что связано с речевыми проблемами, могут приводить к трудностям в общении с другими людьми, нарушению его социальных связей с окружающим миром, к чувству отверженности и одиночества.

Речь, являясь, уникальной способностью, присущей только человеку, связана с процессами мышления и обеспечивает общение с помощью того или иного языка. Речевая патология является следствием повреждения периферических и центральных отделов слухового, зрительного, двигательного анализаторов. Структура и степень речевой недостаточности во многом зависят от локализации и тяжести мозгового поражения, а эти факторы в свою очередь связаны со временем патогенного влияния на мозг.

Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии. Если влияние этих факторов сочетается с негрубой церебрально-органической недостаточностью или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи.

Исследование зрительного восприятия детей с ОНР позволяет сделать выводы о том, что данная психическая функция отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы. Нарушения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления). Так, дети с общим недоразвитием речи воспринимают образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания. При этом, развитие оптико-пространственного гнозиса является важным и необходимым условием для обучения детей грамоте.

При изучении особенностей ориентировки детей с недоразвитием речи в пространстве оказалось, что дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, а также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле. Особенно стойко пространственные нарушения появляются в рисовании человека: изображение отличается бедностью, примитивностью, отсутствием симметрии, малым количеством деталей.

Внимание детей с общим недоразвитием речи характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы, низким уровнем произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении заданий. Детям с ОНР гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении заданий в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. При выполнении заданий в условиях словесной инструкции наблюдается большое количество ошибок, связанных с нарушением грубых дифференцировок по цвету, форме, расположению фигур.

У детей с ОНР ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются. Характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы. Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений. Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности.

Исследование памяти у детей с ОНР обнаруживает, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Уровень слуховой памяти снижается с понижением уровня речевого развития. У данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению со сверстниками, не имеющими ОНР. Дети с ОНР часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Нарушения структуры

деятельности, неточное и фрагментарное восприятие инструкции связаны не только со снижением слуховой памяти, но и с особенностями внимания детей с ОНР. Однако, при имеющихся трудностях, у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового и логического запоминания.

Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. У детей с ОНР на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и наиболее часто нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию. Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивают проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания. Другие приступают к выполнению заданий, но быстро утрачивают к ним интерес, не заканчивают их и отказываются работать, даже в случаях правильного выполнения заданий. Помимо этого, отмечаю, что детям с ОНР часто присуща недостаточная координация пальцев, кисти рук, низкий уровень развития мелкой моторики.

«Задержка в развитии речи... знаменует собой задержку развития воображения» - писал Л.С. Выготский [1]. Дети с ОНР по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников. Для детей с речевой патологией характерно использование штампов и однообразность, им требуется значительно больше времени для включения в работу, в процессе деятельности отмечается значительное увеличение длительности пауз, наблюдается истощение деятельности. В целом для детей с ОНР характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Имеющееся у детей ОНР (бедный словарь, несформированность фразовой речи, многочисленные аграмматизмы и др.) в сочетании с отставанием в развитии творческого воображения создает серьезные препятствия для словесного творчества детей.

Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием их трудностей являются снижение потребности в общении

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы. Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые педагогом, обретают порой весьма неорганизованные формы.

Часто дети данной категории вообще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с ОНР на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества с ним.

Таким образом, ребенок с ОНР нуждается в целостной системе логопедических, психологических и воспитательных мероприятий, направленных на формирование всех функций речи, восприятия, представлений, на развитие памяти, интеллекта и целенаправленной деятельности.

#### *Список литературы:*

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Репринт, 2010. – 87с.
2. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи / под ред. Б.Ф. Сергеева. – Москва: Айрис-Пресс, 2007. – 160 с.
3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 160 с.
4. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: Владос, 2004. – 288 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – В 2-х тт. – Том 1. - Москва: Фаир-пресс, 2004. – 576 с.

*УДК 159.99*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

О.И. Карпова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

---

\* О.И. Карпова, 2018

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема адаптации детей с ОВЗ к школьному обучению. Автором рассмотрена специфика работы педагога–психолога в период адаптации детей с ОВЗ к условиям школы.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, адаптация, дезадаптация, школьное обучение, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. The article deals with the actual problem of adaptation of children with disabilities to schooling. The author examined the specifics of the work of a teacher – psychologist in the period of adaptation of children with disabilities to school conditions.

Key words: children with disabilities, adaptation, disadaptation, schooling, psychological and pedagogical support.

По данным «ЮНЕСКО» в России два миллиона детей имеют особенности физического и психического развития. При этом статистика Министерства образования РФ свидетельствует о том, что каждый год на 5 % увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых дети, с такими врожденными патологиями, как церебральный паралич (ДЦП), расстройства аутистического спектра (РАС), олигофрения и т.д. [2].

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, в 2018 году в Красноярском крае насчитывается 12344 детей-инвалидов, что делает проблему адаптации таких детей к школьному обучению одной из ключевых задач современного образования [4].

Термин «адаптация» (от лат. *adaptatio* – «приспособление») впервые ввел немецкий физиолог Х. Аубертом во второй половине XIX века. Как отмечает О.В. Буховцева [1], первоначально данный термин употреблялся в рамках биологической науки для обозначения приспособления строения и функций организма, его органов к условиям среды, направленного на сохранение гомеостаза. Позднее термином «адаптация» стали обозначать также процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды, который зависит от биологических и социально–психологических условий.

Понятие «адаптация к школьному обучению» вошло в оборот с целью описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей в связи с обучением.

Под адаптацией к школьному обучению нами понимается физиологическая, психологическая, социальная и личностная готовность ребенка к обучению при переходе к систематическому, организованному школьному обучению, успешность которого зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков.

Согласно недостаточному уровню интеллектуального, эмоционально-волевого и социального развития детей с ОВЗ, данные дети сталкиваются с определенными трудностями в процессе адаптации к школьному обучению, испытывая «школьную дезадаптацию».

Вследствие нарушений в области познания и коммуникации в период адаптации к условиям школы у детей с ОВЗ возникают проблемы социальной

адаптации; нарушения взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; при этом отклонения в развитии личности детей с ОВЗ формируют следующие показатели школьной дезадаптации: низкий уровень школьной мотивации, школьная тревожность, низкий уровень самооценки.

К основным категориям особых детей относятся:

- дети с различными нарушениями слуха;
- дети, имеющие нарушения зрения;
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети, имеющие нарушения поведения и общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [3].

Детям с ОВЗ свойственны специфические проявления особенностей работоспособности, памяти, внимания, мышления, развития личности.

У детей с ОВЗ возникает потребность в особых условиях, поэтому современная система образования нацелена на развитие готовности образовательной среды к работе с данными детьми.

Спецификой работы педагога-психолога в период адаптации детей с ОВЗ к условиям школы выступает психологическое сопровождение данных детей, которое позволяет реализовать способности ребенка с ОВЗ, сформировать успешность его деятельности и повысить эффективность образовательных воздействий.

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ рассматривается нами как процесс своевременного определения пути наиболее оптимального развития детей, оказания им психологической помощи и поддержки, целью которого является создание психолого-педагогических условий, которые способствуют успешной адаптации детей с ОВЗ к школьному обучению.

Достижению вышеуказанной цели способствует решение следующих задач:

- предупреждение появления проблем развития ребенка;
- помощь в преодолении социальной изоляции;
- помощь детям с ОВЗ в решении актуальных задач развития, обучения и социализации: нарушения эмоционально-волевой сферы, психомоторные нарушения, учебные трудности, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, учителями и родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности детей с ОВЗ, их родителей и педагогов.

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ в период адаптации к условиям школы включает следующие этапы:

1) изучение анамнеза детей с ОВЗ (совокупность сведений, получаемых при медицинском обследовании) и составление диагностической карты;

2) разработка и реализация индивидуальной программы сопровождения детей с ОВЗ, с целью создания условий, позволяющих детям с ОВЗ успешно развиваться в образовательной среде и в окружающем социуме в целом;

3) сопровождение с целью адаптации детей с ОВЗ и достижение ими максимально возможной самостоятельности и независимости;

4) согласованность различных форм взаимодействия специалистов, оказывающих профессиональную помощь детям с ОВЗ, например, взаимодействия логопеда и педагога-психолога.

В период адаптации детей с ОВЗ к школьному обучению необходимо создание социально-психологических условий для оказания помощи детям, выявления проблем, связанных с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении с взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии.

Работа педагога-психолога в период адаптации детей с ОВЗ к условиям школы может быть организована:

- на специально организованных занятиях;
- во время занятий по развитию речи;
- во время свободного общения детей с педагогами и сверстниками, во время игр и т.д.

Работа по формированию успешной адаптации детей с ОВЗ к школьному обучению осуществляется по следующим направлениям:

- развитие умения контролировать свои эмоции;
- развитие умения доводить начатые задания до конца;
- формирование познавательных и личностных мотивов общения;
- предложение ситуативности в контактах со взрослыми;
- стимулирование активности детей с ОВЗ;
- развитие навыков речевого общения и нормативного речевого поведения.

Таким образом, специфика работы педагога–психолога в период адаптации детей с ОВЗ к условиям школы заключается в психологическом сопровождении, направленном на создание психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей с ОВЗ к школьному обучению.

#### *Список литературы:*

7. Буховцева О.В. Оптимизация процесса адаптации студентов I курса / О.В. Буховцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – № 10. – С. 96-99.
8. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Витебск, 2005. – 182 с.
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – Москва: Юрайт, 2016. – 460 с.
10. Россия в цифрах: крат. стат. сб. / Росстат. – Москва, 2018. – 522 с.
11. Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – Москва: АРКТИ, 2000. – 194 с.

12. Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста / Л.М. Шипицына. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 92 с.

13. Шустова Н.Е. Социальная адаптация человека / Н.Е. Шустова. – Балашов, 2012. – 160 с.

*УДК 159.9*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА**

Л.М. Лебедева\*

*МБДОУ «Детский сад № 33 «Белочка»»*

*г. Лесосибирск, Россия*

**Аннотация.** В статье представлена система психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей. Автором предложена поэтапная модель психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей.

**Ключевые слова:** зрение, слабовидящий ребенок, психолого-педагогическое сопровождение, особенности психофизиологического развития слабовидящих детей, методики обследования слабовидящих дошкольников, этапы психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей.

**Summary.** The article presented the system of psychological and pedagogical support to visually impaired preschool children. The author suggests phased model of psychological and pedagogical support to visually impaired preschool children.

**Key words:** vision, visually impaired child, psychological and pedagogical support, peculiar properties of psychophysiological development to visually impaired preschool children, phases of psychological and pedagogical support to visually impaired children.

Зрение – самый мощный источник информации. 90 % информации поступает в наш мозг через зрительный анализатор. Частичное или глубокое нарушение его функций вызывает ряд отклонений в физическом или психическом развитии ребенка.

По данным ВОЗ, в настоящее время около 1,5 млн детей лишены зрения. Согласно ежегодным медицинским осмотрам, перед поступлением в школу снижение остроты зрения наблюдается у 8 % детей, а среди выпускников школ нарушения зрения имеются уже у 40 % подростков [7]. В связи с этим, возникает острая необходимость в организации специальных условий психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей с раннего и дошкольного возраста. Такой подход позволяет организовать своевременную помощь ребенку, оптимально адаптироваться к жизни в обществе с учетом своих физиологических особенностей.

Под слабовидением мы понимаем значительное снижение зрения, при

---

\* Л.М. Лебедева, 2018

котором острота зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств коррекции (очки) находится в пределах от 0,05 до 0,2 или меньшее снижение остроты зрения при значительном нарушении других зрительных функций (чаще всего сужение границ поля зрения [6]).

В настоящее время в дошкольных учреждениях отмечается тенденция увеличения количества слабовидящих детей, такие дети есть практически в каждой группе. Образовательная среда для слабовидящих детей должна быть организована особым образом, в связи с особенностями психофизиологического развития таких детей. В качестве основных типичных особенностей психофизического развития слабовидящих дошкольников можно выделить следующие.

1. Низкий уровень физического развития. Заключается в возникновении трудностей ориентировки в пространстве и формирования пространственных образов, которые, в свою очередь, снижают двигательную активность, мобильность. Часто у слабовидящих детей возникают стереотипные навязчивые движения: раскачивание, подскоки, надавливание на глаза пальцами и т.п.

2. Низкая общая осведомленность. Слабовидящие дети получают более обедненную информацию по сравнению с их нормально видящими сверстниками. Ограниченность зрительного восприятия вызывает трудности в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов. Отсюда вторичные отклонения: снижение запаса конкретных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира.

3. Истощаемость психических процессов. У слабовидящих детей наблюдается снижение продуктивности и устойчивости внимания, общей работоспособности. Это выражается в замедленном темпе работы, отвлекаемости, и истощаемости слабовидящих, по сравнению с нормально видящими сверстниками. Слабовидящим зачастую требуется больше времени на выполнение того или иного задания, более крупный и яркий демонстрационный материал [2, 5].

4. Снижение уровня развития эмоционального интеллекта. Из-за нарушения зрительного восприятия у слабовидящих детей снижается способность отслеживать эмоциональное состояние людей на основе мимики и пантомимики. Дефицит зрительных впечатлений отрицательно сказывается на формировании у слабовидящих детей навыков общения.

5. Личностная сфера слабовидящих в большинстве случаев характеризуется повышенным уровнем тревожности, фрустрированности, неуверенности в себе, снижением самооценки [5].

С целью обеспечения условий для полноценного развития личности слабовидящих дошкольников, необходима организация их психолого-педагогического сопровождения. Ключевыми направлениями работы психолога ДОО со слабовидящими детьми является диагностическая, коррекционная и развивающая работа с детьми и их родителями; профилактическая и

консультативная работа с педагогами и родителями, воспитывающими детей данной категории [3]. Исходя из опыта работы со слабовидящими детьми, мы пришли к выводу, что наиболее целесообразно организовывать психолого-педагогическое сопровождение путем реализации следующих этапов.

На первом этапе проводится сбор сведений об истории развития дошкольника. Педагог-психолог, совместно с воспитателями группы, которую посещает слабовидящий ребенок, изучает медицинские документы, заключения, имеющиеся в анамнезе ребенка. Проводятся встречи-беседы, анкетирование с родителями с целью выявления особенностей характера, общения и игры ребенка. По возможности и с согласия родителей организуются консультации с лечащим врачом-офтальмологом с целью получения рекомендаций, прогнозов лечения и коррекции имеющегося дефекта зрения; обсуждается целесообразность и правила проведения гимнастики для глаз.

Второй этап – диагностический. Этот этап целесообразно начать с наблюдения за дошкольником в разных видах деятельности, в ходе которого отмечаются: 1) особенности физического развития; 2) сформированность навыков самообслуживания; 3) ориентировка в пространстве; 4) особенности игры; 5) поведение и общение со сверстниками и взрослыми; 6) личностные особенности; 6) любимые (предпочитаемые) занятия и игры. В процессе включенного наблюдения педагог-психолог имеет возможность поближе познакомиться с ребенком, установить с ним положительный эмоциональный контакт [1].

После проведения серии наблюдений, проводится индивидуальное психодиагностическое обследование дошкольника [4]. В связи с отсутствием стандартизированных адаптированных комплектов методик для психодиагностического исследования слабовидящих детей, применяются те же методики, что и при обследовании здоровых детей, с предварительным увеличением в размере наглядного материала, приданием ему красочности. С целью разгрузки зрительного анализатора, визуальные задания чередуются с вербальными. Комплекс методик представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Методики обследования слабовидящих детей

№	Исследуемый показатель	Методики
1.	Восприятие	«Коробка форм» «Разрезные картинки» «Какие предметы спрятаны в картинках»
2.	Память	«10 слов» А.Р. Лурии «Запомни картинки»
3.	Внимание	«Проставь значки» Пьерона-Рузера «Найди и вычеркни»
4.	Мышление, речь	«Классификация» «Матрицы Равена» «Исключение лишнего» «Аналогии»
5.	Воображение	«Дорисуй фигуру» (субтест из детского варианта)

		Векслера)
6.	Самооценка	«Лесенка»
7.	Тревожность	Тест Темпл-Дорки-Амен «Дом. Дерево. Человек»

По результатам полученных данных оформляются психолого-педагогическое заключение на ребенка и рекомендации по его сопровождению для педагогов и родителей. На основании заключения составляется программа психолого-педагогического сопровождения слабовидящего дошкольника: разработка индивидуального образовательного маршрута, необходимых коррекционно-развивающих программ, системы просветительских, консультативных и профилактических мероприятий, планируется организация тьюторства.

Программа индивидуального сопровождения слабовидящего ребенка помогает в усвоении образовательной программы ДОУ с учетом его потребностей и возможностей, облегчении адаптации в коллективе сверстников. Родители имеют возможность получать помощь и консультации необходимых специалистов и педагогов. Педагоги получают постоянную методическую помощь и поддержку. Происходит регулярный мониторинг развития слабовидящего дошкольника, и своевременная корректировка программы психолого-педагогического сопровождения.

На третьем этапе реализуется программа психолого-педагогического сопровождения слабовидящего ребенка. Исходя из особенностей развития ребенка, создаются особые условия организации работы: щадящий режим для зрительного анализатора (ограничение нагрузки по времени и количеству, смена визуальных заданий вербальными); дополнительное освещение рабочего места; красочный, яркий демонстрационный материал, увеличенный в размере в 1,5 раза; замедление темпа работы; частая смена деятельности. С целью снятия тревожности и напряжения, в занятия коррекционно-развивающего цикла включаются: ритуалы (приветствия, прощания), гимнастика для глаз, динамические паузы, малоподвижные игры, релаксационные техники, тактильный контакт (поглаживание по спине, похлопывание по плечу, пожатие руки в качестве похвалы и т.д.), элементы арт-терапии (рисования пальцами, музыкальное сопровождение, танцевальные упражнения), песочной терапии, куклотерапии. По возможности занятия проводятся совместно с родителями.

Кроме того, с родителями и воспитателями организуются консультации по преодолению возникающих трудностей. Профилактическая и просветительская работа заключается в проведении бесед с целью отслеживания динамики развития, закрепления полученных результатов и корректировки программы психолого-педагогического сопровождения. в информировании родителей и воспитателей об особенностях развития ребенка, способах сенсорного развития, включения дошкольника в совместную со сверстниками игру. Важной составляющей психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей является организация тьюторства, которое заключается в оказании ненавязчивой помощи ребенку в НОД в группе

(аппликациях, рисовании, повторении и пояснении инструкций, разъяснении порядка действий и т.д.).

На четвертом этапе работы, совместно с педагогами и родителями слабовидящего ребенка, проводится анализ эффективности проведенных мероприятий. Выясняются трудности, возникшие в ходе реализации программы психолого-педагогического сопровождения, поиск причин этих трудностей, ищутся пути решения проблем. На основании проведенного анализа планируется работа со слабовидящим ребенком на следующий учебный год.

Организуя психолого-педагогическое сопровождение слабовидящих дошкольников описанным способом, мы отмечаем положительную динамику не только в развитии ребенка, но и всех участников образовательного процесса. Результаты анкетирования позволяют утверждать, что педагоги становятся более компетентными в работе со слабовидящими детьми, с родителями устанавливаются тесные партнерские взаимоотношения. Таким образом, правильно выстроенная модель психолого-педагогического сопровождения слабовидящих детей позволяет предупредить и избежать множества трудностей и проблем, связанных с усвоением образовательной программы, личностным развитием, социализацией. Целенаправленная совместная работа медицинских специалистов, педагогов и родителей способствует полноценному развитию личности ребенка, улучшению взаимоотношений ребенка в кругу семьи и со сверстниками, успешной социальной адаптации.

#### *Список литературы:*

1. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения: методическое пособие / Л.А. Дружинина. – Москва: Экзамен, 2006. – 160 с.
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак. – Санкт-Петербург: РГПУ, 1998. – 271 с.
3. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения: монография / Л.И. Плаксина. – Москва: Город, 1998. – 54 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн.1. Система работы психолога с детьми / Е.И. Рогов. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 383 с.
5. Солнцева Л.И. О некоторых особенностях развития слепого ребенка дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – Москва: ИПТК «Логос» ВОС, 2005. – 265 с.
6. Степанов С.С. Дефектология. Словарь-справочник / С.С. Степанов. – Москва: ЕЦ «Сфера», 2007. – 208 с.
7. Нарушения зрения и слепота // Информационный бюллетень. – 2014. – № 282, август. – URL: <http://www.whogis.com/mediacentre/factsheets/fs282/ru/>

## **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

О.Г. Лещенко\*

*Администрация Кириковского сельсовета Пировского района Красноярского края  
с. Кириково, Россия*

Аннотация. В статье проанализирована проблема по созданию условий для детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: трудности в обучении детей с особыми потребностями, условия обучения, формы работы.

Summary. The article analyzes the problem of creating conditions for children with special needs.

Key words: difficulties in teaching children with special needs, learning environment, forms of work.

На сегодняшний день в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Кириковская средняя школа» частично созданы условия для обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Всего детей обучающихся в школе – 91 человек, в том числе: одаренные дети – 2; группа риска – 13; дети мигрантов – 2; дети с ОВЗ – 20; дети-инвалиды – 3; дети, испытывающие трудности в освоении образовательных программ – 7.

Обучаются эти дети инклюзивно, т. е. обучение детей с особыми образовательными потребностями ведется в общеобразовательном классе по программе VII вида. В июне 2015 года переподготовку по специальности: «Специальное дефектологическое образование: олигофренопедагогика и олигофренопсихология» прошли 10 педагогов. Всего в школе 11 преподавателей, которые имеют подтвержденное дипломом право работы в сфере «олигофренопедагогика».

В учреждении есть и узкие специалисты: логопед, социальный педагог. Должность педагога-психолога в настоящее время вакантна и замещается специалистом, работающим в учреждении, что порождает определенные трудности при работе психолого-медико-педагогического консилиума, так как педагог-психолог и логопед – две должности, занимаемые одним человеком. Это обстоятельство неизбежно сказывается на качестве работы ПМПК.

Нет специалистов по «ритмике» и «адаптивной физической культуре» - предметам, предусмотренным ФГОС для соответствующей категории детей.

Медицинское обслуживание, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, в учреждении осуществляется по договору сетевого взаимодействия с МБУЗ «Пировская районная больница». Данное обстоятельство также осложняет психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, так как

---

\* О.Г. Лещенко, 2018

медицинский работник не находится в школе постоянно.

Не полностью в школе созданы и специальные условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Так на сегодняшний день, учреждение имеет медицинский кабинет, соответствующий санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам, но не имеет лицензии на осуществление соответствующего вида деятельности. В связи с чем, ставка медицинского работника, в школе не введена. Имеется кабинет социального педагога и кабинет психолога, но они оборудованы не в полной мере. Кабинет логопеда отсутствует, хотя помещение для него имеется. В учреждении не разработана единая адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с интеллектуальными нарушениями в соответствии с ФГОС. Обучение детей с ОВЗ происходит на основании трех адаптированных образовательных программ, содержание которых адаптировано программам начального общего и основного общего образования, на соответствующей параллели. Это обстоятельство создает ситуацию отсутствия единой системы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что неизбежно сказывается на качестве их обучения и воспитания.

Дети с ОВЗ обучаются одновременно с детьми, имеющими норму в развитии.

Профили профессионально-трудового обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении оснащены оборудованием, но не имеют выхода на практическое применение. Результаты их труда, а также полученные трудовые навыки и навыки социализации замыкаются стенами школы.

Профессиональная ориентация детей с особыми потребностями проводится по единой системе работы с детьми с нормой развития, что делает ее неэффективной. Катамнестические исследования в отношении детей с ОВЗ по окончании ими школы не проводятся.

Между тем, образовательное учреждение «Кириковская средняя школа», предприятия и организации на территории, позволяют за счет организации сетевых коопераций и сетевого взаимодействия довести условия обучения и воспитания учащихся с ОВЗ до требований ФГОС, что позволяет решить многие возникающие проблемы в процессе обучения детей с особыми потребностями.

#### *Список литературы:*

1. Арчакова Т.О. Инклюзия: задача для педагога / Т.О. Арчакова. – URL: [http://psyjournals.ru/pj/2009\\_1/Archakova\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/pj/2009_1/Archakova_full.shtml)
2. Вачков И.В. Здоровый школьник и ребенок-инвалид / И.В. Вачков // Здоровье детей. – 2004.– № 2. – С. 34-37.
3. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. – Москва: Просвещение, 2013. – 42 с.
4. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна / Н.Н. Малофеев // Альманах ИКП РАО. – 2007. – № 11.

5. Модели и механизмы сетевого взаимодействия ОО по обеспечению качественного доступного образования детей с ОВЗ. – URL: <https://docplayer.ru/45261340-Modeli-i-mehanizmy-setevogo-vzaimodeystviya-oo-po-obespecheniyu-kachestvennogo-dostupnogo-obrazovaniya-detey-s-ovz.htm>

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 159.9

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

Л.Г. Черепинова\*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад  
присмотра и оздоровления № 42 «Аленький цветочек» города Лесосибирска»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирован опыт работы учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, имплант, слухоречевая реабилитация, голосовая активность.

Annotation. The article analyzes the experience of a speech therapist with preschool children after cochlear implantation.

Key words: cochlear implantation, implant, auditory-speech rehabilitation, voice activity.

Одним из наиболее эффективных способов дать ребенку с серьезными нарушениями слуха возможность научиться слышать и впоследствии успешно интегрироваться в общество является кохлеарная имплантация (КИ). За последние десятилетия кохлеарная имплантация открыла широчайшие возможности для полноценного речевого развития и комфортной жизни слабослышащих и глухих детей. Эта операция не восстанавливает слух глухому ребенку, но расширяет восприятие речи так, что с помощью импланта дети начинают понимать окружающих. Однако одно только наличие импланта – это всего лишь начало пути восстановления, важно в этот период оказать ребенку профессиональную помощь специалистов.

Навыки восприятия, дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза у детей с КИ либо отсутствуют, либо значительно отстают от возрастной нормы. По этой причине ребенку предстоит длительный процесс реабилитации. Мало дать ему возможность слышать, надо еще научить его слушать, воспринимать речь и общаться.

Процесс развития речи ребенка с КИ должен пройти все необходимые стадии предречевого развития, которые проходит ребенок с нормальным слухом – от реагирования на звук до спонтанного формирования навыка

---

\* Л.Г. Черепинова, 2018

говoreния и общения. Именно эта цель стоит у педагогов, занимающихся с детьми, прошедшими процедуру КИ [5].

В основное положение обучения речи детей с КИ входит концепция слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации, которая разработана И.В. Королевой, и предполагает, что многолетний процесс реабилитации можно условно разделить на 4 этапа.

I этап – начальный период развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. Длительность начального этапа напрямую зависит от того, как долго ребенок развивался в отсутствии слуха. Специалисты определяют его длительность от 3 недель до 4 месяцев. В этот период происходит процесс формирования речевого восприятия при помощи импланта. Ребенок привыкает слышать звуки, учится идентифицировать и реагировать на них.

II этап – основной период развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. Длительность 6-18 месяцев. В это время происходит формирование слухового развития и осознание системы родного языка и речи. Необходимо формировать у ребенка умение различать и узнавать все звуки речи (фонематический слух). Также развивать слуховой контроль ребенка за собственной речью (ребенок должен уметь повторять новое слово, даже не понимая его значения).

III этап – языковой период развития восприятия речи и собственной речи. На процесс формирования собственной речи и качественного восприятия речи окружающих может потребоваться несколько лет (длительность 5 и более лет). На этом этапе происходит становление речевого развития, умения общаться, и взаимодействовать с окружающими, развиваются коммуникативные навыки.

IV этап – это период развития связной речи и понимания сложных текстов. Этот период определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической системы и общих представлений об окружающем мире. Это более высокий уровень овладения родным языком.

Помимо начального этапа, который характерен исключительно для детей с кохлеарным имплантом, остальные стадии являются типичными для естественного развития речи любого здорового ребенка. Именно для такого, «натурального», формирования речевых навыков и ведется реабилитационная работа – как на начальном этапе, так и на последующих этапах [4].

Ребёнок после кохлеарной имплантации – это всё тот же ребёнок, который начал слышать в момент подключения импланта, то есть его слуховой возраст мы можем отсчитывать с нуля. Такому ребёнку необходимо создавать постоянную слухоречевую среду, и это самое важное направление в работе. Помимо самого слуха необходимо развивать и все остальные направления: это речевые, двигательные и моторные навыки, высшие психические функции. Другими словами, формировать целостно гармоничную личность. Ребенка с КИ нужно развивать так же, как и любого другого ребёнка, просто прикладывая какие-то дополнительные усилия, создавая специальные условия для формирования у него представлений о мире звуков и запуска механизма речи.

Работа начинается с формирования восприятия неречевых звуков, активизации слухового внимания и памяти. Сначала ребенку предлагают бытовые звуки, они наиболее ему близки. Далее предъявляются звуки окружающей среды, музыкальных инструментов, игрушек. Концентрируя внимание, ребенок приучается опознавать предмет по звуку, запоминая его звучание. Звуки воспроизводятся сначала на виду у ребенка, а впоследствии без визуальной опоры, а в дальнейшем они помогут ему легче ориентироваться в пространстве [1].

Ведётся работа над формированием ритмической структуры речи, темпа, ритма и интонации. В процессе этой работы ребенок отхлопывает, оттопывает, отстукивает и рисует ритмы. Учится воспринимать и различать различный темп.

Стимулируя развитие слухового восприятия, проводятся занятия на закрепление понимания «слышу - не слышу». С ребенком организовываются игры, в рамках которых он определенным образом реагирует на появление звука. В дальнейшем задания усложняются – необходимо научиться определять источник звука, его местонахождение. Важным условием для всех видов занятий является их игровая форма и частая смена деятельности. Ребенок должен заниматься без перенапряжения.

Также ведётся работа над различением на слух таких качеств звука, как «один - много», «тихий - громкий», «длинный - короткий».

Формирование речи ребенка после КИ идёт по этапам развития речи слышащих детей при условии сохранного интеллекта, а в форме игры дети быстро научаются не просто реагировать на звук, но различать как высокие, так и низкие звуки.

Возможность слышать звуки и развивать слушание и речь в любое время и в любой обстановке даёт ребенку свободу движений. Неограниченные движения во время организованных и спонтанных игр, танцы и драматизация, проводимые во время физминуток, динамических пауз, музыкальной ритмики - всё это стало возможным благодаря кохлеарному импланту. Дети естественны в выражении радости и желании исследовать всё, что их окружает. А творческий подход на занятиях не только вызывает положительные эмоции у детей, но и благотворно влияет на развитие говорения. Проговаривание во время рисования, обсуждения рисунков и поделок помогает ребенку говорить в естественных ситуациях общения [6].

Работа по развитию голосовой активности проходит при помощи артикуляционной гимнастики и дыхательных упражнений, которые помогают улучшить работу голосового аппарата, активизировать голос ребенка, развивать артикуляционную моторику и впоследствии справиться с нарушениями произношения. Хотя на начальном этапе главное не качество произношения, а интонационно-ритмическая структура слова или фразы, плавность речи, звучание голоса, то есть просодический компонент.

В процессе занятий проводится работа по контролю над высотой и громкостью звука. Учитель-логопед учит ребенка говорить тише, громче, контролировать силу голоса.

Затем происходит формирование языкового компонента речи – это пассивный и активный словарь, грамматические категории, связная речь, то есть готовые образцы высказываний для умения общаться со сверстниками и взрослыми [2].

Всевозможные игровые упражнения, чтение книг, рассказывание сказок направлено на узнавание новых слов и понятий. Тематические игры расширяют кругозор ребенка, дают представление об обобщенных понятиях, анализе и синтезе. Игра – это самый естественный и лучший способ развития, научения и обучения ребенка с КИ.

Нужно помнить, что дети с КИ не нуждаются в использовании сопряженной речи, необходимо сидеть рядом с ребенком во время игры, а не напротив, только в этом случае он будет более внимательно прислушиваться.

На начальном этапе развития произносительных навыков можно использовать приемы, связывающие звук с жестом. Это фонетическая ритмика, в которой движения тела сочетаются с произнесением определенного материала, побуквенно – слоговое чтение, логоритмика. Занятия логоритмикой помогают преодолеть проблемы речевого развития, способствуют укреплению мышечного аппарата, моторному и сенсорному развитию.

Ребенка учат грамматически правильно строить фразы и предложения, составлять логически последовательные высказывания. Рассказы о различных событиях, постоянное ведение доверительного диалога, игры с составлением историй по картинкам помогают ребенку развивать речь естественным образом [3].

Нарушения слуха влекут за собой отставание в развитии речи и, как следствие, общее недоразвитие функций высшей психической деятельности. Для коррекции этого состояния необходимы занятия по развитию памяти, внимания, мышления, упражнения для крупной и мелкой моторики.

В рамках реализации Закона об образовании и ФГОС ДО для социализации в обществе дети с ОВЗ (в том числе дети с кохлеарным имплантом) могут посещать общеобразовательные детские сады. Для ребенка с КИ важно находиться в среде хорошо говорящих детей, чтобы адаптация к школьному обучению прошла в легкой форме, и он чувствовал себя успешным.

#### *Список литературы:*

- 1.Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография / О.Л. Беляева. – Красноярск, 2015.
2. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом/ науч. ред. проф. И.В. Королева. – Санкт-Петербург: Умная Маша, 2010.

3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и дети. Все самое важное для родителей / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: Умная Маша, 2010.
4. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: НИИ уха, горла, носа и речи, 2006.
5. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: НИИ уха, горла, носа и речи, 2008.
6. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых / И.В. Королева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009.

*УДК 159.99*

## **СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова\*

*Лесосибирский педагогический институт –  
филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема психологического здоровья современных студентов, будущих педагогов. Описаны результаты экспериментального исследования компонентов психологического здоровья будущих педагогов. Показано, что систематическая работа способствует сохранению психологического здоровья современных студентов

Ключевые слова: здоровье, психологическое здоровье, компоненты психологического здоровья.

Annotation: the article deals with the problem of the psychological health of modern students, future teachers. The results of an experimental study of the components of the psychological health of future teachers are described. It is shown that systematic work contributes to the preservation of the psychological health of modern students.

Key words: health, psychological health, components of psychological health.

Проблема психологического здоровья педагога признана одной из актуальных в современном образовании. Зарубежные и отечественные психологи пристально следят за тенденциями, происходящими в сфере психологического здоровья человека, ведь в настоящее время главным является сохранение психологического здоровья в современных социально-экономических нестабильных условиях, а также понимание условий и факторов риска, которые могут послужить предпосылкой тех или иных заболеваний.

Психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, что выступает одним из основных условий успешной самореализации; предполагает интерес к жизни, свободу

---

\* Басалаева Н.В., Захарова Т.В., 2018

мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью деятельности, активность и самостоятельность; ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности.

И.В. Дубровина утверждает, что основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Можно говорить о том, что психологическое здоровье - это прижизненное образование, естественно, что в течение жизни человека оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия [3].

Если составить обобщенный «портрет» психологически здорового человека, то можно получить следующее. Психологически здоровый человек – это, прежде всего, человек спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый и познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих его людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь, прежде всего, на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Его жизнь наполнена смыслом, хотя он не всегда формулирует его для себя. Он находится в постоянном развитии и, конечно, способствует развитию других людей. Его жизненный путь может быть не совсем легким, а иногда довольно тяжелым, но он прекрасно адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни. И что важно – умеет находиться в ситуации неопределенности, доверяя тому, что будет с ним завтра. Таким образом, можно сказать, что «ключевым» словом для описания психологического здоровья служит слово «гармония», или «баланс». И, прежде всего это гармония между различными составляющими самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими и т. п.

Психологическое здоровье можно описать как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты.

С точки зрения О.В. Хухлаевой, компонентами психологического здоровья являются аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный компоненты.

*Аксиологический компонент* содержательно представлен ценностями «Я» самого человека и «Я» других людей. Он предполагает осознание человеком своей ценности и уникальности, а также ценности и уникальности окружающих, идентификацию как с живыми, так и с неживыми объектами, единства с миром. Из этого вытекает наличие позитивного образа «Я», то есть абсолютного принятия человеком самого себя при достаточно полном познании себя, а также принятие и других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и пр. Безусловной предпосылкой к этому выступает

личностная целостность, а также умение принять свое «темное начало» и вступить с ним в диалог. Кроме того, необходимые качества – умение разглядеть в каждом из окружающих «светлое начало», даже если оно не сразу заметно, по возможности взаимодействовать именно с этим «светлым началом» и дать право на существование «темному началу» в другом так же, как и в себе. Ценности в значительной мере определяют как структуру, так и направленность личности. Ценностные ориентиры органично «встроены», включены в личностную структуру и обеспечивают соответствие между индивидуальным опытом и универсалиями общечеловеческого культурного опыта. В то же время важно учитывать, что в рамках индивидуально-личностного бытия ценности выступают не только как общечеловеческие универсалии, пребывающие в неизменном символическом пространстве, но и как динамические факторы или детерминанты личностного становления [4, 5].

*Инструментальный компонент* предполагает владение рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать сознание на самом себе, своем внутреннем мире и месте взаимоотношения с другими. Этому соответствует умение человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий как своего поведения, так и поведения окружающих, умение найти ресурсы для действия в трудных ситуациях, решения проблем, умение видеть их обучающие воздействие.

*Потребностно-мотивационный компонент* определяет наличие у человека потребности в саморазвитии, то есть в самоизменении и личностном росте. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития. Он полностью принимает ответственность за свою жизнь и становится «автором своей биографии» (В. И. Слободчиков). Ценности непосредственно детерминируют мотивационную сферу личности; потребности можно определить как динамические (процессуальные) корреляты ценностей, выступающие в качестве движущих сил поведения и развития. Те потребности, которые соотносятся с доминирующими ценностями, могут быть названы приоритетными, поскольку они будут удовлетворяться в первую очередь. Когда доминирующим ценностям соответствуют аналогичные удовлетворенные потребности, личность достигает согласованности и относительного здоровья. Комбинация преобладающих ценностей и соответствующих им фрустрированных потребностей порождает рассогласование и внутрличностный конфликт, ведущий к различным расстройствам [1, 2, 4, 5].

*Развивающий компонент* предполагает наличие такой динамики в умственном, личностном, социальном, физическом развитии, которая вписывается в границы нормы, присущей данным историческим и культурным условиям, и не создает предпосылок для возникновения психосоматических заболеваний.

*Социально-культурный компонент* определяет возможность человека успешно функционировать в окружающих его социально-культурных условиях. При этом он предполагает приобщение человека к национальным духовным ценностям, которые, в свою очередь, являются частью общечеловеческих знаний. Это означает, что у человека присутствует мультикультурная социальная компетентность – умение понимать людей различных культур и взаимодействовать с ними.

Экспериментальное исследование компонентов психологического здоровья студентов проводилось на базе ЛПИ – филиала СФУ. Выборка представлена юношами и девушками в возрасте 17-19 лет в количестве 52 человек.

Для изучения потребностно-мотивационного компонента психологического здоровья мы использовали методику «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина; для диагностики аксиологического компонента психологического здоровья – «Методику исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева. «Методика определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой позволила нам исследовать инструментальный компонент психологического здоровья, а методика «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиной была использована для диагностики компонента «Отношение к здоровью».

Анализируя результаты исследования с помощью методики «Диагностика самоактуализации личности», мы можем выделить шкалы, показатели которых были у студентов наиболее низкими, а именно: взгляд на природу человека (у 33%), спонтанность (у 33%), гибкость в общении (у 31%). Такие показатели можно охарактеризовать негативным отношением к человеку, неверием в людей; низкий уровень спонтанности подтверждает недоверие к людям, являющееся следствием неуверенности в себе. В унисон с двумя предшествующими результатами 31% студентов обладают низким показателем гибкости в общении, проявляющимся в неумении выстраивать взаимоотношения, что является логическим продолжением низкого уровня шкал «Взгляд на природу человека» и «Спонтанность».

Среди наиболее высоких показателей в группе респондентов представлены показатели шкалы «Ценности» - 42% и показатели шкалы «Автономность» - 38%. Качественный анализ этих результатов позволяет прийти к выводу о том, что студенты, принимавшие участие в исследовании, разделяют ценности самоактуализирующейся личности и стремятся к гармоничным, здоровым отношениям с другими людьми. Высокие показатели по шкале автономности как одной из главных, по мнению психологов, позволяют нам с уверенностью говорить о хорошем психологическом здоровье у 38% исследуемых студентов. Анализируя низкие показатели шкал «Взгляд на природу человека», «Спонтанность», «Гибкость в общении» и высокие показатели шкал «Ценности» и «Автономность» у конкретных студентов, мы наблюдаем их пересечение. На наш взгляд, такие результаты не противоречат

друг другу, а лишь позволяют сузить видение проблемной зоны, заключающейся в неуверенности в себе.

Рассматривая результаты, полученные по шкале «Самопонимание», отметим, что у 59% студентов показатели находятся на среднем уровне; у 14% выявлены низкие показатели, что является характеристикой неуверенности в себе. 27% испытуемых по данной шкале набрали высокие баллы, что говорит о чувствительности респондентов, сензитивности их к своим желаниям и потребностям.

По шкале «Ориентация во времени» у 20% студентов выявлены высокие показатели, у 22% - низкие. Низкий уровень показателей данной шкалы на стремление «задержаться» в прошлом или «запрыгнуть» в будущее, на неумении жить в настоящем. Высокий уровень характеризуется пониманием ценности жизни «здесь и сейчас», умением жить в настоящем, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов.

Низкий уровень показателей по шкале «Потребность в познании» выявлен у 18% студентов. Данный факт указывает на несформированность у респондентов потребности к познанию, не связанному прямо с удовлетворением каких либо потребностей. Напротив, высокая потребность в бытийном познании, свойственная для самоактуализирующейся личности, отмечается у 14% испытуемых. У 68% испытуемых выявлен средний уровень, что может свидетельствовать о том, что потребности в познании, характерные самоактуализирующейся личности, у данных студентов находятся в процессе формирования, либо выражены не ярко.

22% респондентов имеют высокий уровень по шкале «Креативность», что проявляется в творческом отношении к жизни. Низкий уровень, выявленный у 10% респондентов, свидетельствует о невыраженности творческого начала в их деятельности и жизни, преобладание привычных форм принятия решений и выполнения действий. 68% студентов, имеющих средний уровень выраженности данной категории, могут быть отнесены к тем людям, которым не чужд дух творчества, которые в некоторых ситуациях находят нестандартные решения и в целом с уважением относятся к творчеству в других людях.

По шкале «Аутосимпатия» 27% респондентов отличаются высоким уровнем показателей, что указывает на сформированность у них позитивной «Я-концепции», которая служит источником адекватной самооценки. Низкий уровень сформированности данной категории (27% испытуемых) говорит о неуверенности в себе, тревожности, неадекватности оценки себя и, соответственно, других. Низкий уровень контактности имеют 14% студентов, принявших участие в исследовании, что проявляется в возникновении сложностей в социальном взаимодействии, неумении устанавливать взаимно приятные и полезные контакты с другими людьми. Высокий уровень контактности имеют 26% испытуемых. Это значит, что они могут и хотят быть приятными в общении, не имеют особенных трудностей во взаимодействии с другими людьми.

Обобщая результаты данного исследования, мы можем говорить о существовании группы студентов, развитие у которых качеств, относящихся к мотивационно-потребностному компоненту (вера в людей, спонтанность, гибкость в общении, самопонимание, аутосимпатия), необходимо. Считаем, что одной из основ несформированности данных качеств является неуверенность в себе, негативная «Я-концепция».

В группу риска входят шесть студентов (11 %), у которых отмечается преобладание низких показателей по большинству шкал, что указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию к мотивационно-потребностного и аксиологического компонентов. Однако существует и положительная тенденция – у большого процента студентов отмечен высокий уровень развитости таких категорий, как «Ценности» и «Автономность» (42% и 38% студентов соответственно), которые включаются в базовые качества самоактуализирующейся личности.

Анализируя результаты исследования с применением методики исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, мы можем отметить шкалы, показатели которых у студентов были наиболее высокими: шкала «Саморуководство» (у 32%) и шкала «Самоценность» (у 32%). Это означает, что респонденты считают основным источником развития своей личности себя. Их успехи и неудачи обусловлены интернально. Испытуемые способны прогнозировать свои действия, оказывать сопротивление внешним влияниям, контролировать свои эмоциональные реакции и переживания по поводу себя. Низкого уровня по шкале «Саморуководство» выявлено не было. Самоценность испытуемых выражается в высокой оценке ими своего духовного потенциала, своей неповторимости, уверенности в себе.

Наиболее низкие показатели в группе респондентов выявлены по шкалам «Закрытость» (у 26%) и «Самообвинение» (у 20%), что говорит о внутренней честности и открытости испытуемых с собой, критичность по отношению себе.

Низкие же значения, полученные по шкале «Самообвинение», обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного "Я" респондентов осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели.

26% испытуемых обнаружили высокие показатели по шкале «Самоуверенность», что указывает на выраженность данного качества, ощущение силы собственного «Я», восприятие препятствий как преодолимых. Наоборот, низкие показатели были обнаружены у 8% испытуемых, и данный факт характеризует их с точки зрения присутствия неуважения к себе, сомнений в своих способностях, неуверенности в себе.

По шкалам «Самопринятие» и «Самопривязанность» выявлен наибольший процент респондентов со средним уровнем показателей (82%). Средние показатели говорят об избирательности отношения к себе – склонность принимать не все свои достоинства (личностные свойства) и критиковать не все свои недостатки. 22% испытуемых обнаружили высокие

показатели по шкале «Отраженное самоотношение». Это означает, что респонденты воспринимают себя принятыми окружающими людьми; они ощущают в себе общительность, эмоциональную открытость для взаимодействия с окружающими, легкость установления деловых и личных контактов. 8% испытуемых обладают низкими показателями по данной шкале, и это характеризует их как ощущающих свою неспособность вызвать уважение у окружающих.

По шкале «Внутренняя конфликтность» выявлено 18% респондентов с низкими показателями, что указывает на положительное в целом отношение к себе, баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности. Однако при этом возможно отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя. 12% испытуемых с высокими показателями по данной шкале отличаются преобладанием негативного фона отношения к себе, постоянным контролем над своим «Я», признанием своей малоценности.

Таким образом, обращаясь к классификации компонентов психологического здоровья, мы можем говорить о состоянии формирования аксиологического компонента у респондентов. Вместе с тем существует группа студентов из 17 человек с низкими показателями по 2-3 шкалам (8% студентов с активным непринятием себя, неуверенных в себе, 2% - считающих свою личность малоценной, 6% - с низким уровнем самопривязанности и другие, обозначенные выше). В группу риска входят три студента (6%) с низкими показателями по большему количеству шкал.

Анализируя результаты изучения рефлексивности у юношей и девушек по методике «Исследование уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой, мы отмечаем, что показатели разделились следующим образом: 46% испытуемых обладают средним уровнем рефлексивности и 54% - низким, высокого уровня в группе респондентов выявлено не было. Мы можем заметить наличие проблемы неразвитости рефлексии более чем у половины студентов, принявших участие в исследовании, что говорит о несформированности у данных студентов инструментального компонента психологического здоровья, а это делает необходимым проведение работы, направленной на формирование умений и навыков рефлексии (у 28 человек).

Анализируя результаты методики «Исследование отношения к здоровью», мы, опираясь на значения соответствующих шкал, можем сделать выводы об уровне сформированности компонентов отношения к здоровью у юношей-студентов.

Наименее сформированный компонент отношения к здоровью – эмоциональный; 29% студентов отличаются низким уровнем показателей эмоциональной шкалы, 39% - уровнем ниже среднего. Это означает нечувствительность к витальным проявлениям – как собственным, так и других людей, слабую развитость чувства эмпатии, способности идентификации с другими людьми. Также возможно наличие неадекватных социальных эстетических стереотипов, связанных со здоровьем в целом и его аспектами в частности.

Наиболее сформированный компонент отношения к здоровью – поступочный: у 24% студентов отмечен высокий уровень показателей и у 39% – средний. Такие показатели указывают на изменение в поступках студентов, которые стремятся к активному преобразованию действительности в соответствии с собственными представлениями о здоровье и здоровом образе жизни. Рассматривая результаты, полученные по практической шкале, отметим, что у 15% респондентов отмечаются высокие показатели и у 41% – средние, у 19% и 25% низкие и ниже среднего. Исследуемые с высокими (и средними) показателями выражают свою готовность к изменению своего поведения, обусловленного отношением к собственному состоянию. Исследуемые с низкими (и ниже среднего) показателями пока выражают только стремление, которое не продолжается в активных действиях.

22% респондентов с высокими и 39% со средними показателями по когнитивной шкале характеризуются готовностью получать, искать и перерабатывать информацию по вопросам здоровья и здорового образа жизни. 14% и 25% испытуемых соответственно с низкими и ниже среднего показателями по данной шкале пока имеют лишь стремление к получению информации по теме здоровья, не направляют свою активность в этом направлении. Рассматривая общую сформированность отношения к здоровью у респондентов, отмечаем низкий уровень у 22% и уровень ниже среднего у 16%; высокий уровень – у 11% студентов и средний – у 51% юношей.

Подводя итоги анализу исследования, отметим, что у 38% группы респондентов не развиты как отношение к здоровью в целом, так и отдельные компоненты отношения. 22% испытуемых, принявших участие в исследовании, не обладают системой взглядов на собственное здоровье (и здоровье других людей), не могут дать оценку своему состоянию, не готовы к организации определенных практических действий, связанных с сохранением, совершенствованием собственного состояния здоровья. Таким образом, в группу риска по данному компоненту психологического здоровья входят 14 человек (26%), у которых по шкалам методики преобладают показатели низкие и ниже среднего.

Подводя итоги анализу первичной диагностики, мы можем сделать вывод о существовании проблемных моментов в состоянии компонентов психологического здоровья юношей и девушек, принявших участие в исследовании, в частности: в плане низкого уровня развития рефлексии у 54% респондентов – инструментальный компонент; невыраженность эмоционального отношения к здоровью у 68% студентов, у 38% респондентов – низкий показатель общего отношения (компонент отношения к здоровью); низкий уровень показателей шкал-категорий «Взгляд на природу человека» - у 33% испытуемых, «Спонтанность» - у 33%, «Гибкость в общении» - у 31% респондентов – потребностно-мотивационный компонент; низкие значения шкалы «Самообвинение» у 20% - обвинение других, «Самоуверенность» - у 8% – аксиологический компонент.

Количество респондентов с недостаточной развитостью компонентов психологического здоровья распределилось следующим образом: у 28 человек – инструментальный компонент, у 14 человек – компонент «Отношение к здоровью», у 6 человек – мотивационно-потребностный компонент, у 9 человек – аксиологический компонент.

Таким образом, в экспериментальную группу включены студенты со слабым развитием одного или нескольких компонентов психологического здоровья, всего – 19 человек. Остальные студенты (33 человека) вошли в контрольную группу.

С целью развития компонентов психологического здоровья нами была разработана система занятий с применением методов арт-терапии, включающая 25 занятий. Занятия направлены на развитие таких компонентов психологического здоровья юношей, как: мотивационно-потребностный, аксиологический, рефлексивный и компонент «отношение к здоровью».

Студенты экспериментальной группы в течение 6 месяцев посещали занятия. На занятиях использовались методы арт-терапии, такие как: изотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, сказкотерапия, куклотерапия.

Проанализируем результаты первичной и повторной диагностики, что позволит нам судить об эффективности реализованной системы занятий.

Сопоставительный анализ первичной и повторной диагностики позволяет нам сделать вывод о положительных изменениях в состоянии психологического здоровья юношей. Так, обращаясь к результатам повторной диагностики по методике, направленной на изучение мотивационно-потребностного компонента, видим следующие изменения: количество респондентов с высокими показателями увеличилось на 6%, со средними – на 2% и с низкими – уменьшилось на 8% соответственно. Рассматривая изменения в аксиологическом компоненте психологического здоровья юношей, видим увеличение числа респондентов со средним уровнем на 4% (и уменьшение числа студентов с низким уровнем – на 4%). Обращаясь к результатам изучения инструментального компонента, можем отметить увеличение числа юношей со средним уровнем на 11% и, соответственно, уменьшение количества юношей – с низким уровнем. Анализируя данные, полученные при изучении компонента «Отношение к здоровью», отметим, что это компонент, значительное развитие которого было отмечено у большого количества юношей: число студентов с низким уровнем уменьшилось на 55%. При этом количество юношей с уровнем ниже среднего увеличилось на 46%, со средним – увеличилось на 9%.

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Т-критерия Вилкоксона). Анализ результатов диагностики мотивационно-потребностного, инструментального компонента и компонента «Отношение к здоровью» выявил статистически значимые различия при  $p \leq 0,01$ .

Таким образом, в условиях образовательных организаций необходимо создавать условия для гармонизации психологического здоровья будущих

педагогов, что позволит студенту быть эффективным в своей профессиональной деятельности.

#### *Список литературы:*

1. Басалаева Н.В. Развитие компонентов психологического здоровья у юношей и девушек / Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова, Т.В. Казакова //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14717>.

2. Басалаева Н.В. Проблема психологического здоровья студентов-первокурсников / Н.В. Басалаева // Материалы Всерос. научно-практ. конф. «Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал» (Красноярск, 23-24 ноября 2012 г.). Красноярск, 2012. – С.115-122.

3. Дубровина И.В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина. Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

4. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

5. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2001.

*УДК 159.99*

### **ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

К.А. Брусенко\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены факторы, выявленный в ходе зарубежных исследований, оказывающие влияние на возникновение синдрома эмоционального выгорания у специалистов «помогающих» профессий.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; факторы, оказывающие влияние на возникновение синдрома.

Summary. The article deals with the factors identified in the course of foreign studies that affect the emergence of burnout syndrome in professionals "helping" professions.

Key words: syndrome of emotional burnout; factors that affect the occurrence of the syndrome.

---

\* Брусенко К.А., 2018

Проблема синдрома выгорания наиболее актуальной в настоящее время. Связано это с изменениями на рынке труда; высокой конкурентоспособностью работников; необходимостью работникам в подтверждении и повышении своей квалификации; ритмом жизни современного общества и т. д. Многим работникам, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, так называемый синдром «эмоционального выгорания», который проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Для предупреждения и профилактики синдрома необходимо знать факторы, что оказывают влияние на возникновение и развитие синдрома выгорания.

В зарубежной литературе синдром выгорания обозначают термином *burnout* (англ) – сгорание, выгорание, затухание горения. Данный термин ввел Фроуденберг для описания деморализации, бессилия и усталости, переживания опустошенности, проявления грубости, по отношению к другим, которые были выявлены у работников. Синдром эмоционального выгорания относят к числу феноменов личностной деформации. Выгорание развивается, как правило, у тех, кто по роду своей деятельности должен много общаться с другими людьми, кто ежедневно испытывают большую нагрузку в плане коммуникации и людей, у которых происходят более насыщенные, в эмоциональном плане, контакты. Наиболее часто данный синдром развивается у специалистов «помогающих» профессий, таких как педагог, психолог, медицинский работник и др. [2].

Считается, что синдром выгорания проявляется в трех группах переживаний:

- Эмоциональном истощении – переживании пониженного эмоционального фона, равнодушия, опустошенности и бессилия или эмоциональное пересыщение;
- Деперсонализации – деформация отношений с другими людьми, может проявляется в черствости, бессердечии, цинизме или грубости по отношению к коллегам, клиентам, подчиненным и др;
- Редукции личных достижений – занижение собственных достижений, отрицательное оценка себя, своих профессиональных достижений, потеря смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте, редукция собственного достоинства, ограничение своих возможностей, снятие ответственности с себя и перекладывание ответственности на других [1].

В зарубежных исследованиях было выделено два блока факторов, которые оказывают влияние на возникновение синдрома профессионального выгорания, организационные и индивидуальные факторы, которые в свою очередь включают в себя различные условия и факторы.

Первый блок организационных факторов, включает в себя условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности.

1. Условия работы. При изучении данного фактора исследователями было выявлено, что повышение нагрузки работника, способствует развитию синдрома выгорания.

2. Продолжительность рабочего дня. Ненормированный рабочий день, сверхурочная работа, что увеличивает продолжительность рабочего дня оказывает огромное влияние на возникновение выгорания.

3. Содержание труда. Количественные и качественные аспекты работы с клиентами: количество клиентов, частоту их обслуживания, степень глубины контакта с ними. Не было установлено однозначной связи между выгоранием и количеством клиентов, но при наличии других факторов данный может оказать определенное влияние на формирование синдрома выгорания.

4. Степень самостоятельности и независимости сотрудника. Множество исследований подтвердили факт отрицательной корреляционной зависимости между самостоятельностью, независимостью сотрудника в своей деятельности, возможностью принимать важные решения самостоятельной выгоранием.

5. Социально-психологические факторы. Одним из важнейших факторов является - социально-психологические взаимоотношения в организации. Важна как социальная поддержка со стороны коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению, так и других лиц, к которым относится семья, друзья и др. Исследователи подтвердили отрицательную зависимость между выгоранием и социальной поддержкой. Некоторые исследователи подчеркивают, что конфликты, по горизонтали, в группе работников, гораздо менее психологически опасны, чем конфликты с людьми, занимающими более высокое профессиональное положение.

6. По вопросам, касающимся других особенностей социально-психологического взаимодействия в коллективе по вертикали, есть несколько исследований, посвященных изучению влияния стиля руководства на тенденцию к выгоранию у подчиненных. Отмечается незначительная корреляция между этими двумя переменными.

7. Стимулирование работников. Практически все исследователи отмечают, что недостаточное вознаграждение (денежное и моральное) или полное его отсутствие способствуют возникновению синдрома выгорания. Были проведены исследования, которые показали, что дополнительное вознаграждение за выполнение определенной работы повышает чувство профессиональной эффективности, в то время как наказание приводит к развитию деперсонализации.

8. Ролевой конфликт и ролевая двойственность. Во всех исследованиях, посвященных данному аспекту проблемы, подчеркивается положительная связь между указанными характеристиками и эмоциональным

истощением, и деперсонализацией, а также отрицательные корреляции с профессиональной эффективностью.

Второй блок индивидуальные факторы. Многие исследования уделяли особое внимание именно индивидуальным факторам. К индивидуальным факторам относят определенные социально-демографические характеристики и личностные особенности.

1. Многие исследования подтвердили наиболее тесную связь возраста с выгоранием. Отмечено, что эмоциональному выгоранию наиболее подвержены молодые люди (19-25 лет) и более старшего возраста (40-50 лет).

2. Связь между полом и выгоранием не так однозначна. Некоторые исследования отмечают, что мужчины в большей степени подвержены процессу выгорания, чем женщины, в то время как другие исследователи утверждают обратное.

3. Не отрицается наличия связи между семейным положением и выгоранием. Было выявлено, что более высокая степень предрасположенности к выгоранию лиц (особенно мужского пола), не состоящих в браке. Причем холостяки в большей степени предрасположены к выгоранию даже по сравнению с разведенными мужчинами.

4. Данные исследований о взаимосвязи между стажем работы по специальности и выгоранием довольно противоречивы. В большинстве случаев было выявлено отсутствие значимых корреляций между данными.

5. Исследователями была обнаружена положительная связь между уровнем образования и степенью профессионального выгорания. Данный фактор оказывает влияние только в отношении деперсонализации.

6. Большое внимание уделено исследованиям особенности личности во взаимоотношениях с выгоранием. Ряд ученых считает, что личностные особенности оказывают намного больше влияние на развитие выгорания, чем демографические характеристики и факторами рабочей среды. "Личностная выносливость" - в зарубежной психологии определяется, как способность личности быть высокоактивной каждый день, осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения.

Таким образом, факторы, что оказывают влияние на формирование синдрома выгорания, делятся на два блока, организационные и индивидуальные факторы. Оба блока включают в себя комплекс различных условий, факторов, личных характеристик, при наличии которых риск развития синдрома выгорания повышается.

#### *Список литературы:*

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

3. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис.... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 173 с.

УДК 372.461.3

## **ПРИЁМЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

М.В. Веккесер, О.Н. Зырянова, Л.С. Шмульская\*  
*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО  
«Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирован опыт работы педагогов по использованию технологии формирующего оценивания в школе, автором предложены некоторые приёмы использования этой технологии на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: оценивание, технология формирующего оценивания, приёмы формирующего оценивания.

Summary. The article analyzes the teacher's using experience of technologies evaluation form at school, some methods of using these technologies in Russian language and literature lessons were proposed by the author.

Key words: evaluation, technology evaluation form, methods of formative evaluation.

В настоящее время большое внимание в обучении русскому языку и литературе уделяется использованию системно-деятельностного подхода, что соответствует требованиям Стандарта. Такой подход обеспечивает следующие составляющие:

- формирование готовности обучающегося к постоянному саморазвитию и непрерывному образованию;

- его активную учебную деятельность, что обеспечивает реализацию познавательных учебных действий;

- выстраивание образовательного и воспитательного процессов с учётом индивидуальных особенностей [8]. В этой связи актуальным становится внедрение в современной школе системы формирующего оценивания. Оно даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение, что прежде всего помогает установить, достигнуты ли поставленные цели обучения [10]. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые преимущества:

- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность [3, с. 143];

---

\* Веккесер М.В., Зырянова О.Н., Шмульская Л.С., 2018

- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [2, с. 33].

Важно отметить, что под оценкой в современной дидактике понимают процесс, в ходе которого соотносятся реальные результаты в образовании с целями, которые были запланированы учителем. К основным функциям оценивания относят: информационную, контролирующую, регулирующую. Однако при рассмотрении существующей системы оценивания, принятой в школе, становится очевидным, что эта система не всегда выполняет обозначенные выше функции.

В ходе использования формирующего оценивания (формативного) оценивания учитель должен знать и целенаправленно использовать различные приёмы данной технологии. Только в этом случае систематического использования конкретных техник позволит получить качественные результаты обучения [4, с. 164].

Далее приведём приёмы оценивания, которые могут быть использованы учителем на уроке в школе.

«Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знание и опыт, при этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания:

- *У меня изменилось отношение к ...*
- *Я открыл, что ...*
- *Я узнал больше о том, что ...*
- *Меня удивило то, что ...*
- *В итоге я почувствовал, что ...*
- *Я стал относиться иначе к ... и т.п.*

В педагогической практике целесообразно использовать «Одноминутное эссе». Такой приём позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например, в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- *Что самое главное и значимое я узнал сегодня?*
- *Какие вопросы остались для меня не понятными?*
- *Что я хотел бы уточнить, конкретизировать? и т.п.*

В последующем предполагается анализ ответов обучающихся, это позволит определить качество достигнутого школьниками результатов на уроке. Конечно, это ничто иное, как «рефлексия содержания учебного материала» [7, с. 16].

Уже считается универсальным приёмом использование процедуры «Составление тестов», которая может быть особенно эффективно использоваться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумуляции полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёма обучающийся выполняет определённые действия:

- обозначает для себя границы темы;

- вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;
- формулирует вопрос (открытый или закрытый вопросы, вопрос с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет» (см. подробнее о вариантах такого приёма: [9, с. 16]).

В настоящее время признанным считается, что одно из направлений постепенного перехода – использование системы рейтингового оценивания [5, с. 77].

Отмечают следующие преимущества такого оценивания:

- обучающийся стремится к получению более высокого балла за счёт качественной подготовки;
- происходит мотивация, обусловленная продвижением к первому номеру рейтингового списка (рейтинга-списка);
- осуществляется систематическая учебно-познавательная деятельность;
- своевременно выполняются работы, предусмотренные графиком учебного процесса;
- предполагается проявление творческой активности и реализация научно-исследовательской деятельности;
- имеется возможность регулярно получать информацию о набранных баллах. Всё это позволяет со стороны обучающегося «управлять» учебным процессом через стремление достичь лучших результатов в ходе оценки своей работы [6, с. 33].

Использование приёмов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, в этом случае снимается проблема справедливости выставленных отметок.

Е.Г. Бойцова отмечает, что «для внедрения в практику работы формирующего оценивания необходимо создание единой внутришкольной системы, использующей банк техник, приемов и методов формирующего оценивания, единого критериального аппарата для схожих видов работ, подкрепленного нормативными актами и методическими рекомендациями по использованию результатов оценивания» [1, с. 171].

В данной работе представлен далеко не полный список приёмов данной технологии. Очевидно одно: оценивание необходимо проводить как с целью итоговой фиксации в сфере достижений обучающихся, так и с целью формирования предметных и метапредметных умений обучающихся.

#### *Список литературы:*

1. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – №1.
2. Бородкина Н.В. Формирующее оценивание в школе: учебное пособие / Н.В. Бородкина, О.В. Тихонова. – Ярославль, 2015.

3. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб., 2010.

4. Кравцова И.Л. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы / И.Л. Кравцова, М.А. Пинская // Народное образование. – 2012. – №2.

5. Красноборова А.А. Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно ориентированного подхода / А.А. Красноборова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – №1.

6. Лебедева М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание / М.Б. Лебедева // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. – СПб, 2005.

7. Мызникова М.А. Формирующее оценивание на уроках истории / М.А. Мызникова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie\\_v\\_shkole/formirujushhee\\_ocenivanie\\_na\\_urokakh\\_istorii/15-1-0-4476](http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie_v_shkole/formirujushhee_ocenivanie_na_urokakh_istorii/15-1-0-4476) (дата обращения: 12.02.2019).

8. Образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://76202s011.edusite.ru/p75aa1.html> (дата обращения: 14.02.2019).

9. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие / М.А. Пинская. – М., 2010.

10. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей / М.А. Пинская. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (дата обращения: 17.02.2019).

УДК 159.99

## **СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

Ю.В. Голошумова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности подростков «группы риска». Автор раскрывает особенности работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности.

Ключевые слова: подростки «группы риска», факторы риска, социокультурная ситуация, социальный педагог, сельская местность.

Summary. The article discusses the psychological characteristics of adolescents at risk. The author reveals the peculiarities of the work of a social pedagogue with “at risk” adolescents in rural areas.

---

\* Голошумова Ю.В., 2018

Key words: teenagers at risk, risk factors, socio-cultural situation, social educator, rural areas.

В настоящее время одной из актуальных проблем современности является работа с подростками «группы риска», так как правонарушения среди детей данной категории, такие как алкоголизм, наркомания, преступность, с каждым годом растут. Доказательством этому служат статистические данные, согласно которым в Красноярском крае число подростков «группы риска» с 2015 года по 2018 год увеличилось на 5% [5].

Наряду с этим в соответствии с законом РФ «Об образовании» и Конвенцией ООН о правах ребёнка, в системе образования должны быть сформированы условия для детей «группы риска», соответствующие их потребностям и возможностям, что требует учета социального и индивидуального развития данных подростков и разработки системы работы с ними в образовательном учреждении [1].

Понятие «группа риска» впервые появилось в медицине. Лишь в конце 60-х годов XX века оно было перенесено в психологию, где обозначало категорию детей, чье поведение могло представлять потенциальную угрозу для общества и окружающих, так как напрямую противоречило принятым в обществе социальным нормам и правилам. В последние же годы данная категория детей рассматривается специалистами с позиции того риска, которому в обществе они подвергаются сами.

Исходя из этого, в настоящее время сложилось двойное отношение к понятию «риск» относительно подросткового возраста на основании воздействия на них нежелательных факторов. С одной стороны, это риск для общества, который создают подростки данной категории, посредством своего поведения, противоречащего общепринятым нормам и правилам. С другой стороны, данная категория подростков исследуется педагогами и психологами в аспекте того риска, которому подвергаются они сами: риска потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития, риска возникновения смыслодефицитных состояний.

В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», выделены основные категории детей «группы риска»:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [3].

С точки зрения Д.И. Фельдштейна [7], подростки «группы риска» представляют собой категорию детей, которая подвержена негативным

воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что является причиной дезадаптации подростков.

Н.Ю. Кисилева [1] отмечает, что «группа риска» представляет собой разбалансировку отношений личности в школе, семье, со сверстниками и с самим собой».

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что подросткам «группы риска» характерны значительные отклонения в поведении и в личностном развитии, им свойственно нарушение социализации в широком смысле.

Таким образом, фактор риска – это условия, опасное действие которых создает вероятную угрозу возникновения отрицательных последствий. При этом контингент подростков, подверженных действию того или иного фактора риска, называется «группой риска».

А.А. Хван [8] утверждает, что проживание в сельской местности выступает некой социокультурной ситуацией, негативным фактором, влияющим на психологические особенности подростков «группы риска».

Согласно исследованиям проблемы особенностей социокультурной ситуации в селе, подростки имеют сниженную самооценку; неразвитость коммуникативных способностей, они не умеют устанавливать стабильные отношения с окружающими; неуверенны в себе; у них отсутствует позитивный социальный опыт [8].

Исходя из этого, село, выступая в роли замкнутой системы, провоцирует ограниченный набор вариантов реализации подростка как личности, как человека, в плане трудоустройства, организации досуга, образования и т.д., следствием чего становится употребление алкоголя, ранние половые связи и т.п., что позволяет отнести сельских подростков к «группе риска».

Обобщая вышесказанное, социальная ситуация подростков «группы риска», проживающих в сельской местности, характеризуется высокой степенью неопределенности, что объясняет развитие тревожности, которую подросток не способен трансформировать в реальные действия, снимающие неопределенность, поэтому сельский подросток преобразовывает тревожность в конфликтность, агрессивность, направляя их как на других, так и на себя.

Исходя из этого, предметом работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности является взаимодействие данных подростков с социальной средой и его регулирование в целях их успешной социализации.

Учитывая социокультурную ситуацию сельской местности, как фактора риска, специфика социально-педагогической деятельности социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности должна основываться на расширении замкнутого пространства села путем интеграции культурного и воспитательного потенциала согласно организационно-педагогическим возможностям школы. То есть современная сельская школа должна быть институализирована как открытая социальная система, выступая социокультурным пространством.

Исследователи специфики работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности Н.Ю. Киселева, В.А. Монастырский, А.А. Хван[1, 2, 8] считают, что основным пространством социально-педагогической деятельности с данными подростками является внеурочная половина дня, когда учащихся «группы риска» можно объединять для досуговой деятельности по интересам, выступая в роли организатора социальных инициатив, культурно-просветительных акций в масштабах как самой школы, так и села в целом.

Исходя из этого, мы можем отметить, что в работе с подростками «группы риска» в условиях сельской местности важно насыщение социальным педагогом второй половины дня разнообразными видами деятельности: спортивной, игровой, информационно-познавательной, общественно-полезным трудом, художественным творчеством, занятиями по интересам, так как в условиях сельской местности подобные виды деятельности могут восполнить дефицит информации и неразвитость культурной среды.

Обобщая все вышесказанное, мы выделили основные направления работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской местности:

#### 1. Реализация социально-педагогических возможностей школы:

– вовлечение во внеурочное время подростков «группы риска» в разнообразные виды деятельности (познавательную, общественную, трудовую, художественно-творческую, спортивную, культурно-досуговую, игровую), которые способствуют их развитию и социальному становлению;

– поддержка ученического самоуправления и самодеятельности, развитие молодежных инициатив, общественных объединений, клубов по интересам;

– формирование у подростков «группы риска» позитивного опыта социального поведения и общественно-значимой деятельности, опыта взаимодействия с окружающими людьми, общения и сотрудничества, опыта самоорганизации в проблемных жизненных ситуациях;

– создание атмосферы доброжелательности и защищенности, культивирование здорового образа жизни;

– индивидуальная работа с подростками из семей «группы риска».

#### 2. Социально-педагогическая деятельность в сельском социуме:

– интеграция воспитательных возможностей администрации, социальных и культурных учреждений, сельской общины;

– работа с семьями учащихся «группы риска»:

а) педагогическое просвещение, консультирование;

б) привлечение родителей к сотрудничеству - организации совместного с детьми досуга;

– организация социокультурных акций в масштабах села, направленных на преобразование окружающей социальной среды (благоустройство, культурно-досуговые мероприятия, праздники, историко-краеведческая работа, возрождение традиций села).

Важным выступает то, что во всех случаях школа выступает как центр развития сельского социума, его культурного преобразования, как социальный институт, объединяющий всех неравнодушных жителей села разных поколений. Это необходимо, для того, чтобы подростки «группы риска» включались в общественную социальную жизнь, учась решать ее актуальные проблемы, что способствует расширению социальных контактов, развитию коммуникативной сферы и является одним из эффективных путей их успешной социализации.

И.Б. Скачкова[6] считает, что оказывая психолого-педагогическую помощь подросткам «группы риска» в условиях села, важно вовлекать их в различные виды деятельности, которые можно разбить на четыре основных направления: традиции, районные праздники, конкурсы, фестивали; круглогодичные досуговые мероприятия; организация каникулярного отдыха; конкурсы, тематические смотры.

Таким образом, специфика работы социального педагога с подростками «группы риска» в условиях сельской школы заключается в компенсации отставания от информационно-образовательных и культурных возможностей города через насыщение внеурочного времени учащихся различными видами досуговой деятельности: спортивной, информационно-познавательной, игровой, общественно-полезным трудом, художественным творчеством и т.д.

#### *Список литературы:*

1. Киселева Н.Ю. К вопросу о решении проблем детей «группы риска» в современном обществе / Н.Ю. Киселева, Л.С. Тугарова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – №43. С. 19-22.
2. Монастырский В.А. Социальный педагог в сельской школе: специфика, содержание и профессионализация деятельности / В.А. Монастырский // Гаудеамус. – 2002. – №7. – С. 138-144.
3. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федеральный закон от 24 июля 1998. № 124 // Российская газета. – 1997. – №9. – С. 12-14.
4. Ожго Т.А. Формирование социальных компетенций у подростков группы риска в условиях дополнительного образования / Т.А. Ожго // Научный журнал. – 2018. – №2. – С. 103-105.
5. Россия в цифрах: крат.стат. сб. / Росстат. – Москва, 2018. – 522 с.
6. Скачкова И.Б. Досуговые объединения как ресурс профилактики девиантного поведения подростков группы риска / И.Б. Скачкова // Человек и образование. – 2011. – №1. – С. 80-84.
7. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток: науч. изд. / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Изд-во МЖИ, 2008. – 208 с.
8. Хван А. А. Особенности личности городских и сельских подростков в контексте психологического здоровья / А.А. Хван // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – № 32. – С. 182-189.

## СКЛОННОСТЬ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ СПО

Е.С. Гриднева\*

*КГБПОУ Лесосибирский технологический техникум  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирован опыт исследования девиантного поведения студентов СПО, предложены методы оценки девиантного поведения и пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: девиантное поведение, методы исследования девиантного поведения, прогноз и пути решения проблем отклоняющегося поведения.

Annotation. The article analyzes the experience of studying the deviant behavior of students of SPO, offers methods for assessing deviant behavior and ways to solve this problem.

Key words: deviant behavior, research methods of deviant behavior, prognosis and ways of solving the problems of deviant behavior.

Девиантные проявления не являются уникальными и новыми, однако их исследование становится особенно актуальным в настоящее время. В современном обществе взаимодействие личности, семьи и социума осуществляется в условиях качественного преобразования общественных отношений, которые вызывают не только позитивные, но и негативные изменения в различных сферах социальной жизни. Различные трудности, возникающие в процессе адаптации представителей тех или иных социальных групп к современной жизни, порождают деформацию межличностных связей, разобщение поколений, утрату традиций.

Возрастающие в массовых масштабах многообразные формы социальной патологии, криминализация социальной среды, резкое ослабление нормативно-нравственной регуляции общественных отношений, — эти и другие негативные тенденции в развитии современного общества ставят перед социологической наукой исключительно важную задачу по изучению природы, закономерностей девиантного поведения и его субъектов — девиантной личности (девианта) и асоциальных объединений [1].

Термин «девиантное поведение» был введен в употребление Я.И. Гилинским, основоположником культурологического направления исследования данного феномена. В настоящее время понятие «девиантное поведение» часто употребляется наравне с термином «отклоняющееся поведение».

Девиантное поведение не считается болезнью, поскольку человек в любой момент может прекратить совершать плохие поступки [2].

У него есть множество понятий:

---

\* Гриднева Е.С., 2018

- Девиантное поведение – угроза для физического и социального выживания человека в обществе или коллективе. Социология подразумевает нарушение усвоения человеком социальных норм и нравственных ценностей.
- Девиантное поведение в медицине носит форму отклонения в морально-нравственном поведении, когда человек поступает или говорит на фоне нервно-психической патологии, пограничного состояния и психического здоровья.
- Девиантное поведение в психологии является отклонением от общепринятых и нравственных норм, когда человек наносит ущерб себе, окружающим, общественному благополучию.

Социальная норма, на которую ориентируются люди при оценке поступков, является сводом правил и устоев, что делать допустимо. Все, что выходит за данные рамки, называется девиантным.

Поведение студентов ярко проявляет все формы девиации. Невозможно говорить о том, что девиантное поведение является следствием одной причины. У каждой группы студентов имеются свои мотивы, которые побудили их действовать в противовес общественным устоям. Современное общество отличается своей меркантильностью. Единственной ценностью являются деньги. Студенты ищут способы легкого их получения, отмечая, что учеба и труд являются слишком трудоемкими и неблагодарными. Это обусловлено экономическим положением в стране, а также теми денежными проблемами, которые ребенок наблюдает в своей семье. Желания намного сильнее общественных запретов, поэтому здесь пробуются любые способы достижения целей. Поведение продиктовано желаниями («Я хочу») и стремлением получить одобрение от важных людей. Авторитетами в данном случае являются друзья или люди, с которых берется пример. В редких случаях авторитетами являются родители. Желание жить в свое удовольствие, вот почему студент позволяет себе совершать поступки, которые могут быть одобрены в его кругу друзей. Данная тенденция начинает снижаться после 18 лет. Часто обучающийся идет против общественных правил, чтобы привлечь к себе внимание [3].

Личность учащегося СПО, склонного к девиантному поведению, характеризуется:

- крайним индивидуализмом,
- стремлением исполнять свои желания вопреки требованиям окружающих, общества,
- интересы его сосредоточены на зрелищах (видео, игровые клубы и компьютерные игры, в меньшей степени телевидение), спортивных играх,
- низкой культурой досуга, интересом к бесцельному времяпрепровождению, частому переходу от одного занятия к другому при общей бездеятельности и отсутствии трудолюбия,
- утратой связей с учебным или трудовым коллективом, полное игнорирование их правовых и нравственных оценок.

Для проведения исследований девиантного поведения была выбрана группа «Электромонтажники» 1,2,3 курсов КГБОУ НПО «Лесосибирского технологического техникума», численность 23 человека. Возраст 16-18 лет.

Исследование было разделено на этапы: проведение диагностических исследований, анализ полученных результатов.

Для исследования девиантного поведения были выбраны тесты:

1. Методика диагностики склонности к преодолению социальных норм и правил (Клейберг Ю.А.) [4].

2. Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орел).

Анализируя диагностические результаты, полученные по «Методике диагностики склонности к преодолению социальных норм и правил» можно сделать следующие выводы: 100% о студентов прошли тест с хорошим результатом, 13 % - показали низкий уровень, 87% - средний уровень, 26% из них (5 человек) имеют средний пограничный результат, ближе к высокому. Это именно те студенты, у которых наблюдается: агрессивное поведение, деструктивное поведение, отказ от обучения, низкий интеллектуальный уровень, ненормативная лексика, телефонная зависимость, татуаж, курение, отказ от ЗОЖ и др. Следует обратить внимание, что при исследовании многие студенты давали заведомо ложные – социально-положительные ответы. Следовательно, к их ответам следует относиться с определенной долей скепсиса. Выводы сделаны на основе личных наблюдений за обучающимися.

Анализируя диагностические результаты, полученные по «Методике склонности к отклоняющемуся поведению», можно сделать следующие выводы:

1. По шкале установки на социальную желательность (служебная шкала): 52% испытуемых хотят производить хорошее впечатление на окружающих.

2. По шкале склонности к преодолению норм и правил: 75% испытуемых не нужно нарушать социальные нормы и правила, 25% не контролируют свое поведение.

3. По шкале склонности к аддиктивному поведению у 86% испытуемых не выражена или в норме.

4. По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению: 70% испытуемых не склонны к саморазрушению личности.

5. По шкале склонности к агрессии и насилию: у 80% испытуемых степень агрессии низкая и средняя.

6. По шкале волевого контроля эмоциональных реакций: 77% испытуемых могут контролировать себя усилием воли.

7. По шкале склонности к деликвентному поведению: 57% испытуемых не склонны к правонарушениям, и только 13% (4чел.) имеют высокий интерес к правонарушениям.

Преобладает категория студентов со средними и низкими показателями на всех 7 шкалах.

Можно констатировать, что уровень тревожности и агрессивности в исследуемой группе нормальный. Зная общее состояние состояния тревожности и агрессивности в группе, педагог может в некоторой степени влиять на нормализацию поведения.

Обобщив вышеописанное, выявила, что студенты пограничных зон нуждаются в психологической поддержке, чтобы справиться с трудностями, возникающими на данном возрастном этапе. Для этого педагогам и преподавателям требуется разработать психопрофилактическую программу профилактики перечисленных отклонений от нормы.

В создавшейся ситуации наиболее актуальными и социально значимыми задачами является профилактика девиации в рамках образовательных учреждений СПО, где учащиеся находятся в зоне потенциального влияния педагогического коллектива. Например, в «Лесосибирском технологическом техникуме» разработана и внедрена с 2018 года волонтерская программа «Путеводная звезда», подразумевающая плотное общение студентов из «зоны риска» с преподавателями - наставниками. В педагогическом плане подразумевается научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия преподавателей - наставников, направленные на предотвращение ненормативного поведения, сохранение, поддержание и защиту качественного уровня жизни и здоровья студентов, содействие в раскрытии внутреннего потенциала личности. Особую роль играют социально и личностно-ориентированные технологии, способные в совокупности минимизировать воздействие деструктивных факторов и создать благоприятные условия для социализации и самореализации личности.

Профилактика девиантной активности и сокращение «зоны риска» возникновения зависимого поведения предполагает целенаправленные усилия педагогического коллектива СПО, направленные на корректировку ценностно-нормативной модели личности путем формирования социальной направленности и конструктивных социальных коммуникаций, духовно-нравственного развития учащихся; защиту от влияния внешних провоцирующих факторов; компенсацию психологических качеств, способствующих формированию ненормативной активности; оптимизацию культурно-образовательной среды, которая для учащегося является основной сферой жизнедеятельности; оснащение личности способами и приемами сохранения социально-нормативных параметров стиля жизни.

#### *Список литературы:*

1. Глинский Я. Девиантология. – М., 2000. – 270 с.
2. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы // Социально-политический журнал. – 1995. – № 2.
3. Крапивко Е.Н. Особенности возникновения социокультурных девиаций в студенческой среде // Перспектива – 2006: Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Нальчик: Изд-во КБУ, 2006. – С.163-165.

4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, при участии "Юрайт-М", 2001.

*УДК 159.99*

## **ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ**

А.Ю. Ильгинес\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются различные виды факторов, влияющих на формирование синдрома эмоционального выгорания. Анализируются как зарубежные, так и отечественные мнения. Так же предоставлено их сравнение в выводе.

Ключевые слова: Синдром эмоционального выгорания, факторы, социальные и личностные факторы.

Annotation. The article discusses various types of factors affecting the formation of burnout syndrome. Both foreign and domestic opinions are analyzed. Also provided their comparison in the output.

Key words: Burnout syndrome, factors, social and personality factors.

В современном мире, в любой профессии, специалист подвергается стрессовым ситуациям, а в образовательной сфере в двойне. Ежедневная работа, с постоянной психологической и физической нагрузками, приводит организм к истощению. Из-за продуктивной деятельности у учителей, педагогов, воспитателей появляется чувство усталости, которое в скором времени приводит к снижению интереса к работе, что говорит о появлении синдрома эмоционального выгорания профессионала. Помимо повышенной нагрузки во время рабочего процесса, существует большое количество факторов, влияющих на появление этого синдрома.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) - это особое расстройство личности у здоровых людей, которое возникает в результате длительного и интенсивного эмоционального общения в процессе профессиональной деятельности.

Большая часть отечественных исследователей (Бойко В., Водопьянова Н., Старченкова Е., Форманж Т.) выделяет такие виды факторов как: объективные (социальные) и субъективные (личностные). По их мнению, именно эти факторы способствуют возникновению и дальнейшему развитию синдрома эмоционального выгорания [1, 2].

К объективным факторам относятся:

- изменение в образовательных стандартах, новые требования к профессиональным компетенциям педагога;

---

\* Ильгинес А.Ю., 2018

- внедрение инновационных технологий, что требует больших материальных и физических трат педагога;

- ненормированный рабочий день, большая загруженность на работе (заполнение документации, требующее повышенной внимательности при заполнении);

- психологический климат в коллективе;

Но, помимо объективных факторов, на возникновение синдрома эмоционального выгорания влияют субъективные (личностные) факторы. К ним относятся:

- Повышенная чувствительность и впечатлительность профессионала;

- слабая мотивация или полное её отсутствие при эмоциональной отдаче во время рабочего процесса;

- нравственные дефекты и дезориентация личности;

Зарубежные учёные, такие как В.М. Вурне, С. Maslach, W. Schaufeli так же выдвигают свои классификации факторов, влияющих на появление синдрома эмоционального выгорания [3, 4]. Проанализировав зарубежные исследования, можно сделать вывод, что в больше части работ, говорится о двух группах факторов, особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные.

К индивидуальным факторам относятся:

- *Социально-демографические характеристики.* Из всех характеристик, большее влияние на формирование синдрома оказывает возраст, что подтверждается многочисленными исследованиями. В работах С. Maslach показано, что социальные работники начинают испытывать симптомы синдрома эмоционального выгорания уже через 2-4 года работы [3]. В некоторых исследованиях говорится о том, что чувствительными к выгоранию являются не только молодые люди (19-25 лет), но и более старшие (40-50 лет) специалисты.

Влияние пола работника на эмоциональное выгорание незначительно и неоднозначно. В ряде исследований говорится о том, что мужчины в большей степени подвержены процессу выгорания, чем женщины, в то время как другие исследователи приходят к совершенно противоположным выводам.

- Помимо пола и возраста, к индивидуальным факторам относятся и особенности личности (тревожность, эмоциональная чувствительность и др.)

Следующая группа, играющая не меньшую роль в формировании синдрома эмоционального выгорания, является группа организационных факторов. В неё включены условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности.

*Под условиями работы понимаются* временные параметры деятельности и объем работы. Практически во всех исследованиях говорится о том, что **повышенные нагрузки** в деятельности, сверхурочная работа влияют на развитие эмоционального выгорания. *Содержание труда* включает в себя

качественные и количественные аспекты работы с подопечными: частота обслуживания, степень глубины контакта, количество клиентов.

*Социально-психологические факторы.* Решающую роль в этом факторе играет социальная поддержка со стороны коллег и людей, а также других лиц (семьи, друзей и т.д.). Практически во всех исследованиях, посвященных этой проблеме, отмечается отрицательная зависимость между выгоранием и социальной поддержкой у представителей практически всех профессий.

Проанализировав зарубежные и отечественные исследования по проблеме синдрома эмоционального выгорания, можно сделать вывод, что большая часть исследователей склонны выделять одни и те же виды факторов. Как отечественные, так и зарубежные учёные выявили влияние личностных и социальных факторов на возникновение и дальнейшее развитие синдрома эмоционального выгорания в образовательной сфере.

#### *Список литературы:*

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. – СПб.: Питер, 2008.

3. Byrne В.М. Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers // *Americal Educational Research J.* – 1994. – V. 31 (3). – P. 645-673.

4. Maslach С. Bumout: A multidimensional perspective // *Professional bumout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. – P. 19-32.

*УДК 159.99*

## **СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

А.С. Косякова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье анализируется проблема девиантного поведения подростков. Особое внимание автор уделяет вопросу социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков в образовательном учреждении.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, социально-педагогическая профилактика.

---

\* Косякова А.С., 2018

Summary. The article analyzes the problem of deviant behavior of adolescents. The author pays special attention to the issue of social and educational prevention of deviant behavior of adolescents in an educational institution.

Key words: adolescents, deviant behavior, socio-pedagogical prevention.

По данным Всемирной организации здравоохранения приблизительно у 35% подростков выявляются проявления девиантного поведения, поэтому предотвращение роста девиантных подростков приобретает особое значение в настоящее время [3].

Девиантное поведение понимается нами, как многократно повторяющиеся поступки и действия, противоречащие наиболее важным, общепринятым правовым и общественным нормам, причиняющие ущерб окружающим людям и личности самого подростка, приводящие к различным формам дезадаптации через аддиктивные, делинквентные и агрессивные формы поведения. При этом под «официально установленными» понимаются формальные, правовые нормы, а под фактически сложившимися – нормы морали, обычаи и традиции.

Ряд исследователей проблемы девиантного поведения В.Н. Иванов [2], А.Е. Личко [4], В.А. Худик [7] выделяют две категории девиантного поведения: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии (астеники, эпилептоиды и лица с акцентуированным характером); поведение асоциальное, нарушающее правовые, социальные и культурные нормы, выражается в форме проступков или преступлений (пьянство, наркомания, проституция и пр.).

В подростковом возрасте, характеризующемся качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь, нередко возникают определенные психологические проблемы, потребности, побуждения и желания подростков, которые они по каким-либо причинам не в состоянии удовлетворить в соответствии с общественно значимыми нормами морали и нравственности, что ведет к формированию девиантного поведения.

А.Е. Личко [7] считает, что акцентуации характера, проявляющихся в подростковом возрасте влияют на поведение подростков, так как закрепление некоторых черт характера мешает подростку адаптироваться в окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения, а возникновение акцентуаций характера рассматриваются в качестве предпосылок девиантного поведения подростков. То есть между типом акцентуации характера и проявлениями девиантного поведения существует взаимосвязь.

Таким образом, основными проявлениями девиантного поведения подростков являются агрессивность, акцентуации характера, склонность к аддиктивному и делинквентному поведению.

Для решения проблем девиации среди подростков социальными педагогами осуществляется профилактика девиантного поведения подростков.

Под профилактикой в широком смысле слова понимается система комплексных мероприятий, которая направлена на предупреждение поведенческих отклонений и формирование нравственного поведения, нравственных качеств личности.

Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков, включает решение следующих задач:

- осуществление социально-педагогической диагностики, с целью выявления склонности к девиантному поведению и его причин;
- организация информационно-просветительской работы с подростками и их родителями;
- организация социально-профилактической работы с подростками, склонными к девиантному поведению.

Таким образом, социально-педагогическая профилактика девиантного поведения в образовательном учреждении предполагает следующие направления работы: социально-педагогическая диагностика; информационно-просветительская работа; социально-профилактическая работа, результатом чего является перевоспитание, оздоровление и реабилитация подростков, склонных к проявлению различных форм девиантного поведения.

Главную роль в профилактике девиантного поведения подростков в образовательном учреждении отводят социальному педагогу, деятельность которого в этом случае основана на формировании у подростков знаний о социальных и психологических последствиях девиантных форм поведения, с целью формирования устойчивого альтернативного выбора.

Профилактика девиантного поведения подростков помимо борьбы с вредными последствиями поведенческих отклонений от социальных норм направлена на их предупреждение, решение проблем по устранению причин и условий, непосредственно оказывающих отрицательное воздействие на поступки и действия подростка.

Помимо вышесказанного, профилактика девиантного поведения основывается на принципах, научности, социальной и психологической активности и системности, согласно чему носит поэтапный и систематический характер.

И.А. Дроздецкая в работе социального педагога по профилактике девиантного поведения предлагает выделять следующие виды профилактики:

- 1) Общая профилактика, которая направлена на предупреждение девиантного поведения;
- 2) Специфическая профилактика, предусматривающая решения уже возникших проблем, предупреждения возникновения новых;
- 3) Социально-педагогическая профилактика, которая включает профилактику отклоняющегося поведения от норм психического здоровья (когда подозревается наличие явной или скрытой психопатологии); профилактику антисоциального поведения, нарушающего какие-то социальные, культурные и правовые нормы [1].

В качестве примера приведем стратегию работы социального педагога по профилактике девиантного поведения подростков, с целью повышения информированности, формирования позитивных навыков и предупреждения причин появления девиаций.

1) Информационное воздействие, с целью привлечение внимания подростков к проблеме девиантного поведения, осознание собственного риска, посредством информационных занятий и индивидуальных бесед.

2) Формирование мотивации у подростков к изменению поведения, включающее информация о степени риска, аргументы в пользу изменения привычного поведения, посредством информационных материалов, индивидуальных и групповых бесед.

3) Формирование осознания и готовности в необходимости изменения поведения подростков, посредством консультирования, индивидуальных и групповых бесед.

4) Практическая реализация принятых решений по изменению поведения подростков, через индивидуальное консультирование, тренинги развития навыков, с целью дополнительного информирования о способах избегания рискованных ситуаций.

5) Расширение действий по закреплению нового поведения, через индивидуальное консультирование.

Таким образом, специфика работы социального педагога по профилактике девиантного поведения подростков заключается в использовании практико-ориентированной модели, учитывающей признаки склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте, причины его возникновения и предупреждение появления девиантного поведения подростков.

#### *Список литературы:*

1. Дроздецкая И.А. Особенности социально-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением / И.А. Дроздецкая. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 160 с.

2. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы / В.Н. Иванов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 2. – С. 47-57.

3. Информационный бюллетень документационного центра ВОЗ [Электронный ресурс]. – 2014. – № 2. – С. 2-4. Режим доступа: <http://whodc.mednet.ru/>

4. Личко А.Е. Эти трудные подростки: записки психиатра / А.Е. Личко. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 280 с.

5. Мольдон Е.И. Профилактическая работа с подростками, имеющими девиантное поведение, по формированию адаптивных копинг-стратегий / Е. И. Мольдон // Молодежная политика России в контексте глобальных мировых перемен. – 2018. – С. 267-269.

6. Подковко Е.Н. Социально-педагогические условия организации деятельности социального педагога с подростками девиантного поведения /

Е.Н. Подковко, Н.Г. Селезнева // Психология, социология и педагогика. –2012. – № 5. – С. 34-39.

7. Худик В.А. Аномальное развитие в детском и подростково-юношеском возрасте. – Киев: Здоровье, 1993. –144 с.

УДК 159.9

## **ВОЗМОЖНОСТЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Ж.А. Левшунова\*

*Лесосибирский педагогический институт –  
филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются положительные и отрицательные факторы цифровизации образования. Саморегуляция обеспечивает психологические условия безопасности, выступая фактором благоприятного развития личности обучающегося в современной системе образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, безопасность, обучающиеся, саморегуляция, планирование, моделирование, программирование.

Summary. The article deals with the positive and negative factors of digitalization of education. Self-regulation provides psychological conditions of safety, acting as a factor of favorable development of the student's personality in the modern education system.

Key words: digitalization of education, security, studying, self-regulation, planning, modeling, programming.

В 2016 году протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам был утвержден паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (далее – Проект), основной целью которого является создание условий «для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства и увеличения числа обучающихся образовательных организаций, освоивших онлайн-курсы» [5].

В литературе, да и в самом Проекте отсутствует конкретное определение понятий «цифровизация», «цифровизация образования». Например, «Викисловарь» предлагает рассматривать под цифровизацией «цифровой способ связи, записи, передачи данных с помощью цифровых устройств» [6].

По мнению О.И. Липиной, цифровизация – это более сложный вариант информатизации, когда цифровая система может действовать независимо;

---

\* Левшунова Ж.А., 2018

обладает аналитическими и прогностическими функциями; решает задачи, которые ставит человек, самостоятельно [2].

Разработчики Проекта, не вводя понятия «цифровизация образования», тем не менее указывают положительные стороны реализации своей стратегии. Это: появление новых форм получения образования, формирование единого электронного портфолио обучающихся, новые модели организации образовательного процесса.

Сторонники цифровизации образования также указывают на эффективность реализации данной идеи. Так, ректор Высшей школы экономики Я.И. Кузьминов, отмечает, что «главный тренд в образовании связан с цифровой революцией, которая приведёт к кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения» [3].

Цифровизация образования направлена на разработку учителями и педагогами индивидуальной системы заданий для обучающихся, уникальной по своим характеристикам, требующей анализа, творческого подхода; открывает возможности получения и совершенствования знаний, расширения кругозора и т.д.

Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко указывают в своей работе, что «цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения» [4, с. 108]. Именно цифровизация образования, по мнению авторов, направлена на включение обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности; формирование цифровой (информационной) культуры.

При внедрении «цифры» в образование процесс обучения во многом становится динамичнее, информация в электронных учебниках обновляется быстрее, внедряются разнообразные формы работы, технологии обеспечивают быстрый доступ к большому количеству информации. И как не парадоксально, именно эти плюсы могут превратиться в минусы. Работа обучающихся в новом контексте требует от обучающихся способности к адаптации к цифровой среде, умению распределять внимание, не отвлекаться, уметь концентрироваться на задании (не отвлекаясь на другие возможности многих гаджетов); осознанного подхода в выполнении заданий (ведь можно скопировать, купить работу), силы воли (трудно выполнять задание, когда никто тебя не контролирует «здесь и сейчас»).

Образование – это не только приобретение знаний, но и формирование личности. К многочисленным факторам риска цифровизации образования для личности ребенка можно отнести утрату навыков письменной речи и способности воспринимать большие тексты, ослабление способности к творчеству, снижение социальных навыков, компьютерная зависимость,

снижение речевой активности, снижение концентрации внимания, ослабление памяти и др.

Внедрение инновационных технологий – это всегда риск. Обеспечить психологическую безопасность обучающихся в новой цифровой образовательной среде может осознанная саморегуляция.

В отечественной психологии наибольшую известность приобрело понимание саморегуляции как системно-организованного процесса «внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей» [1, с. 307].

Проблема саморегуляции долгое время рассматривалась в рамках психологии труда, в том числе осуществления сложных видов деятельности. Позднее акцент перешел на реализацию спортивных достижений. В то же время актуальным остается вопрос взаимосвязи саморегуляции и учебной деятельности.

Для нас представляет интерес именно последнее направление. Этим вопросом занимались такие отечественные ученые как В.С. Зими́на, А.В. Зобков, Е.А. Корнейчук, В.И. Моросанова, В.А. Нагорная, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, Т.Г. Фомина и др. Их работы имеют теоретическую и практическую значимость в области эффективности деятельности обучающегося в условиях обучения.

При этом следует отметить отсутствие глубоких исследований в области взаимосвязи саморегуляции и защиты детской личности от отрицательного воздействия цифрового образования.

Саморегуляция является фактором психологической безопасности, способствуя созданию благоприятных условий для развития личности обучающегося в цифровом аспекте современной системы образования.

Структурные компоненты саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, коррекция и оценка результата, самостоятельность и гибкость, – создают целостный контур, позволяющий вести эффективное обучение даже в новых, пока еще нестандартных условиях.

Планирование способствует самостоятельной постановке цели и ее удержанию. Целеполагание позволяет обучающемуся не потерять интерес к проводимой работе, не запутаться в большом объеме доступной информации и оставаться субъектом учебной деятельности на протяжении долгого времени.

Моделирование обеспечивает быструю и адекватную реакцию на изменившиеся условия и возможность вводить необходимые изменения, соотносить получаемые результаты с поставленной целью, представляя ситуацию будущего.

Программирование реализует возможность детализации разрабатываемых программ, продумывания способов действий и поведения для достижения намеченных целей.

Динамика предоставления информации и выполнение заданий в условиях цифровизации требует оценивания эффективности деятельности в быстром темпе. На это направлено такое звено саморегуляции как коррекция и оценка результата. Важно успевать вносить коррективы еще до того, как ответ будет отправлен, как, например, при выполнении проверочных тестов.

Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения в самом ученике и в тех средствах, которые он использует. Так, гибкость и самостоятельность как личностные свойства, способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Самостоятельная работа, которая (возможно) при цифровизации образования, будет занимать большую часть учебного процесса, может быть эффективной только при сформированном контуре саморегуляции, так как одного самоконтроля (как у младших школьников) будет недостаточно.

Таким образом, саморегуляция выступает фактором безопасности обучающихся в условиях цифровизации образования. Осознанная саморегуляция способствует полноценному развитию личности в условиях чрезмерной информационной нагрузки. Она снижает тревожность, беспокойство, неуверенность, эмоциональную неустойчивость; способствует успешному овладению различными видами деятельности, нормализации самооценки; обеспечивает интеллектуальное и нравственное развитие. Саморегуляция развивает навыки адаптации к переменам, умение верифицировать информацию, переобучаться, эффективно использовать разнородные потоки учебной информации.

#### *Список литературы:*

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 320 с. – С. 305-316.

2. Липина О.И. Чем отличается цифровизация от информатизации? [Электронный ресурс] // RU.KA: Новости России и мира честно и актуально. – URL: <http://ryazankray.ru/2018/08/17/чем-отличается-цифровизация-от-инфор/>.

3. Мелешко В. Главный тренд российского образования – цифровизация [Электронный ресурс] // Учительская газета. – URL: <http://www.ug.ru/article/1029>.

4. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.

5. Паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда в России» [Электронный ресурс]: утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда>.

6. Цифровизация [Электронный ресурс] // Викисловарь. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/цифровизация>.

УДК 37

## **СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

Т.В. Луговская, Е.В. Потылицина\*

*Филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» в г. Лесосибирске,  
МБОУ «СОШ №1 г. Лесосибирска»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье проанализирован синдром эмоционального выгорания педагога, рассмотрены стадии возникновения этого синдрома, а также симптомы, сопутствующие каждой стадии. Авторами представлены организационные и личностные факторы, препятствующие и способствующие появлению эмоционального выгорания. Показана необходимость профилактики данного синдрома у педагогов.

Ключевые слова: профессиональное истощение, синдром эмоционального выгорания, профессиональная деформация личности, факторы риска эмоционального выгорания, стадии эмоционального выгорания.

Annotation. The article analyzes the emotional burnout syndrome of the teacher, the stages of this syndrome, as well as the symptoms associated with each stage. The authors present organizational and personal factors that prevent and contribute to the emergence of emotional burnout. The necessity of prevention of this syndrome among teachers is shown.

Keywords: professional exhaustion, emotional burnout syndrome, professional deformation of the personality, risk factors of emotional burnout, stages of emotional burnout.

Традиционно и в общественном сознании, и в научной литературе акцент делался, прежде всего, на позитивные аспекты педагогической деятельности. Вместе с тем совершенно очевидно, что именно работа с людьми в силу предъявляемых к ней высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе высокую вероятность возникновения профессионального выгорания. При этом особую «группу риска» составляют три профессиональные сферы: здравоохранение, правоохранительные органы и образование.

Деятельность современного педагога связана с целым рядом напряженных ситуаций. В ходе обучения дети нередко нарушают дисциплину, между ними возникают непредвиденные конфликты, они могут не понимать объяснений учителя и пр. Профессиональное общение с коллегами и руководством также часто связано с конфликтами по поводу нагрузки, с чрезмерным контролем со стороны администрации, перегруженностью различными поручениями. Не всегда удается найти общий язык и с родителями

---

\* Луговская Т.В., Потылицина Е.В., 2018

по поводу учебы детей, их поведения. Поэтому многие педагоги, сталкиваясь с подобными ситуациями, постоянно испытывают сильный стресс, связанный с необходимостью быстро принять ответственное решение.

Кроме того, учителя, оказавшись втянутыми в водоворот реформы образования, постоянно сталкиваются с различными, не всегда продуманными нововведениями, часто меняющимися требованиями, бесконечными проверками. Эти события, нарушающие привычный, размеренный ход школьной жизни создают дополнительное напряжение.

Как показывают исследования, по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть других профессионалов, непосредственно работающих с людьми.

Таким образом, профессиональное истощение учителя наступает, прежде всего, от общения со многими и разными людьми, с учениками, коллегами, родителями и т.д. Сталкиваясь в ситуациях общения с негативными эмоциональными переживаниями или реакциями, учитель непроизвольно вовлекается в эти переживания и начинает испытывать повышенное эмоциональное напряжение. И если у него нет умения дистанцироваться, то со временем наступает истощение от общения.

Эмоциональное выгорание сегодня рассматривается как профессиональная болезнь педагога, профессиональная деформация личности. Согласно последним данным НИИ медицины труда, к неврозам, связанным с профессиональной деятельностью, склонны около 60% преподавателей. Выгорание педагога особенно опасно, т.к. отражается непосредственно на учениках, на их отношении к школе, к процессу обучения. Не случайно в последние годы все чаще говорят о необходимости профилактики синдрома эмоционального выгорания педагога.

В настоящее время феномен «профессиональное выгорание» в различных отечественных и зарубежных исследованиях имеет разное звучание (эмоциональное выгорание, психическое истощение, синдром профессионального сгорания и т.п.), но при внимательном анализе данных определений наблюдается схожесть трактовок.

Под синдромом профессионального выгорания понимается процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. В этом состоянии человек совершенно теряет интерес к своей работе, часто испытывает моральное и физическое изнеможение, полное безразличие к работе и отдаляется от коллег. Опустошение – это не стресс, это скорее результат долговременного воздействия стрессовых условий работы. Установлено, что «выгоревшие» работники рассматривают свою организацию как противника, (негативно) и склонны психологически удаляться от нее.

Также синдром эмоционального выгорания можно рассматривать как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного

или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. В этом смысле "выгорание" – это отчасти функциональный стереотип, позволяющий дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Современные исследователи выделяют три деструктивные составляющие синдрома профессионального выгорания, которые также можно рассматривать и как стадии его развития.

Первая стадия – это эмоциональная истощенность, проявляющаяся в ощущении эмоциональной опустошенности, постоянном чувстве усталости, равнодушии. Первыми симптомами появления синдрома эмоционального выгорания являются следующие. В какой-то момент учитель замечает, что в пике ситуации, когда надо активно действовать, возникает странное равнодушие и даже желание повернуться и уйти. Учителя посещает фантазия: прогулять бы сегодняшние уроки. Однажды подобное чувство испытал каждый. Но если оно повторяется вновь и вновь, человек с ужасом обнаруживает: то, что вчера ему было интересно и важно сделать хорошо, сегодня становится безразличным и более того – начинает отталкивать.

Деперсонализация/цинизм – это вторая стадия синдрома эмоционального выгорания, на которой появляется безразличие к своему труду и объектам своего труда. В высказываниях о работе появляется обесценивание ее значимости, цинизм. При этом приходят негативные чувства к людям, с которыми приходится работать: они начинают раздражать, в кругу своих коллег начавший "выгорать" учитель с пренебрежением, а то и с издевкой рассказывает об учениках и их родителях. Затем возникает неприязнь к ним. И если на первых порах учитель легко сдерживает ее, то впоследствии ему скрывать свое раздражение удастся с трудом, и, наконец, следует выплеск озлобленности. Развиваясь, деперсонализация распространяется на практически все сферы жизни, и человек теряет интерес не только к работе, но и к личной жизни, хобби.

Редукция профессиональных достижений, утрата профессиональных ценностей – третья стадия истощения - характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. При этом появляется чувство некомпетентности и недовольства своей профессиональной сферой, иллюзия неуспеха профессиональной карьеры. Выгоранию также сопутствуют конфликты с коллегами. В тоне разговора все чаще слышатся нотки раздражения, все больше звучит критических замечаний, время от времени всплывает тема неблагодарных учеников. Педагог становится конфликтным, трудным для своего окружения. Сам болезненно реагирует на профессиональную критику.

При этом педагог по привычке может сохранять и апломб, и респектабельность, но если приглядеться к нему, то станут заметны "пустой взгляд" и "ледяное сердце". Человек постепенно научается работать как бездушный автомат. Он почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Реагирование без чувств и эмоций - наиболее

яркий симптом «выгорания». Он свидетельствует о профессиональной деформации личности.

Личностная отстраненность проявляется не только на работе, но и вне сферы профессиональной деятельности. Метастазы «выгорания» проникают в систему ценностей личности. Возникает антигуманистический настрой. Личность утверждает, что работа с детьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. В наиболее тяжелых формах «выгорания» личность рьяно защищает свою антигуманистическую философию: «ненавижу...», «презираю...». В таких случаях «выгорание» смыкается с психопатологическими проявлениями личности, с невротоподобными или психопатическими состояниями. Таким личностям противопоказана профессиональная работа с людьми.

Если с нравственностью у человека все нормально, он не может себе позволить «плевать» на учеников, а «выгорание» продолжает нарастать – могут происходить отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о работе, коллегах, учениках вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний.

В педагогической деятельности целесообразно выделить два основных фактора, влияющих на возникновение эмоционального выгорания: личностный и организационный.

Личностные характеристики, провоцирующие выгорание, В.И. Орел называет «катализаторами», а тормозящие его процесс – «ингибиторами» выгорания. Рассмотрим личностные катализаторы профессионального выгорания. Наиболее подвержены синдрому психического выгорания люди со следующими личностными особенностями:

- высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций;
- склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям;
- пессимизм как негативное мироощущение;
- ригидная личностная структура;
- очень высокие требования к себе;
- идеализированное восприятие работы;
- ассоциирование своей работы с предназначением, миссией;
- трудоголизм;
- нетерпимость к любым препятствиям на пути достижения поставленной цели;
- опекающая идеология во взаимоотношениях с учениками, а также репрессивная тактика.

При этом личностными «ингибиторами» синдрома профессионального выгорания выступают следующие особенности:

- оптимизм;
- высокая самооценка, самоуважение, собственная значимость;
- интернальная Я-концепция;

- конфликтоустойчивость,
- увлеченность (хобби);
- проницательность;
- целеустремленность;
- активная жизненная позиция.

Таким образом, если человек активен, контролирует жизненные ситуации, гибко реагирует на различного рода изменения, то он обычно не допускает состояния выгорания. Такие люди, как правило, достигают высот в профессиональных достижениях и кризисами не страдают.

Но существуют не только личностные моменты выгорания, есть и профессионально-организационные. Так, к организационным «катализаторам» профессионального выгорания относят следующие:

- неудовлетворенность социально-психологической атмосферой в коллективе, негативные или «холодные» взаимоотношения с коллегами, отсутствие сплоченности в коллективе;
- неудовлетворенность своим профессиональным статусом, работа без перспективы роста;
- большое количество различных, не всегда продуманных нововведений, часто меняющихся требований, бесконечных проверок;
- рабочие перегрузки, дефицит времени, перегруженность различными поручениями;
- отсутствие условий для самовыражения и самореализации;
- необходимость все время сдерживать вспышки гнева, раздражения, тревоги, отчаяния;
- несоответствие между личностью и работой, между повышенными требованиями руководителя к педагогу и реальными возможностями последнего;
- отсутствие должного вознаграждения за работу, переживаемое педагогом как непризнание его труда;
- противоречие внутри функциональных обязанностей педагога, когда надо делать то, что нежелательно или просто невозможно.

Среди организационных «ингибиторов» профессионального выгорания исследователи выделяют:

- эмоционально теплые отношения с коллегами, симпатия к коллегам, помогающим на работе;
- взаимопомощь и сплоченность в команде также снижают риск выгорания;
- поддержка и забота руководства;
- адекватная стимуляция труда.

Таким образом, педагог, страдающий от синдрома выгорания, неспособен вести эффективную профессиональную деятельность и поддерживать здоровые межличностные отношения, как в семье, так и в рабочем коллективе. Поэтому профилактика профессионального выгорания будет вести не только к сохранению психического и физического здоровья специалистов, не только

будет увеличивать эффективность их профессиональной деятельности, но и оздоравливать сообщество в целом.

*Список литературы:*

1. Водопьянова Н. Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья / Под ред. Г. С Никифорова. — СПб., 2013.
2. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 92-97.

УДК 159.99

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКОТЕРАПИИ ДЛЯ СТАБИЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ**

*С.П. Лях\**

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» Филиал СибГУ в г. Лесосибирске*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается музыкотерапия как метод психологической коррекции и возможность ее использования для стабилизации эмоционального состояния студентов в период экзаменационной сессии.

Ключевые слова: музыкотерапия, эмоциональное состояние, студенты, экзаменационная сессия.

Annotation. The article considers music therapy as a method of psychological correction and the possibility of its use to stabilize the emotional state of students during the examination session.

Key words: music therapy, emotional state, students, examination session.

Обучение в ВУЗе один из видов деятельности, который требует большего напряжения и эмоциональной устойчивости, а в период экзаменационной сессии может привести к нарушению психологического здоровья у студентов и возникновению стресса. Экзамен является ситуацией, несущей в себе элемент неопределенности, заключающийся, прежде всего в неизвестности исхода. Ожидание сначала самого экзамена, а потом и оценки, способствует развитию стрессовых реакций. Экзаменационная сессия насыщена многообразными эмоциями, оказывающими то или иное влияние на результативность сдачи экзаменов и зачетов. Иногда высокая степень возбуждения способствует хорошим результатам, но если возбуждение принимает форму лихорадки, то есть появляется перевозбуждение или, наоборот, апатия, то последствия оказываются отрицательными. Даже компетентные студенты в неопределенной

---

\* Лях С.П., 2018

и экстремальной ситуации экзамена при наличии состояний напряжения, страха могут не раскрыть полностью своих способностей, профессиональных знаний, умений, навыков. В связи с этим, потребность формирования, у студентов навыков управления собственным эмоциональным состоянием в ситуации, приближенной к экстремальной становится весьма актуальной. Одним из психологических методов коррекции эмоционального состояния в период сессии является музыкотерапия.

Музыкотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства коррекции, которое может помочь человеку справляться с трудными жизненными ситуациями. Изучением влияния музыки на личность становится предметом исследования таких авторов, как Г.Г. Декер-Фойгт, А.А. Осиповой, А.А. Сидоренко, В.М. Элькина и других, что обуславливает интерес к данной проблеме. Музыка способна создать, поддержать нужное настроение, помогает отвлечься, расслабиться, а может и наоборот, зарядить энергией. При этом известно, что звуки, особенно гармоничные, оказывают существенное воздействие на состояние психики человека, а значит и его поведение [2; 4; 6; 8].

По мнению О.М. Фалетровой, музыкотерапия – это особый вид музыкальной деятельности, направленный на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства. При этом музыка используется как вспомогательное средство, основное воздействие которого нацелено на регуляцию психосоматических и психоэмоциональных процессов, коррекцию личностного развития [7].

Лечебное влияние музыки на организм человека известно еще с древности. Каждому народу и этнокультуре присущи свои характерные музыкальные традиции, инструменты и интонации. Музыка содержит своеобразные архетипы ритма и звука, свойственные человеческому существу как частичке природы.

Первые обращения к изучению и описанию можно обнаружить уже в работах античных философов. Большое значение лечебному влиянию музыки придавалось в медицинской науке Древнего Египта, Греции, Рима. В Древнем Египте музыку применяли для лечения бессонницы, в Древней Греции звуками трубы лечили от радикулита и расстройств нервной системы. Самая древняя притча, связанная с музыкотерапией, представлена в Ветхом Завете: Давид игрой на арфе излечил Саула от депрессии. Древнеарабские врачи отмечали, что музыка, проходя через душу, может излечить тело. Авиценна (980–1037гг.) целый раздел в «Книге исцеления» посвятил взаимосвязи между музыкой и пульсом [3].

Музыка становится все более популярным средством психотерапевтического воздействия, способствующим укреплению психического здоровья. Использование музыки в целях укрепления и восстановления здоровья в последние десятилетия выделилось целое направление, получившее название – музыкальная терапия.

Музыкотерапия имеет несколько школ, образованных в 20 веке, наиболее известные из них: Шведская, Немецкая, Американская и Российская. Раскроем концепции данных школ.

Шведская школа Понтвика – основывается на свойстве музыки проникать в глубины подсознания, все, что требуется для анализа вступает во взаимодействие с музыкой. Эффект используется в традиционном психоанализе, музыка эмоционально разряжает клиента и облегчает состояние. Большое значение в школе этого направления имеет подбор музыкальных произведений, для того, чтобы вызвать переживания у человека, которые необходимы психотерапевту.

Немецкая школа – Келер, Швабе, Кенинг – занимается развитием и изучением влияния искусства на психику человека.

Американская школа – внесла вклад в развитие музыкотерапии подборкой музыкальных произведений различного жанра. Произведения имеют как успокаивающий эффект, так и стимулирующий.

Российская школа – первые работы появились еще в 19 веке, Сеченов, Бехтерев, Тарханов, Догель изучали влияние музыки на нервную систему, кровообращение, дыхание и газообмен. В. Петрушиным была разработана концепция музыкально-рациональной психотерапии, он соединил научные открытия и древние методики, основываясь на целостном подходе к человеку [4].

По мнению А.А. Осиповой, можно выделить четыре основных направления коррекционного действия музыкотерапии:

1. Эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии.
2. Развитие навыков межличностного общения, коммуникативных функций и способностей.
3. Регулирующее влияние на психовегетативные процессы.
4. Повышение эстетических потребностей.

В качестве психологических механизмов коррекционного воздействия музыкотерапии, А.А. Осипова выделяет:

- катарсис – эмоциональную разрядку, регулирование эмоционального состояния;
- облегчение осознания собственных переживаний;
- конфронтацию с жизненными проблемами;
- повышение социальной активности;
- облегчение формирования новых отношений и установок [4].

У современной студенческой молодежи музыка стала непременным атрибутом их социальной жизни. Рассмотрение научной литературы доказывает, что прослушивание музыки влияет на деятельность нервной системы, на эмоциональную и когнитивную сферы, описаны эффекты влияния отдельных музыкальных направлений и стилей на психологическое и психоэмоциональное состояние человека.

Музыка в учёбе, так же, как и во время отдыха, способна возбудить и успокоить, ободрить и развеселить, воодушевить и вдохновить. Обладая

большой силой психофизиологического воздействия, она способна придать покой и движение, лёгкость и тяжесть, возбудить то или иное эмоциональное состояние [1].

Учебная деятельность студентов сопряжена с эмоциональным напряжением, и это является нормальной приспособительной реакцией индивидов, позволяющей им мобилизовать физиологические функции на достижение результата, преодоление сложных ситуаций, творческую и исследовательскую деятельность. В то же время научные данные и социологические исследования показывают, что большинство студентов испытывает ярко выраженное эмоциональное напряжение накануне и в период сдачи экзаменов, что может сопровождаться дезорганизацией их деятельности [1].

Анализ научной литературы, проведенный нами в исследовании эмоциональных состояний студентов в период сессии показали, что для подавляющего большинства студентов в период «до сессии» свойственно состояние без депрессии, тогда как в период сессии доминирующим является состояние субдепрессии. Также выявлено, что у основной массы студентов в период «до сессии» выявляется низкий уровень тревожности, тогда как во время сессии – высокий и очень высокий уровни тревожности.

В связи с этим весьма актуальным становится потребность в формировании у студентов навыков управления собственными эмоциональными состояниями в ситуации, приближенной к экстремальной. Эту задачу может разрешить психологический тренинг в сопровождении с музыкотерапией. На нем могут быть использованы следующие основные методы, приемы и техники управления эмоциональными состояниями такие как: метод визуализации и релаксации, метод самовнушения и медитации, групповое обсуждение проблемы, проективный рисунок, анализ жизненных ситуаций, прием вербализации. Охарактеризуем некоторые из них:

1. Метод направленной визуализации и релаксации. В своей повседневной жизни студенты нуждаются в том, чтобы их научили расслабляться так же остро, как и взрослые. Во время экзаменационной сессии они бывают очень напряжены физически и эмоционально. Это приводит к раздражению и тревожному поведению. Им необходимо помочь расслабиться. При релаксации принимается любая удобная поза, очень полезны наклоны и потягивания тела. Музыка служит фоном. Расслабившись, выстраиваются приятные образы, приятные воспоминания, которые помогут справиться с имеющимся напряжением. Слушание музыки том числе, направлено на формирование релаксационной культуры студентов. При этом музыка используется как вспомогательное средство, основное воздействие которого нацелено на регуляцию психоэмоциональных процессов, коррекцию личностного развития. Релаксационная функция музыки связана с тем, что под ее воздействием снимается мышечное и эмоциональное напряжение, слушатель успокаивается, восстанавливает физические и эмоциональные силы. В результате улучшаются моторная реакция, чувство времени, память и

сосредоточенность. Для достижения большего эффекта можно слушать музыку с закрытыми глазами, «дышать» вместе с музыкой [5].

2. Метод самовнушения и медитации. Медитация - превосходный способ обучения расслаблению. Специально подобранная музыка служит фоном на музыкотерапии. Медитация бывает двух видов: директивная и недирективная. Директивная медитация - сопровождается рассказом, может включать в себя элементы внушения, настраивающие определенным образом. Недирективная медитация имеет место тогда, когда слушатель свободно отдается образам и ассоциациям, возникающим у него в процессе наблюдения за развитием музыкального содержания [6].

Для проведения музыкотерапии подбор произведений приобретает особое значение при моделировании настроения. Для этого не рекомендуется использовать супер модные хиты или популярные новинки. Достаточно продолжительное и универсальное эмоциональное воздействие без эффектов «пресыщения» выражают лишь классические произведения П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, И.С. Баха, Ф. Шопена, К. Глюка, Л. Бетховена и других.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что музыка действительно влияет на психоэмоциональное состояние и работоспособность. В период экзаменационной сессии студенты подвержены разным стрессовым факторам, которые угнетают как моральное, так и физическое состояние, а благоприятное воздействие музыки повышает сопротивляемость организма и позволяет студенту быть эмоционально и психологически устойчивым. Именно эти качества и способности необходимы для хорошей успеваемости. Позитивное влияние музыки на человеческую жизнедеятельность связано не только с её способностью расслаблять и снимать психоэмоциональное напряжение, но и с возможностью модификации настроения и как следствие мобилизации внутренних сил и ресурсов личности.

#### *Список литературы:*

1. Аллянов Ю.Н. Коррекция функционального состояния студентов в период экзаменационной сессии : монография / Ю.Н. Аллянов, И.А. Батракова, Е.В. Филатова ; под общ. ред. Т.Н. Кузнецовой. – Москва: Финансовый университет, 2013. – 80 с.
2. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию : учеб. пособие / Г.- Г. Декер-Фойгт. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 208 с.
3. Оленская Т.Л. История и современные тенденции музыкотерапии / Т.Л. Оленская, А.А. Марченко, Л.Л. Шебеко, А.В. Врагов, Е.А. Марченко // Здоровье для всех. – Пинск : ПолесГУ, 2015. – № 2. – С. 15-21.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособие / А.А. Осипова. – Москва : Сфера, 2007. – 510 с.
5. Серебрякова Е.А. Музыкальная терапия в практике оздоровления психоэмоционального состояния человека / Е.А. Серебрякова // Мир образования – образование в мире. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2014. – С. 225-230.

6. Сидоренко, А.А. Музыкакотерапия как психотерапевтическое направление / А.А. Сидоренко. – Новошахтинск: Филиал ЮФУ в г. Новошахтинске, 2017. – 28 с.

7. Фалетрова, О.М. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции : учеб.-метод. пособие / О.М. Фалетрова. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – 146 с.

8. Элькин, В.М. Целительная магия музыки: учебник / В.М. Элькин. – Санкт-Петербург: Респекс, 2000. – 224 с.

УДК 159.99

## ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ – СИРОТ

С.П. Лях\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» Филиал СибГУ в г. Лесосибирске*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации у студентов-сирот к условиям вуза. Автор описывает результаты исследования по методикам, «Диагностика социально-психологической адаптации» (авторы - К. Роджерс и Р. Даймонд) и «Самооценка психологической адаптивности» (авторы - Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, студенты, студенты-сироты, адаптацией студента к условиям вуза.

Annotation. The article discusses the features of socio-psychological adaptation in orphan students to the conditions of the university. The author describes the results of the study according to the methods, “Diagnosis of socio-psychological adaptation” (authors - C. Rogers and R. Diamond) and “Self-assessment of psychological adaptability” (authors - N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov).

Key words: socio-psychological adaptation, students, orphan students, student adaptation to the conditions of the university.

Каждый год десятки тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выпускаются из социальных учреждений и начинают самостоятельную жизнь. К сожалению, большинство из них адаптируются к этой жизни недостаточно хорошо. Под социальной адаптацией понимается и собственно процесс включения индивида в социальные отношения, и специально организованный образовательный процесс, способствующий данному включению. При этом процесс адаптации всегда сочетается с факторами индивидуализации, сопротивления среды, осмысленной деятельности, мотивации и т.п. [1].

---

\* Лях С.П., 2018

Студенческий возраст, по мнению В.В. Заморуевой, включает период 17-25 лет. Начало обучения в вузе хронологически совпадает с новой стадией психологического развития человека, активным формированием его социальной зрелости, интенсивным нравственным и интеллектуальным развитием, моделированием жизненного пути. От того, как происходит адаптация к учебной, общественной, научной деятельности вуза зависит общий процесс социализации юношей и девушек, становление студента как профессионала. По данным исследователей, социально-психологическая адаптация длится до трех лет [2].

На основании теории Л.С. Выготского социально-психологическая адаптация рассматривается согласно особенностям и характере взаимодействия человека с конкретным уровнем социальной среды (учебной группе, производственному коллективу, к новой социальной организации, внутрисемейную адаптацию, адаптацию к новой культуре и др.) [1].

А.Н. Леонтьев рассматривал социальную адаптацию как один из основных социально-психологических механизмов социализации личности, который является показателем её зрелости. А.Н. Леонтьев подчеркивал активность субъекта в процессе освоения социального опыта, поскольку в ходе социализации индивид не просто усваивает социальный опыт группы, но субъективно преобразовывает его в собственные социальные установки, социальные ожидания, ценностные ориентации и т.п. Ценностные ориентации предполагают некоторое преобразование «чужого» опыта [4].

Таким образом, мы можем отметить, что адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптивности.

Н.Г. Кольцова под адаптацией студента в вузе понимает: «непрерывный, внутренне обусловленный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении» [3, с. 179].

Исследователь отмечает, что содержанием социально-психологической адаптации в этом случае является включение в систему межличностных отношений и усвоение личностью психологии микрогруппы, а результатом является изменение личностных качеств [3].

По мнению В.В. Заморуевой, социально-психологическая адаптация студентов в вузовской среде состоит из следующих компонентов:

- профессиональной адаптации, что обуславливает приспособление к содержанию, условиям и самостоятельной организации учебной деятельности, формирование навыков и направленности в учебной и научной работе;
- активного или пассивного приспособления личности к окружению, построения взаимоотношений в студенческих группах, формирование стиля личностного поведения;
- социально-профессиональной адаптации как принятия общественных

требований к будущей профессиональной деятельности [2].

В течение первого курса формируется студенческий коллектив, складываются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [2].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социально-психологической адаптации студентов дает нам возможность предположить, что социально-психологическая адаптация студентов-сирот представляет собой специально организованный процесс восприятия сиротами опыта студенческой жизни и познания ими социальных ролей, способствующий активному включению их в студенческую среду.

В исследовании Ю.Ю. Сысоевой мы находим подтверждение нашим предположениям, где говорится о том, что адаптация детей-сирот в вузе представляет собой процесс приспособления и утверждения личности в новых для нее условиях социальной среды. Процесс адаптации в этот период направлен на формирование позитивной жизненной установки в социуме, связан с жилищно-бытовым обустройством и сопровождается активным освоением новой общественной среды, налаживанием социальных связей, усвоением новых социальных ролей, реализацией коммуникативного и интеллектуального потенциала, профессиональным становлением [6].

Мы считаем, что одним из основных условий успешного протекания социально-психологической адаптации следует считать наличие необходимого уровня социализации студентов-сирот, то есть соответствующих знаний, умений, навыков, сформировавшихся качеств личности, позволяющим им адаптироваться к условиям вуза.

Согласно этому, особенности социально-психологической адаптации студентов-сирот заключаются в отсутствии начального адаптационного потенциала, к которому относится социальный статус, особенности межличностного взаимодействия и т.п., то есть тот потенциал, который в нормальных условиях воспитания и развития личности дает семья.

На основании этого, причины трудностей студентов-сирот можно связать с трудностями освоения новых отношений, нового периода в жизни. Это и трудно складывающиеся отношения с педагогами и сверстниками, и трудно осваиваемый процесс обучения в вузе, и трудности формирования жизненных планов и личностных позиций.

Н.В. Осипова, отмечает, что эффективность социально-психологической адаптации во многом зависит от того, насколько адекватно человек воспринимает свою социальную позицию, свои качества и социальные связи [5].

То есть, чем успешнее будет протекать процесс социализации студентов-сирот, тем эффективнее будет проходить социально-психологическая адаптация к условиям вуза.

Диагностическое направление является определяющим фактором в дальнейшей работе педагога-психолога по адаптации студентов-сирот 1 курсов и предполагает самые различные виды взаимодействия психолога и субъектов образовательного пространства (тестирование, анкетирование, тренинги, разного рода встречи и мероприятия). Диагностическая работа служит средством информационного обеспечения педагогического коллектива о вновь прибывших студентах-сиротах и всегда подчинена главной задаче – разработке рекомендаций по психическому сопровождению.

Результаты психодиагностики необходимы для составления социально-психологического портрета вновь прибывших первокурсников; определение путей и форм оказания помощи студентам-сиротам, испытывающим трудности в адаптации, обучении, общении и психическом самочувствии.

Экспериментальное исследование организовано нами на базе ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (филиал СибГУ в г. Лесосибирске) в ноябре 2017 года с целью изучения особенностей социально-психологической адаптации студентов-сирот.

Выборка исследования представлена студентами-сиротами 1 курса, обучающимися на направлениях: 15.03.02 технологические машины и оборудование; 35.03.02 технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств; 39.03.02 социальная работа, в количестве 11 респондентов. Средний возраст испытуемых – 17-19 лет.

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики:

- методика «Диагностика социально-психологической адаптации» (авторы - К. Роджерс и Р. Даймонд). Цель – выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию».

- методика «Самооценка психологической адаптивности» (авторы - Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Цель – исследование уровня социально-психологической адаптивности.

При проведении исследования нам было важно выявить, насколько адаптированы студенты-сироты, как они чувствуют себя в студенческой среде.

Анализируя результаты диагностического исследования социально-психологической адаптации студентов-сирот по методике К. Роджерса и Р. Даймонда, мы отмечаем, что количество адаптированных к условиям образовательной среды вуза студентов-сирот составляет 9%, а 91% студентов-сирот относятся к дезадаптированным. Низкие результаты по шкале адаптации говорят о неприспособленности студентов-сирот к новым жизненным обстоятельствам, а именно к условиям вуза, о несогласованности студентов-сирот с требованиями новой для них социальной среды.

Анализ результатов по шкале «Самоприятие» показал, что 72% студентам-сиротам характерен ниже среднего уровень самоприятия, 27%

студентов имеют низкий уровень самопрятия. Это свидетельствует о том, что студенты-сироты принимают себя адекватно только в определенных ситуациях, то есть их позитивная самооценка зависит от определенных ситуаций.

Анализ результатов по шкале «Приятие других» дает нам основание говорить о том, что 9% студентам характерен средний уровень «прятия других». Данный факт свидетельствует о том, что они не всегда позитивно принимают точку зрения других людей, в некоторых случаях могут отнестись враждебно к окружающим людям. Для 91% студентов-сирот характерен низкий уровень «прятия других». Следовательно, они критически относятся к людям, могут испытывать раздражение и даже презрение по отношению к ним; ожидая негативного отношения к себе.

Анализируя результаты исследования по шкале «Эмоциональная комфортность», мы отмечаем, что 72% студентов имеют низкий показатель по данной шкале. Это говорит о том, что у данных студентов преобладают отрицательные эмоциональные состояния. У 27% студентов был выявлен средний уровень по данной шкале. Данный факт свидетельствует о том, что этим студентам свойственны и позитивные, и негативные эмоции, при этом они не всегда комфортно ощущают себя в различных ситуациях.

По шкале «Интернальность» выявлено, что для всех студентов-сирот характерен низкий уровень по данной шкале. Низкие показатели интернальности свидетельствуют о низкой активности студентов-сирот в достижении целей и неумению адекватно оценивать проблемные ситуации, выбирать в соответствии с требованиями среды подходящие стратегии поведения, организовывать и контролировать свои социальные контакты, определять вид и объем социальной поддержки.

Проанализировав результаты по шкале «Стремление к доминированию», мы пришли к выводу, что 91% респондентов имеют низкий уровень по данной шкале. Им свойственны склонность к подчинению. 9% студентов имеют средний уровень по данной шкале. Они отличаются умеренной склонностью к лидерству, но в тоже время способны подчиняться.

Анализируя результаты, диагностического исследования самооценки психологической адаптивности по методике Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, мы констатируем, что у большинства (54,6%) студентов-сирот преобладает низкий уровень адаптивности и уровень адаптивности ниже среднего (36,4%). Для одного студента характерен средний уровень социально-психологической адаптивности (9%).

Низкий уровень адаптивности, присущий большинству испытуемых, говорит о том, что способности к эффективной социально-психологической адаптации у студентов-сирот небольшие, возможно, имеется вероятность проявлений дезадаптивного поведения студентов-сирот (низкая мотивация к учебе, заниженная самооценка, проблемы межличностного общения, трудности в выстраивании взаимоотношений со сверстниками и педагогическим коллективом).

Таким образом, обобщая результаты экспериментального исследования,

мы можем сделать следующие выводы: студенты-сироты не приспособлены к новым жизненным обстоятельствам, а именно: к условиям вуза, к требованиям новой для них социальной среды; их позитивная и адекватная самооценка зависит от определенных ситуаций; они не всегда положительно принимают точку зрения других людей, в некоторых случаях могут отнестись враждебно к окружающим, у студентов исследуемой выборки преобладают отрицательные эмоциональные состояния; так же у студентов-сирот низкая активность в достижении целей и неумение адекватно оценивать проблемные ситуации, выбирать в соответствии с требованиями среды подходящие стратегии поведения; в большей степени им свойственны склонность к подчинению, чем к лидерству.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в период адаптации студентов-сирот к обучению в вузе необходима организация коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение эмоциональной комфортности сирот к условиям студенческой среды с целью формирования адаптивности.

#### *Список литературы:*

1. Байдакова А.И. О некоторых аспектах социально-психологической адаптации студентов-сирот / А.И. Байдакова, Т.В. Суняйкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 52. – С. 43-46.
2. Заморуева В.В. Изучение психологических особенностей адаптации студентов-сирот начального этапа обучения и студентов – воспитанников семей / В.В. Заморуева // Психологическая наука и образование – 2014. – № 2. – С. 139-149.
3. Кольцова Н.Г. Динамика характеристик личности студента / Н.Г. Кольцова // в сборнике: Психологические проблемы трудовой подготовки учащихся. Психология и высшая школа. – Москва: Наука, 2007. – 357 с.
4. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире / Д.А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е.И. Яцуты. – Кемерово: ИПК Графика, 2002. – С. 3-34.
5. Осипова, Н.В. О понятии «социальная адаптация» и сопровождении социально-профессиональной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.В. Осипова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 1. – С. 80-85.
6. Сысоева, Ю.Ю. Социально-психологический портрет студента в условиях модернизации современного образования / Ю.Ю. Сысоева // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 1. – С. 251-253.

*УДК 159.99*

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

М.А. Мартынова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»*

*г. Лесосибирск, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается сущность метода биологической обратной связи, история его появления и основные сферы применения. Автор описывает, как метод биологической обратной связи используется в образовательной практике, какие задачи в сфере образования могут быть решены с его помощью.

Ключевые слова: биологическая обратная связь, метод биологической обратной связи, здоровьесберегающие технологии, образовательная практика, саморегуляция.

Summary. The article deals with the essence of the biofeedback method, the history of its appearance and the main fields of application. The author describes how the method of biofeedback is used in educational practice, what tasks in the field of education can be solved with its help.

Key words: biological feedback, biofeedback method, health-saving technologies, educational practice, self-regulation.

В настоящее время приоритетным направлением развития образовательной практики является использование здоровьесберегающих образовательных технологий. Под ними понимают психолого-педагогические технологии, программы и методы, которые направлены на воспитание у обучающихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивации на ведение здорового образа жизни [2]. Основная цель применения здоровьесберегающих технологий в образовательной практике состоит в том, чтобы научить школьников самостоятельно преодолевать стрессовые ситуации, защищаться от обид, оскорблений, помочь им овладеть средствами психологической защиты и сохранения здоровья. Достижение этой цели возможно за счет использования в сфере образования методов, позволяющих реализовать конкретные здоровьесберегающие технологии. К их числу относится и метод биологической обратной связи (далее – метод БОС). В данной статье мы заострим свое внимание на особенностях применения этого метода в образовательной практике.

Разработка метода БОС началась в 50-е гг. XX века, а в 1960-е гг. он оформился как лечебное направление в США [1;6]. В научной литературе этот метод также обозначают как метод адаптивной саморегуляции с внешней обратной связью, функциональное биоуправление, нейробиоуправление, biofeedback [3]. Под ним рассматривают такой метод саморегуляции вегетативных функций человека, в ходе которого ему с помощью микропроцессорной или компьютерной техники предъявляется информация о состоянии и изменении его физиологических показателей [1; 5]. Как правило, метод БОС отражает неосознаваемые и произвольно протекающие в организме человека психофизиологические процессы [5]. В настоящее время

---

\* Мартынова М.А., 2018

этот метод является одним из наиболее эффективных за счет того, что позволяет быстро при помощи современных компьютерных тренажеров обучить человека навыкам сохранения и укрепления здоровья [2].

Метод БОС как способ коррекции и/или терапии насчитывает более чем 30-летний стаж и широко распространен в США, Канаде, Японии, Германии, Австралии и др. [6]. Пионерами в разработке этого метода в России были ученые Института экспериментальной медицины РАМН, в котором свыше 30 лет проводятся исследования в данном направлении. Их методической основой явились теории кортико-висцеральных взаимосвязей К.М. Быкова и И.Т. Курцина, учение о функциональных системах П.К. Анохина и теория устойчивых состояний Н.П. Бехтеревой. Применению метода БОС в медицине посвящены работы школ Н.Н. Василевского, О.В. Богданова в Санкт-Петербурге, М.Б. Штарк в Новосибирске [4].

Метод БОС был использован на олимпийских играх в Китае, так как позволял быстро повысить уверенность в своих силах перед любыми стрессогенными ситуациями (экзамены, переговоры, соревнования). Кроме того, китайские специалисты, применяя его, добились высоких результатов в коррекции дыхания и звукопроизношения у детей с врожденными расщелинами губы и неба. В отечественной психологии среди многочисленных видов этого метода внимание исследователей и практиков привлекает знакопеременное биоуправление по частоте сердечных сокращений [6]. В настоящее время доказана эффективность метода БОС в комплексном лечении невротических, связанных со стрессом и соматоформных расстройств (тревожно-фобические, панические расстройства, реакции на тяжелый стресс, депрессивные состояния, нарушения поведения и адаптации, вегетативные дисфункции и психосоматические заболевания), в преодолении синдрома Рейно, гипертонии, головной боли, мигрени, бессонницы, дистонии, алкоголизма и наркомании. Также он используется для успокоения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [5]. Кроме того, имеется достаточное количество работ по применению этого метода в клинике как одного из методов коррекции двигательных нарушений разного генеза [6].

Отличительной особенностью метода БОС является применение специальной аппаратуры для регистрации физиологических параметров активности человека, их усиления и «обратного возврата» в виде звуковых, зрительных и других сигналов обратной связи [5]. Суть принципа, на который опирается этот метод, отражается в законе о том, что эффективность функционирования биологической системы (в частности, организма человека) зависит от скорости возврата и качества информации о работе этой системы. Этот закон справедлив на всех функциональных уровнях, включая уровень деятельности ЦНС, реализующий волевой контроль [2].

Человек, получая информацию (в обычных условиях им не воспринимаемую) о состоянии той или иной функции своего организма, с помощью специальных инструкций и приемов (например, дыхательные техники, метод аутогенной тренировки и др.) развивает навыки самоконтроля и

саморегуляции ранее неосознаваемых им параметров функций. Обучаясь произвольно изменять физиологическую функцию с целью ее совершенствования или коррекции, он вырабатывает навык управления своим внутренним психофизиологическим состоянием [3].

Различают два вида БОС: прямая и непрямая. Прямая БОС осуществляется по той физиологической функции, которая изменена при данном состоянии и является основным его проявлением (например, по уровню артериального давления при гипертонии). Непрямая БОС осуществляется по показателям, изменение которых не является специфичным для какой-либо отдельной функциональной системы и направлено на оптимизацию психофизиологического статуса в целом [4]. По физиологическому показателю, изменение которого происходит при применении технологии БОС, выделяют следующие варианты этого метода: 1) метод БОС, в рамках которого осуществляется модификация различных параметров ЭЭГ головного мозга (амплитуды, мощности, когерентности и т.д. основных ритмов); 2) метод БОС, в рамках которого подвергаются изменению показатели вегетативной (симпатико-парасимпатической) активации (проводимость кожи, кардиограмма, частота сердечных сокращений, дыхание, электромиограмма, температура, фотоплетизмограмма и др.) [7].

Использование компьютерных технологий в методе БОС позволяет человеку реально увидеть то, что раньше было скрыто от него – частоту сердечных сокращений, изменение сопротивляемости кожного покрова, электрическую активность мозга и др. Когда человек может наблюдать за этими показателями на экране монитора, он формирует навык сознательного влияния на те процессы в организме, которые ранее считал неуправляемыми. Именно это дает возможность снимать стрессы, улучшать состояние сердечно-сосудистой системы, облегчать головные боли.

Благодаря явлению генерализации (переноса) человек переносит приобретенные в процессе тренировки навыки саморегуляции в реальную деятельность. При многократном повторении этот процесс автоматизируется, и человек приобретает действенный инструмент самоконтроля в любых ситуациях, нарушающих эмоциональное равновесие [5]. За последние 60 лет практического применения данный метод доказал свою эффективность в научном, спортивном, реабилитационном, оздоровительном и профилактическом направлениях [3].

Основным преимуществом использования метода БОС является объективное доказательство того, что человек умеет контролировать себя в большей степени, чем он думает. Механизм обратной связи, действующий в рамках этого метода, позволяет человеку отслеживать, насколько успешно он осваивает навык управления собственным физиологическим состоянием. Как пишет Ю.В. Щербатых, «если без прибора на освоение способности повышать температуру рук пациентам требовалось 2–3 недели, то с электротермометром это происходило уже на первом-втором занятии». Это еще раз подтверждает важность отслеживания и контроля процесса, для которого используется метод

БОС, будь то лечение, психофизиологическая коррекция, психологическая профилактика или обучение [5].

К достоинствам метода БОС относится то, что в них человек является субъектом, который активно вмешивается в процесс коррекции и сам определяет уровень своего физиологического состояния и степень собственной активности, тогда как во взаимодействии с врачом он становится пассивным объектом вмешательства извне. Существующие аппаратные комплексы на основе этого метода предполагают мотивационное подкрепление, при котором каждое спонтанное отклонение физиологических параметров ассоциируется с положительными или отрицательными мотивационными стимулами. Через 15–20 подобных получасовых процедур головной мозг человека формирует новую устойчивую рефлекторную структуру, препятствующую избыточному реагированию на стресс и стабилизирующую его вегетативный и психоэмоциональный статус [5;6].

Важной неклинической сферой использования метода БОС является образовательная практика, где с его помощью решаются вопросы повышения эффективности обучения, развития творческих способностей и др. Варианты этого метода в образовании применяются для достижения высокой функциональной способности участников образовательного процесса, оптимизации их физической или умственной деятельности и т.д. Преподавателям и учащимся предлагаются курсы БОС для общего оздоровления и гармонизации работы нервной и сердечно-сосудистой систем. К примеру, в университетах Японии методики БОС применяются во время сессий для снятия тревожности у студентов. В школах штата Южная Дакота (США) данные методики внедрены в рамках программы «Осознание себя посредством тренировки методами БОС». Благотворительный фонд Melinda&Bill Gates Foundation одобрил в 2011 г. выдачу гранта Университету Клемсон (штат Южная Каролина, США) для проведения исследования вовлеченности студентов в процесс обучения посредством изменения гальванического сопротивления кожи [1;6].

Российские ученые также активно занимаются разработкой исследовательских проектов на основе метода БОС. Например, исследование адаптированности студентов к обучению в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого показало, что осложнение процесса адаптации студентов к обучению в техническом вузе может быть связано не только с особенностями их эмоциональной и коммуникативной сферы, но и с различными недостатками в развитии их интеллектуальных способностей, важнейшими из которых являются логическое, абстрактное и пространственное инженерное мышление. На основе диагностики методом БОС физиологических изменений у студентов в условиях учебного стресса разрабатываются способы коррекции стрессовых состояний, связанных с обучением. Целенаправленное аппаратное наблюдение за психофизиологическим состоянием обучающихся позволяет выяснить, какое время суток и какие условия наиболее эффективны для обучения. На основе

результатов, полученных с помощью метода БОС, можно настраивать индивидуальные режимы учебного процесса, а также эффективно управлять психофизиологическими состояниями студентов и преподавателей [1].

Таким образом, метод БОС относится к числу здоровьесберегающих образовательных технологий. Сущность данного метода состоит в использовании специальной техники для предоставления человеку информации об отдельных параметрах его психофизиологического состояния. Ориентируясь на эти сведения, человек с помощью специальных средств и приемов (например, аутогенная тренировка, метод прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону и т.д.) может управлять собственным психофизиологическим состоянием. Подобное применение метода БОС в образовательной практике способствует развитию у обучающихся (школьники, студенты) навыков саморегуляции психофизиологических состояний, которые необходимы для успешного преодоления стрессовых ситуаций, возникающих в процессе обучения. Кроме того, с помощью этого метода можно получить информацию о состоянии обучающихся на занятиях, о наиболее подходящем периоде для усвоения ими информации разного рода.

#### *Список литературы:*

1. Абабкова М. Ю. Исследование эмоционального состояния студентов на основе метода биологической обратной связи / М.Ю. Абабкова, В.Л. Леонтьева // Образование и наука. – Том 19. – № 7. – 2017. – С. 60-76.

2. Бильданова В.Р. Инновационные здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе (на примере использования метода биологической обратной связи) / В.Р. Бильданова, Г.Р. Шагивалеева, О.М. Штерц // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 20-29.

3. Вовк О.Н. Адаптивная саморегуляция психоэмоционального состояния человека с применением видеокomпьютерной обратной связи / О.Н. Вовк, Ю.В. Балабанов, В.М. Клименко // Медицинский академический журнал. – 2012. – Том 12. – № 1. – С. 87-94.

4. Грехов Р.А. Психофизиологические основы применения лечебного метода биологической обратной связи / Р.А. Грехов, Г.П. Сулейманова, С.А. Харченко, Е.И. Адамович // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. Естественные науки. – 2015. – №3 (13). – С. 87-96.

5. Джабраилов А.Н. Биологическая обратная связь как метод оптимизации функционального состояния при психоэмоциональном стрессе / А.Н. Джабраилов, Л.З. Горгошидзе // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2016. Том. 31. Вып. 1. С. 108-115.

6. Мартынова М.А. К вопросу о применении метода биологической обратной связи в практической психологии / М.А. Мартынова // Приднепровский научный вестник. – 2018. – Т. 11. – № 3. – С. 36-44.

7. Ходосок Ю.С. Метод биологической обратной связи и его применение в психологии / Ю.С. Ходосок, В.Н. Дворак // Психологическое благополучие

современного человека: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Отв. ред. С.А. Водяха, 2018. – С. 94-98.

УДК 159.99

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НЕСОВМЕСТИМОСТЬ, КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Л.С. Петрова\*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад №29  
«Золотой ключик»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической несовместимости педагогов в ДОУ, которая препятствует совместной трудовой деятельности и отражается на психическом состоянии личности.

Ключевые слова: психологическая совместимость и несовместимость, конфликтность, межличностные отношения, степень удовлетворенности, общественное и коллективное настроение и мнение.

Annotation. The article is devoted to the problem of psychological incompatibility of teachers in DOU, which prevents joint work and affects the mental state of the individual.

Key words: psychological compatibility and incompatibility, conflict, interpersonal relations, degree of satisfaction, public and collective mood and opinion.

Большую часть своей взрослой сознательной жизни мы проводим на работе. Каждый в трудовом коллективе находится в социально-психологических взаимосвязях с другими работниками, при котором один оказывает влияние на другого и испытывает обратное влияние его на себя.

В основе всякого влияния человека на человека лежит их взаимная зависимость. Давно замечено, что человек, вступая в контакт с другими людьми, не только чувствует себя по-иному, чем наедине с собой, но у него подругому протекают психические процессы.

Ряд экспериментов, проведенных в начале XX века (В. Мёде в Германии, Ф. Олпорт в США, В. М. Бехтерев в России), показал, что присутствие других может как облегчить, так и затруднить деятельность и поведение индивидуума.

Даже взаимодействие двух человек значительно изменяет ход деятельности. Советский социальный психолог В. Б. Ольшанский выделяет следующие типы взаимного влияния на деятельность друг друга.

●Взаимное облегчение. Присутствие данных партнеров повышает успешность деятельности каждого из них.

●Взаимное затруднение. Взаимное присутствие приводит к увеличению числа ошибок в деятельности каждого.

---

\* Петрова Л.С., 2018

- Одностороннее облегчение. Присутствие одного партнера облегчает деятельность второго.

- Одностороннее затруднение. Присутствие одного отрицательно влияет на работу другого.

- Независимость. Совместное присутствие никак не отражается на деятельности каждого, что практически наблюдается очень редко [2].

Сам факт разнообразия типов взаимных влияний на деятельность подводит к осознанию такого явления, как психологическая совместимость. Это один из важнейших внутренних факторов, влияющих на психологический климат в коллективе.

Психологическая совместимость определяется как такой эффект сочетания людей, который дает максимальный результат деятельности при минимальных психологических затратах взаимодействующих лиц.

Если педагоги добивается высоких результатов в совместной деятельности при колоссальных затратах психической и иной энергии, за счет нервных срывов, это уже заставляет сомневаться в психологической совместимости ее членов, а следовательно, и в благоприятном психологическом климате.

Психологическая несовместимость - неудачное сочетание темпераментов и характеров взаимодействующих лиц, противоречие в жизненных ценностях, идеалах, мотивах, целях деятельности, несовпадение мировоззрения, идеологических установок и др.

Психологическая несовместимость — это не просто различие в ценностных установках, отсутствие дружеских связей, неприятие людьми друг друга. Это неспособность в критических ситуациях согласовывать свои действия, несинхронность умственных и двигательных реакций, значительные различия во внимании, мышлении и других врожденных и приобретенных свойствах личности, которые могут препятствовать совместной деятельности.

Разумеется, совместимость людей не бывает абсолютной. Подобрать коллектив педагогов так, чтобы все воспитатели не только успешно справлялись со своей работой поодиночке, но и гармонизировали между собой как личности, построили правильные взаимоотношения в коллективе - является большим искусством и большим педагогическим трудом. Опытный руководитель, заведующий ДОУ учитывая физическую, психофизиологическую, социально-психологическую и социально-идеологическую совместимость всегда создаст благоприятные условия для построения согласованной педагогической деятельности. Необдуманная расстановка педагогов может привести к возникновению конфликтов между ними, выяснения которых неблагоприятно будет сказываться на работе каждого.

В случае несовместимости педагогов будет проявляться стремление избегать друг друга, а в случае неизбежности контактов, они могут привести к отрицательному эмоциональному состоянию и к конфликтам.

Личностные причины конфликтов связаны с индивидуально-психологическими особенностями его участников: оценка поведения другого как недопустимого, низкий уровень социально-психологической компетентности (когда, например, человек не представляет себе, что есть много выходов из конфликтной ситуации), недостаточная психологическая устойчивость, плохо развитая способность к эмпатии, завышенный или заниженный уровень притязаний, холерический тип темперамента, чрезмерная выраженность отдельных черт характера [5].

В. Б. Ольшанский выделяет три группы причин, вызывающих конфликтные ситуации в деятельности трудовых коллективов:

1. Недостатки, связанные с организацией производства.
2. Недостатки в области управления, вызванные неумением расставить людей в соответствии с их квалификацией и психологическими особенностями, администрированием и др.
3. Недостатки, связанные с межличностными отношениями внутри коллектива (противоречия между передовыми и отстающими, старыми работниками и новичками и т. д.).

Психологическая несовместимость педагогов приведет к несрабатываемости педагогов, что приведет к снижающей эффективности воспитания и обучения детей, повысит конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами, разрушит психическое здоровье, обусловит высокую напряженность, агрессивную самозащиту, подавит творческую активность.

Степень удовлетворенности педагога своей позицией, общественными и межличностными отношениями в группе ДООУ будет сказываться на самочувствии личности в коллективе в целом.

Общественные и межличностные отношения тесно связаны друг с другом. Г. М. Андреева подчеркивает в межличностных отношениях важнейшую специфическую черту – эмоциональную основу, которая складывается на основе определенных симпатий и антипатий друг к другу [1].

Но нельзя утверждать, что лишь только эмоциональные контакты влияют на межличностные отношения. Совместная деятельность опосредованно также влияет на межличностный контакт.

А.Н. Леонтьев считал, что иногда общение понимается как элемент любой деятельности, а деятельность рассматривается как условие общения.

Чаще всего позитивные межличностные отношения благоприятно влияют на общение и совместную деятельность между педагогами. И наоборот, негативные межличностные отношения мешают общему делу. Состояние здоровья имеет немаловажное значение для совместимости педагогов. Внешние физические недостатки, как правило, негативно сказываются на «Я-концепции» и в конечном итоге затрудняют формирование межличностных отношений. Временные заболевания влияют на общительность и устойчивость межличностных контактов. Заболевания щитовидной железы, различные неврозы и др., связанные с повышенной возбудимостью, раздражительностью,

тревожностью, психической неустойчивостью и пр., — все это как бы «раскачивает» межличностные отношения и негативно влияет на них.

Необходимо отметить значение самооценки. Адекватная самооценка позволяет личности объективно оценивать свои особенности и соотносить их с индивидуально-психологическими качествами партнера по общению с ситуацией, выбирать соответствующий стиль межличностных отношений и корректировать его в случае необходимости. Завышенная самооценка привносит в отношения элементы высокомерия и снисходительности. Если партнера по общению устраивает такой стиль межличностных отношений, то они будут достаточно устойчивы, в противном же случае они приобретают напряженный характер. Заниженная самооценка личности вынуждает ее подстраиваться к стилю межличностных отношений, которые предлагаются партнером по общению. В то же время это может вносить определенную психическую напряженность в межличностные отношения в связи с внутренним дискомфортом личности [3].

На социально – психологическую совместимость педагогов в трудовом коллективе влияет также коллективное мнение и настроение. Коллективное мнение - совокупные оценки, желания, требования, в которых выражается отношение членов коллектива к определенным, затрагивающим их интересы и потребности вопросам, явлениям, событиям, фактам,. Человек не только лично переживает впечатление от воспринятого события, а делится этим впечатлением с окружающими, сопоставляет свою точку зрения со взглядами других. Происходит сложный процесс взаимодействия и синтез индивидуальных мнений, в результате которых одни суждения отсеиваются, другие обогащаются, уточняются. Так складывается коллективное мнение, поддерживаемое если не всеми, то большинством, при этом влияя на социально - психологический климат в трудовом коллективе.

Коллективное настроение - это совместное переживание, длительное эмоциональное состояние, влияющее на проявление личности, качество общей и индивидуальной работы. В коллективном настроении на первый план выступает общая эмоциональная реакция на окружающие события. От настроения людей зависит их поведение, результаты деятельности и воспитательных воздействий. Настроение одного человека передается другому [4].

В свою очередь и настроение коллектива способно влиять на его членов. Настроение зависит от мировоззрения, характера, темперамента, опыта человека, и поэтому в одной и той же обстановке индивидуальные настроения могут быть разными. В то же время общность условий деятельности, задач и качеств людей их взаимоотношения содействуют формированию коллективного настроения. Причины, влияющие на настроение трудового коллектива могут быть относительно постоянными (свойства личности, установленный в организации порядок) и переменными (ход действий, складывающиеся ситуации и т. д.).

Кроме того, важным фактором на совместимость педагогов выступает их профессионализм, проявляющийся в психолого-педагогической компетентности, развитых эмпатийных и коммуникативных способностях, направленности на сотрудничество и психологической гибкости.

Руководителю важно знать свой педагогический коллектив, сильные и слабые стороны каждого. Опираясь на них, можно сформировать такую систему психолого-педагогического сопровождения деятельности педагогов ДООУ, в которой педагогическая взаимосвязь будет совместима. Задача же каждого педагога в ДООУ независимо от положения в ее структуре - строить взаимоотношения с другими на взаимозаинтересованной, деловой, взаимоуважительной, доброжелательной, этичной, тактичной основе.

#### *Список литературы:*

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс. 2001. – 288 с.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
3. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. – М.: Академия Естествознания, 2009. – 209 с.
4. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 440 с.
5. Платонов Ю. П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 488 с.
6. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология. – ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.

*УДК 159.99*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА У СТУДЕНТОВ-ПЕРФЕКЦИОНИСТОВ**

А.Д. Рыжевалова, В.В. Бурак, И.О. Южакова\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский  
федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

**Аннотация.** Представлены результаты теоретического исследования психологического феномена физического перфекционизма, проанализирована проблема высоких требований и стандартов относительно своего телосложения лиц, имеющих перфекционные формы поведения, рассмотрена значимость факторов в развитии физического перфекционизма.

**Ключевые слова:** образ тела, перфекционизм, физический перфекционизм, перфекционизм, ориентированный на внешность.

---

\* Рыжевалова А.Д., Бурак В.В., Южакова И.О., 2018

Summary. The results of a theoretical study of the psychological phenomenon of physical perfectionism are presented, the problem of high requirements and standards regarding their physique of persons with perfectional behavior is analyzed, the importance of factors in the development of physical perfectionism is considered.

Key words: body image, perfectionism, physical perfectionism, appearance-oriented perfectionism.

«Мода» на занятия физической культурой, спортом, фитнесом позволяет рассматривать увлечения совершенствованием тела как благо, так как ориентация на красивый образ тела и здоровый организм предполагает здоровье всей человеческой популяции в целом. Ориентиры на физическую красоту, в частности, увлечения физической культурой, фитнесом, спортом как профессиональным, так или нет, помогают каждому добиться определенного уровня физического самосовершенствования [3].

Особо актуальным, в последнее время, становится изучение чрезмерных стремлений совершенствования своего физического облика. В данном контексте используют термин «перфекционизм, ориентированный на внешность» или «физический перфекционизм». В самом широком смысле перфекционизм – стремление к совершенству, превосходству. А физический перфекционизм рассматривают как «систему личностных представлений и установок, связанных со своим внешним видом» [7, с. 29].

Перфекционизм ориентированный на внешность, согласно зарубежным и отечественным исследованиям, становится весьма распространенной формой перфекционного поведения среди молодежи, и в современных условиях приобретает «злокачественный» характер. Физический перфекционизм имеет связи с другими психологическими явлениями, которые, в свою очередь, проявляются в особенностях мышления и поведения человека-перфекциониста. Студенты с физическим перфекционизмом, в связи с неуверенностью в себе и искривленного представления собственного образа тела, имеют трудности социально-психологической адаптации, в их поведении прослеживается неприязнь к еде вследствие нарушения пищевого поведения [7], они имеют тенденции к стремлению и подражанию моде, перфекционисты чаще тревожатся и депрессируют. Кроме того, физический перфекционизм становится причиной различных форм саморазрушительного поведения: необходимость обращения к пластической хирургии и злоупотребление разными видами хирургических вмешательств, видами модификаций тела, патологических состояний, а так же физических или интеллектуальных перегрузок [8, с. 29], что может существенно влиять на психоэмоциональное состояние и отражаться физическом здоровье, процессе обучения и мн. др.

Среди основных причин появления, закрепления и хронификации физического перфекционизма выделяют два основополагающих фактора: социокультурная среда и особенности семейного воспитания.

Социокультурный фактор. О важнейшей роли социокультурных факторов в формировании телесных нарушений и патологий высказывался еще Л.С.

Выготский [5]. На сегодняшний день социокультурные факторы включают в себе влияние агрессивной рекламы и средств массовой информации, идеализацию внешнего облика в киноиндустрии, массовой культуре (пропагандирующей определенный образ жизни), ориентирующие человека к формированию невротической потребности соответствия «культу красоты и успеха», призывая «быть лучше всех» и «достигать успеха любой ценой». Ориентация и копирование западноевропейских, других культур их поведения, стиля жизни, «моды» на одежду, фигуру, и распространение на этой основе стереотипов поведения, а так же завышенные социальные ожидания к личности отдельного индивида способствуют формированию перфекционизма [1; 2]. Стремление к совершенству внешнего вида поддерживается социокультурными общественными стандартами и современными канонами красоты, провоцируя появление и закрепление перфекционных черт.

Особенности семейного воспитания. Семья выступает транслятором социальных идеалов и установок касаясь образа тела. Уровень физического перфекционизма у молодых людей оказывает влияние на уровень их эмоциональной дезадаптации, а также связан с дисфункциональным стилем коммуникации в родительской семье [5]. В данном случае – это специфические особенности семейного воспитания. Среди таких особенностей можно говорить о прямых и опосредованных факторах формирования перфекционного поведения у членов семьи. Прямое воздействие, оказывается, посредством различных комментариев, критических высказываний или подшучивания и издевательства родителей и других членов семьи относительно внешнего вида ребенка (отрицательная оценка отдельных частей тела, внешнего облика, недостатками фигуры, веса) Все это оказывает пагубное влияние на образ тела, вызывая неудовлетворенность собой. Некоторые комментарии, оцениваемые родителями как позитивные (например: «Теперь у тебя отличная фигура» [2, с. 210]), которые несут в себе негативную оценку, способствуя формированию неудовлетворенности образом своего тела у их детей. Это обусловлено тем, что подобные фразы содержат в себе скрытые послания: «Когда ты весила больше – ты выглядела не так хорошо», «Если поправишься – будешь выглядеть не так» [5, с. 55]. Таким образом, родители, желая поощрить и похвалить ребенка, в то же время способствуют формированию у него нездорового образа тела и деструктивного идеала. Опосредованное влияние родителей на формирование у ребенка нездорового образа тела связано с их внешним обликом и образом тела, что непосредственно влияет на формирование подобного отношения к своей внешности и образу тела у их детей. В зарубежной психологии и психотерапии подобный эффект описывают как «механизм ролевой модели». Пример, который показывают родители-перфекционисты, зачастую принимается ребенком как общественно одобряемое и правильное. Положительные корреляты обнаружены между неудовлетворенностью внешними проявлениями образа тела и нездоровыми проявлениями в пищевом поведении внутри семьи. Дочери улавливают негативные поведенческие особенности, такие как озабоченность своей внешностью (недовольство своим внешним видом,

неудовлетворенность образом тела; ограничения в еде) и привычки постоянного самосовершенствования, что повышает риски возникновения неудовлетворенности своим телом у девочек [5].

Результаты диссертационного исследования П.М. Тархановой показывают, что уровень общего, физического перфекционизма имеет положительную связь с неудовлетворённостью своим, такие показатели более выражены у девушек и юношей, увлеченных деятельностью по совершенствованию своей внешности, по сравнению с молодыми людьми, не увлеченных таковой; уровень физического, общего перфекционизма, неудовлетворённости своим телом выражены значимо выше у молодых людей, проживающих в больших городах [5; 6].

Таким образом, можно говорить о «чрезвычайно высокой значимости макро- и микросоциальных факторов в развитии физического перфекционизма, неудовлетворенности образом тела и о его крайне негативных последствиях для эмоционального благополучия молодого поколения» [5].

В результате теоретического исследования, мы определили, что проблема чрезмерного увлечения красотой тела и постоянного его совершенствования находит отражение в современной культуре и становится весьма распространенным, навязчивым патологическим явлением. Физический перфекционизм – сложное, не однозначное явление, при высоких показателях которого вызывает негативные эффекты: является предрасполагающим условием к эмоциональному неблагополучию (неуверенность в себе, заниженная самооценка), приводит к расстройствам нарушения аффекта (ухудшение психоэмоционального состояния; тревожность; депрессивные тенденции, депрессивные состояния, депрессии). Современные исследования свидетельствуют о многих деструктивных эффектах физического перфекционизма. Физический перфекционизм становится причиной различных форм саморазрушительного поведения: изменение пищевых привычек, необходимость обращения к пластической хирургии и злоупотребление данными видами хирургических вмешательств, разные виды модификаций тела, патологических состояний нервной анорексии, а так же физических или интеллектуальных перегрузок.

#### *Список литературы:*

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Г. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Консультативная психология и психотерапия. – М., 2001. – № 4. – С. 18–48.
2. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика / В.А. Лабунская, И.И. Дроздова // Российский психологический журнал. – М., 2017. – vol. 14, № 2. – С. 202–226.
3. Муравов И.В. Спорт и физическая красота человека. – Киев, 1981. 104 с.
4. Тартаковский М.С. Все хотят быть красивыми. – М., 1986. – 233 с.

5. Тарханова П.М. Физический перфекционизм как фактор эмоциональной дезадаптации у современной молодежи : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Тарханова Полина Михайловна; [Место защиты: Моск. гор. психол.-пед. ун-т]. – М., 2014. 181 с.: ил. РГБ ОД, 61 14–19/160.

6. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М., 2002. – 287 с.

7. Холмогорова А.Б. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре. [Электронный ресурс] / А.Б. Холмогорова, А.А. Дадеко // Медицинская психология в России: электрон. науч. Журн., 2010. – № 3. – Электрон. версия печат. публ. – URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 02.02.2018).

8. Цыганкова П.В. Взаимосвязь перфекционизма с особенностями самосознания при аутодеструктивном поведении. / П.В. Цыганкова // Вестник московского государственного областного университета. – М., 2010. – № 2. – С. 28–32.

УДК 159.9

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ: ПУТИ РЕШЕНИЯ**

А.А. Серебрякова\*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей №43 «Журавушка» города Лесосибирска»  
г. Лесосибирск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения в процессе формирования личности ребенка, выделяются формы взаимодействия педагогов и родителей. Особое внимание обращается на применение активных форм взаимодействия детского сада с семьёй. К ним относятся: информационно – аналитические, наглядно – информационные, познавательные и досуговые.

**Ключевые слова:** семья, дошкольное образовательное учреждение, родители (законные представители), ребенок, взаимодействие, сотрудничество, формы взаимодействия.

**Summary.** The article discusses the issues of interaction between the family and the preschool educational institution in the process of forming the child's personality; the forms of interaction between teachers and parents are highlighted. Particular attention is paid to the use of active forms of interaction between the kindergarten and the family. These include: informational, analytical, informational, cognitive and leisure information.

**Key words:** family, preschool educational institution, parents (legal representatives), child, interaction, cooperation, forms of interaction.

---

\* Серебрякова А.А., 2018

Главным институтом воспитания, по традиции, является семья. Человек сохраняет в течение всей своей жизни, все, что приобретает в семье за детские годы. Важность семьи как института воспитания заключается в том, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Дошкольное образовательное учреждение предполагает тесное взаимодействие всех участников воспитательно-образовательного процесса: детей, педагогов, родителей (законных представителей). В последние десятилетия наметились новые подходы к педагогическому воздействию детского сада и семьи.

Согласно ст. 18 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте» [1].

В частности в таком документе как «Концепция дошкольного воспитания» (Одобрена решением коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 16 июня 1989г. № 7/1 (авт. В.В. Давыдов, В.А. Петровский и др.) была изложена идея о том, что «семья дает ребенку главное - то, что не может дать никакой другой социальный институт - интимно-личностную связь и изначальное единство с родными [2].

Признание приоритета семейного воспитания требует иных воспитательных отношений семьи и дошкольного образовательного учреждения, которое определяется сотрудничеством, взаимодействием и доверительностью. Детский сад и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития и воспитания ребенка.

К сожалению, работа в тандеме складывается не всегда, так как нам бы хотелось, и как красиво об этом написано в литературе, на практике складывается иначе. Сложности в отношениях между семьями и образовательными учреждениями могут быть связаны, например, с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим иногда место недоверием родителей к воспитателям. Непонимание между семьей и детским садом всей тяжестью ложится на ребенка. И мы, педагоги, очень часто испытываем большие трудности в общении с родителями по причине выбора формы взаимодействия.

Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьей на сегодняшний день остается актуальной, приобретая порой обостренный характер.

Родители «чрезмерно требовательны» к работе ДООУ, конфликты, грубы, постоянно всем недовольны;

Не отзваниваются по утрам на предмет отсутствия ребенка;

Родители равнодушны, безынициативны, не желают помогать ДООУ, постоянно заняты;

Низкая педагогическая грамотность семьи, воспитание в семье по принципу «меня воспитывали так же»;

Родители не охотно идут на контакт, замкнуты, избегают общения;

Неблагополучные, конфликтные семьи – плохой пример для детей;

Не забирают вовремя детей, присылают пьяных родственников, сами приходят в нетрезвом виде;

Скрывают болезнь ребенка;

Не жалуется на проблемы «в глазах», а сразу идут к заведующему или пишут во все инстанции;

Обсуждают проблемы в группах: **Viber, WhatsApp, Одноклассники;**

Одевают детей не по погоде;

Приходят на праздник толпой, не задумываясь о размерах зала.

Вышеуказанные проблемы, связаны в большей степени с перегрузками на работе, сокращением свободного времени у родителей, приводят к ухудшению комфортного психологического климата во взаимодействии с воспитателями. В современных семьях наблюдается снижение качества и количества речевого общения, изменение родительских установок. Родители становятся более авторитарными, чаще используют телесные наказания, требования дисциплины у них жестче, индивидуализация воспитания минимальна.

Так как детский сад должен осуществлять интеграцию общественного и семейного воспитания дошкольников с разными категориями родителей: семьями своих воспитанников; семьями социума, имеющими детей дошкольного возраста не посещающих дошкольные учреждения; с будущими родителями, то стоит задуматься о необходимости нововведений в сотрудничестве с родителями.

Рассматривая работу с родителями в качестве одной из проблем деятельности дошкольного образовательного учреждения на современном этапе модернизации системы образования, а именно внедрении активного включения родителей в жизнь детского сада, остро стоит вопрос поиска и осуществления современных форм взаимодействия детского сада с семьей.

Тогда основной целью всех видов форм взаимодействия ДООУ с семьей как раз будет установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

В последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию, как в педагогическом процессе, так и в жизни детского сада. В нашей группе мы используем разнообразные современные формы работы с родителями. Что же к ним можно отнести:

Информационно-аналитические

- анкетирование;
- опрос.

Наглядно-информационные

- родительский клуб;

- мини-библиотека;
- информационные стенды.

#### Познавательные

- родительские гостиные;
- нетрадиционные родительские собрания;
- экскурсии.

#### Досуговые

- праздники;
- совместные досуги;
- акции;
- участие родителей в конкурсах, выставках.

Одна из форм информационно-аналитической работы – анкетирование. Это анкета, обычно содержащая 5-7 вопросов, в которой родители делятся своими идеями и предложениями, обращаются с вопросами к специалистам, заведующей или методисту. Заданные вопросы освещаются на родительских собраниях. Такая форма работы позволяет родителям делиться своими мыслями с воспитателем и эффективна, когда нехватка времени мешает педагогу встретиться с родителями лично.

Ещё одна эффективная форма работы с родителями – наглядно-информационная. В нашем детском саду уже несколько лет действует детско-родительский литературный клуб «Солнышко». Обычно проходит 4 заседания клуба в год. Мы стараемся, чтобы встречи были интересны родителям, не превращались в скучные лекции, поэтому всегда темы выбираем с душой. Заседание клуба, посвящены творчеству детского писателя и поэта Эдуарда Успенского, творчеству детской писательницы Софьи Прокофьевой, дружбе народов, под девизом «Сила птицы в крыльях, а человека – в дружбе», «У природы нет плохой погоды». Кроме того, стараемся, чтобы дети приняли участие в заседании, включаем практическую часть или мастер-класс.

Одной из самых традиционных, но эффективных познавательных форм работы с семьей остается родительское собрание. Однако из опыта работы мы знаем, что на непосредственное проведение встреч в виде отчетов и поучающих бесед родители откликаются неохотно, что вполне понятно. Мы нашли выход из этого положения в изменении форм и методов проведения. Попытались построить общение не на монологе, а на диалоге. Данный подход потребовал от педагогов более тщательной и длительной подготовки, но и результат стал ощутимее. Собрания проводим в форме дискуссий, круглых столов, посиделок и т.д. Часто педагоги используют видеозаписи деятельности детей, фрагменты занятий, конкурсных выступлений. Именно поэтому процент посещения собраний достаточно высок.

Самая популярная и любимая, нами как воспитателями, так и родителями форма работы – досуговая. Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества. Доброй традицией стало ежегодное проведение совместных праздников «Международный женский день», «День защитника отечества», «Международный день семьи», «Новоселье». Дети и взрослые с

увлечением и задором участвуют в эстафетах спортивного и развлекательного характера. Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество между семьей и детским садом.

Таким образом, использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников детского сада дает положительные результаты: меняется характер взаимодействия педагогов с родителями, многие из них становятся активными участниками всех дел детского сада и незаменимыми помощниками воспитателей. Работа воспитателя строится на стремлении доказать родителям (законным представителям), что их вовлечение в педагогическую деятельность, заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

#### *Список литературы:*

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. «Концепция дошкольного воспитания» (авторы В.В. Давыдов, В.А. Петровский, 1989).
3. Арнаутова Е.П. Планируем работу с семьей. // Управление ДОУ. – 2002. – № 4. – С. 66.
4. Евдокимова Н.В. Детский сад и семья: методика работы с родителями / Н.В. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М.: Мозаика–Синтез, 2007. – 167 с.
5. Хабибуллина Р.Ш. Система работы с родителями воспитанников. Оценка деятельности ДОУ родителями // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 7. – С. 70.

*УДК 80*

## **ЭМОТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Л.С. Шмульская, С.В. Мамаева, М.В. Веккесер\*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлена система заданий, направленная на анализ эмотивного пространства текста и ориентированная на формирование представления о художественном тексте как о феномене, который создает картинно-образный облик мира эмоций, конкретизированный в образах персонажей.

---

\* Шмульская Л.С. , Мамаева С.В. , Веккесер М.В. , 2018

Ключевые слова: эмотивное пространство, эмоции автора, эмоции персонажа, языковые способы выражения эмоций.

Summary. The article presents a system of tasks aimed at the analysis of the emotional space of the text and focused on the formation of ideas about the literary text as a phenomenon that creates a picture-shaped image of the world of emotions, concretized in the images of the characters.

Key words: emotive space, emotions of the author, emotions of the character, language ways of expression of emotions.

За языком стоит не только система языка, но и психология. Каждый языковой элемент обусловлен не только лингвистическими, но и психологическими закономерностями. Эмоции пронизывают жизнь человека, сопутствуют любой его деятельности, они – важнейшая сторона психического существования. Без них немислим ни сам человек, ни его деятельность. Естественно, что богатство мира эмоций отражено прежде всего в языке и речи. В настоящее время известен лингвистический подход к описанию эмотивной лексики, ибо в языковой картине мира отражен эмоциональный мир человека, что проявляется в обилии и многообразии арсенала языковых средств, призванных обозначать и выражать эмоции. Под эмотивным пространством художественного текста мы понимаем, вслед за Бабенко Л.Г. и Казариным Ю.В., совокупность диктально-эмотивных смыслов (уровень персонажей) и модально-эмотивных смыслов (уровень авторского сознания).

В рамках данной статьи описываются приемы детального разбора эмотивного пространства художественного произведения на занятиях по филологическому анализу текста. Дисциплина способствует развитию навыка интерпретации заложенных скрытых смыслов в тексте через языковые единицы разного уровня.

Наиболее удачными для исследования эмотивных компонентов героев являются тексты малых жанров: рассказы, новеллы (например, В.М. Шукшин «Обида», «Охота жить», «Горе»; А.П. Чехов «Радость», «Дома» и т.д.)

На начальном этапе студентам необходимо изучить теоретические основы эмотивного анализа. Для более успешного освоения материала обучающимся предлагается следующая работа:

1. Изучите материал учебника Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика по теме «Эмотивное пространство художественного текста». Материал представьте в виде конспекта-схемы.

2. Зарегистрируйтесь в российской научной электронной библиотеке eLIBRARY. Составьте библиографический список по теме опираясь на базу указанной библиотеки (не менее 10 источников).

3. Из библиографического списка выберите публикацию, изучите ее, подготовьте аннотацию. Учитывайте, что в структуру справочной аннотации входят такие компоненты: 1) выходные данные; 2) основные положения статьи; 3) кому предназначена.

4. Подготовьте конспект статьи Ван Тун «Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект (на материале повести Маши Трауб «О чём говорят младенцы»)»

Далее работаем непосредственно с текстами. Так, при анализе рассказа В.М. Шукшина «Обида» предлагаются задания следующего типа:

1. Выпишите эмоции героя рассказа. Обратите внимание, что эмоции персонажа изображаются как особая психическая реальность. Совокупность эмоций в тексте – своеобразное динамическое множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами.

2. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова обида определяется как «несправедливо причиненное огорчение, оскорбление» [3]. Как видим, данное эмоциональное состояние может характеризоваться через другие близкие эмоции: оскорбление, огорчение. С помощью каких эмотивов конкретизируется состояние обиды в рассказе В.М. Шукшина.

3. Определите лексические, морфологические, синтаксические средства выражения эмотивных смыслов в пространстве рассказа.

4. Выпишите жесты героя, какие эмоции они выражают.

5. Встречаются ли образные средства выражения эмотивных компонентов? В чем их особенность?

6. Проявляются ли в тексте эмоции автора? Если да, то каким образом.

7. Составьте кластер на основе ваших наблюдений, представьте его своим одноклассникам.

8. Докажите, что автор считает обиду разрушительным чувством. Приведите примеры из текста.

9. Прочитайте рассказ В. Набокова «Обида». Охарактеризуйте эмотивное пространство мальчика Пути. Определите психотип мальчика.

10. Подготовьте сценарий беседы с подростками на основе этих произведений, включите в беседу фразу Пьера Буаста «Обиды записывайте на песке, благодарения вырезайте на мраморе».

Подобные задания имеют метапредметный и межпредметный характер. Исследование текста в таком ракурсе позволяют решать важные задачи:

- формировать умение анализировать текст на основе его языковых единиц, видеть эмоциональный ресурс лексики, морфологии, синтаксиса и учитывать это в своей коммуникации;

- формировать представление о художественном тексте как о феномене, который создает картинно-образный облик мира эмоций, конкретизированный в образах персонажей;

- формировать умение использовать текст с эмотивной доминантой в воспитательных целях.

Таким образом, представленные приемы работы с текстом дают возможность осознать, что в художественном произведении душа человека предстает в целостности и уникальности, сложности и динамизме. Психологи выделяют категорию общего чувства (смешанного чувства, по терминологии

Л.С. Выготского), под которым подразумевается сложность эмоционального состояния человека в определенный временной отрезок. Искусство имеет дело именно с подобными смешанными чувствами. Сколько людей, столько и уникальных эмоциональных миров, а искусство призвано познавать и отображать эти индивидуальные миры [1].

*Список литературы:*

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, **2015**. – 944 с.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В  
СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Научный редактор М.Г. Сергеева  
Компьютерная верстка Т.В. Казакова

Уч. – изд. л. 10,5 п.л.