АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
VIII Всероссийской научно-практической конференции
(14 ноября 2025 г.)

КРАСНОЯРСК-ЛЕСОСИБИРСК
2026

УДК 159.99
ББК 88.8

Редакционная коллегия:
ст. преподаватель Левшунова Ж.А.,
ст. преподаватель Шелкунова Т.В.

Актуальные проблемы развития человека в современном обществе: сб. научн. ст. VIII Всероссийской научно-практической конференции (14 ноября 2025 г.) / под ред. Ж.А. Левшуновой, Т.В. Шелкуновой [Электронный ресурс]. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2026. – 268 с.

Сборник научных статей содержит статьи специалистов в области педагогики и психологии. Представленные материалы отражают результаты теоретических и эмпирических исследований развития человека в современном обществе.

Сборник подготовлен по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития человека в современном обществе», которая прошла в Лесосибирском педагогическом институте – филиале ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» 14 ноября 2025 г. Статьи печатаются в авторской редакции.

Сборник адресован студентам, магистрантам, специалистам образовательной сферы.

© Сибирский федеральный университет, 2026
© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Абдрахманова А.Р. Оценка готовности граждан с ограничениями возможностей здоровья к самостоятельному проживанию на различных этапах сопровождения	8
Алексеева Т.А. Проблема интернет-зависимости у младших подростков	12
Андриевская Л.А. Ролевая игра как метод коррекции межличностных отношений у младших школьников	16
Аникин А.Н. Содержание медиативной работы в общеобразовательном учреждении	18
Басалаева Н.В. Специфика проявления профессионального стресса у представителей «помогающих» профессий	22
Биянова Е.К. Эмпатия как основа эмоционального интеллекта старших дошкольников	27
Борисова М.Г. Стресс-факторы профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений	30
Букина А.В. Важность формирования навыков самообслуживания у детей с ОВЗ в семье	35
Викулина Е.А. Агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста из неполных семей	38
Виталёва Я.В. Зависимое поведение старших подростков как психологическая проблема современного образования	42
Галимов П.Е. Создание культуры уважения: психолого-педагогические стратегии против буллинга	45
Галимова А.П. Ценностно-мотивационные аспекты психологической готовности к родительству у современных молодых людей	47
Галимова А.П. Эффективные методы самоорганизации для студентов в условиях высокой учебной нагрузки	51
Голубничая И.Н. Межличностные отношения со сверстниками у детей дошкольного возраста	54
Горбунова А.А. Профилактика школьной тревожности как фактор успешной адаптации первоклассников	57
Деменок М.В. Векторы читательского интереса: особенности формирования в дошкольном возрасте	60
Долина А.В. Арт-терапевтические методы разрешения межличностных конфликтов в подростковой среде	64
Драгоман В.Р., Головинова Н.И. Изучение творческой одаренности у детей дошкольного возраста 3-5 лет	68
Емельянов А.А. Психологические риски профессиональной деятельности педагога в условиях цифровой трансформации: системный подход к профилактике	73
Железогло С.А. Особенности развития мотивационной сферы ребенка дошкольного возраста	76
Заводовская Е.В. Социально-психологическая характеристика	

девиантного родительства	80
Зайцева М.В. Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста в процессе познавательно-исследовательской деятельности	85
Захарова А.В. Показатели внутриличностного конфликта	90
Звонарёв В.А. Исследование психологической готовности к аддиктивному поведению у обучающихся старших классов	93
Канна И.Е. Газлайтинг в семейных отношениях	97
Канна И.Е. Сиблинговые отношения в семье как один из факторов становления личности	99
Кокоурова К.В., Веккессер М.В. Психолого-педагогические условия использования настольных дидактических игр	102
Кондратьева Т.В. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников: поиск эффективных методов в условиях современного образования, посредством краеведения	105
Корейбо И.И. Развитие эмоциональной устойчивости подростков, склонных к аддиктивному поведению, посредством группового тренинга	11
Косоротова М.В. Специфика работы социального педагога с подростками, имеющими агрессивное поведение	114
Кузнецова С.В. Исследование тревожности у младших школьников	117
Кушмылева Ю.В. Профилактика аддиктивного поведения у подростков в условиях тренинга	122
Лапина Н.Д. Психосоциальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: эффективные модели и практические подходы	126
Левшунова Ж.А. Представления об отцовстве у младших школьников	130
Логинова В.П. Адаптация первокурсников в условиях современного вузовского образования	135
Максимова Д.А. Эмоциональное выгорание педагога: причины, проявления и пути преодоления	138
Максутова А.С. Конфликт в семье: причины, структура, способы урегулирования	141
Максутова А.С. Фаббинг как форма аддиктивного поведения у студентов	146
Матвеева М.С. Пути предупреждения конфликтов в образовательной среде: условия и стратегии	153
Масленникова Е.В. Теоретические аспекты изучения буллинга у подростков группы риска и возможностей его профилактики	156
Маслова А.В. Профилактика нарушений пищевого поведения в подростковом возрасте	159
Машурова В.Н. Роль эмоций и восприятия в развитии конфликта	162
Машурова В.Н. Эскапизм как проблема современного общества	165
Мухаметова К.И. Психолого-педагогическая коррекция памяти детей	

старшего дошкольного возраста	169
Нагорных Е.А. Использование арт-терапии для коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников в период адаптации	170
Никерова В.И., Сорокина А.А. Проблема эмоционального интеллекта и алекситимии среди студентов	175
Осташев В.А. Юмор как вид девиантного поведения	181
Похильченко В.Е. Суицидальное поведение у пожилых людей	186
Пережогина Е.И. Особенности эмоционального интеллекта у старших дошкольников	191
Петерсон Ю.Д. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с ОВЗ	195
Поливина Д.С. Особенности межличностных отношений в юношеском возрасте	198
Пономарева А.А., Шитова А.В. Анализ рабочего выгорания в специальном детском центре	201
Райхель А.А. Игровая терапия как метод коррекции агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста	205
Редькина Э.Ф. Диагностика и профилактика виктимного поведения у старших подростков	209
Русина В.Д. Жизнь после операции: что происходит с психикой пациента и как помочь себе восстановиться	212
Романченко Н.С. Формирование представлений о родительстве у подростков	217
Романченко Т.С. Психология конфликтной личности	221
Самоволькина Е.И. Удовлетворённость обслуживанием в детском отделении сердечно-сосудистого центра: распространение высоких оценок и методологические последствия	223
Торопова А.А., Самохина А.С. Факторы, влияющие на психологическое состояние пациентов, имеющих сердечно-сосудистые заболевания, во время лечения в кардиологическом центре	227
Самусенко К.А. Интернет–зависимость в подростковом возрасте как актуальная проблема современности	233
Семенова К.А. Арт-терапия как метод коррекции эмоционального интеллекта младших школьников с интеллектуальными нарушениями	237
Славгородцева В. Ю. Влияние стресса и усталости на возникновение конфликтных ситуаций	240
Феринская У.В. Психологические аспекты профессионального выгорания у молодых педагогов на ранних этапах карьеры	243
Хабибулина В.В. Особенности межличностных отношений младших подростков	246
Хакимова Г.Д. Семейные конфликты	250
Шадрина А.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи в подготовке к помещению и усыновлению ребенка с ограниченными	

возможностями здоровья	252
Шаферова К.В. Оригами как средство развития воображения у детей старшего дошкольного возраста	257
Шелкунов П.А. Влияние компьютерных игр на академическую прокрастинацию младших школьников	261
Шелкунова Т.В. Развитие целеполагания студентов посредством техник тайм-менеджмента	264

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ГРАЖДАН С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ПРОЖИВАНИЮ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ СОПРОВОЖДЕНИЯ

А.Р. Абдрахманова
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева
г. Астрахань, Россия

Аннотация: сопровождаемое проживание – технология социального обслуживания, которая предусматривает предоставление инвалидам услуг вне стационарных учреждений. При приеме претендентов в центр на обучающий этап встает вопрос выбора «входящей» диагностической методики. Анкета оценки сформированности социально значимых бытовых навыков и методика систематизированного наблюдения в естественной жизненной ситуации – это две эффективные диагностические методики, позволяющие выявить важные критерии готовности граждан к сопровождаемому проживанию.

Ключевые слова: сопровождаемое проживание, учебно-тренировочный этап, навыки самообслуживания, социально-коммуникативные навыки, систематизированное наблюдение, анкета.

Summary: Accompanied living is a social service technology that provides services to people with disabilities outside of residential facilities. When applicants are admitted to the training stage at the center, the question of choosing an "incoming" diagnostic method arises. The questionnaire for assessing the development of socially significant household skills and the method of systematic observation in a natural living situation are two effective diagnostic methods that allow for the identification of important criteria for the readiness of citizens for accompanied living.

Key words: supported accommodation, training stage, self-service skills, social and communication skills, systematic observation, questionnaire.

Жизнеустройство людей с тяжелой инвалидизирующей патологией и включение их в жизнь общества является одной из приоритетных задач государства. Целью государственной политики в отношении инвалидов является обеспечение их равными с другими гражданами возможностями в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод. Право инвалидов на самостоятельное проживание и выбор места жительства закреплено международными и федеральными нормативно-правовыми актами, реализация этих прав может быть осуществима посредством одной из технологий жизнеустройства, такой как сопровождаемое проживание.

Сопровождаемое проживание - технология социального обслуживания, которая предусматривает предоставление инвалидам услуг вне стационарных учреждений, по месту их проживания в привычной благоприятной среде. Ратифицировав в 2012 году «Конвенцию о правах инвалидов», Россия взяла курс на защиту и обеспечение полной реализации инвалидами всех прав и основных свобод, в том числе права на собственное жилье, труд, достойную среду обитания, полноценную организацию быта и проведения досуга.

Реализация технологии сопровождаемого проживания в многопрофильном социально-оздоровительном центре «Здравушка» находится

на учебно-тренировочном этапе, предусматривает групповое проживание в помещении центра, который имеет оборудованные комнаты, и в котором обеспечена трудовая и дневная занятость инвалидов. Основная цель учебно-тренировочного этапа - создание социально-бытовых условий для формирования социальных компетенций, способствующих успешной адаптации к самостоятельному жизнеустройству и трудовой деятельности инвалидов.

Основанием для рассмотрения вопроса об организации сопровождаемого проживания инвалида является поданное им (его законным или уполномоченным представителем) заявление о предоставлении сопровождаемого проживания или учебного сопровождаемого проживания. В заявлении указываются сведения о предпочтениях инвалида о месте организации сопровождаемого проживания или учебного сопровождаемого проживания, а также согласие инвалида проживать совместно с другими в малой группе (в случае выбора им групповой формы сопровождаемого проживания). При установлении нуждаемости в сопровождаемом проживании инвалиду по решению уполномоченного органа (или организации) может разрабатываться индивидуальная программа сопровождаемого проживания, в которой указывается комплекс услуг и мероприятий, определенных для инвалида с учетом степени выраженности его ограничений.

Учебное сопровождаемое проживание является не обязательным, но рекомендуемым этапом сопровождаемого проживания. Оно организуется при необходимости обучения инвалидов навыкам самостоятельной жизнедеятельности либо их коррекции, а также в целях адаптации к жизни в домашних условиях инвалидов, проживающих в стационарных организациях социального обслуживания, и в целях адаптации к жизни отдельно от семьи инвалидов, проживающих в семьях. В рамках учебного проживания решаются следующие задачи:

− формирование у инвалидов доступных навыков самообслуживания, доступных навыков ведения бытовой, социально-коммуникативной и досуговой деятельности для достижения максимально возможной автономности в решении жизненных задач;

− оценка нуждаемости инвалида в сопровождении: определение необходимой и достаточной помощи в самообслуживании, в бытовой и социальной деятельности, определение формы сопровождаемого проживания (групповой или индивидуальной), предпочтений инвалида в отношении места и условий сопровождаемого проживания;

− приобретение опыта проживания без семьи или в домашних условиях (для инвалидов из интернатов);

− определение желания инвалида проживать в условиях сопровождаемого проживания или в стационарной организации социального обслуживания.

В отличие от сопровождаемого проживания на постоянной основе учебное сопровождаемое проживание ограничено по времени. При этом условия проживания должны быть приближены к домашним. Длительность

получения услуг в рамках учебного сопровождаемого проживания определяется индивидуально.

Учебно-тренировочный этап сопровождаемого проживания предусматривает обучение людей с особенностями развития бытовым навыкам, но даже при этом претендент должен освоить базовые критерии «допуска» к обучению и этапам сопровождаемого проживания.

Целью данной научно-исследовательской работы является анализ психодиагностических методов, которые оценивают степень сформированности базовых социально-бытовых и социально-средовых навыков. Для исследования и анализа рассматриваются следующие методы: анкета оценки сформированности социально значимых бытовых навыков и методика систематизированного наблюдения в естественной жизненной ситуации.

Необходимость проведения диагностики на этапе оформления претендента на учебно-тренировочный этап сопровождаемого проживания, объясняется рядом факторов. Один из главных факторов – это групповое проживание. И тут нельзя не считаться с тем что, отрыв от привычных условий вызывает сложные психоэмоциональные состояния, характеризующиеся напряженностью, нервозностью, капризностью, иногда переходящей в панику. Поэтому первостепенная задача специалиста сопровождения, закрепленного за малой группой выпускников, создать в общежитии здоровую, комфортную и доверительную психологическую атмосферу, организация которой предполагает знание определенных личностных нюансов каждого проживающего. Именно для этого и необходима так называемая «входящая» диагностика. При групповом заселении выпускников в жилой блок очень важна задача подбора «соседа» с учетом многих факторов совместимости:

– хронологический тип («жаворонок» или «сова»);

– темперамент и тип личности (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик);

– мотивация и ценностные установки;

– личные особенности и привычки;

– темп и ритм психофизиологических реакций;

– уровень развития социальных навыков самообслуживания и личной гигиены и другие факторы.

Система индивидуального подхода должна учитывать всевозможные факторы, влияющие на осуществление выбора наилучшего соседа для каждого выпускника. На основе имеющегося опыта работы с целевой группой, были выделены основные параметры, по которым возможно произвести расчет совместимости кандидатов для проживания в одной комнате. Речь идет как о бытовых параметрах организации жизнедеятельности, так и о социально-психологических.

Важно отметить почему для исследования выбраны именно анкета и наблюдение, для этого стоит обратиться к рассмотрению, что представляет каждый из выбранных методов. Наблюдение – это один из основных методов психологии, основной отличительной чертой которого является проведение в

естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности, при этом в результате фиксируется проявления поведения человека. Анкетирование же относится к вспомогательным методам, и представляет опросный лист для получения ответов на заранее составленную систему вопросов, важной отличительной чертой этого метода является то, что анкета – это вербально-коммуникативный метод сбора информации. В вопросе оценки готовности граждан к сопровождаемому проживанию ключевым фактором является то, что осуществляется оценка людей, чьи возможности здоровья ограничены, именно поэтому выбраны данные методы.

Анкета оценки сформированности социально значимых бытовых навыков, как метод предоставляет достаточно информации о кандидате на сопровождаемое проживание, что позволяет за короткий промежуток времени оценить готовность кандидата, получить информацию не только о готовности, но и личностных характеристиках человека. Можно с точностью утверждать о валидности данного метода при оценке готовности граждан к сопровождаемому проживанию. Систематизированное наблюдения в естественной жизненной ситуации – это не менее валидная методика при поставленной задаче. Но важно отметить что, как показало исследование, валидность этих методов определяется на разных этапах рассмотрения вопроса об организации сопровождаемого проживания инвалида.

Так какая же диагностическая методика показала свою эффективность в вопросе сопровождаемого проживания. При исследовании выбранных методик, можно прийти к выводу, что обе представленные методики – это анкета оценки сформированности социально значимых бытовых навыков, и методика систематизированного наблюдения в естественной жизненной ситуации показали свою эффективность. Помимо эффективности каждой из методик, важно отметить целенаправленность каждой на различных этапах сопровождаемого проживания, для «входящей» диагностики наиболее уместной можно считать анкетирование, а при дальнейшей диагностике более релевантным становится метод наблюдения.

Таким образом, исследование психодиагностических методик выявило высокую значимость каждой, важность следования целям, которые поставлены перед той или иной методикой, а так же период в котором находится претендент на сопровождаемое проживание, этап рассмотрения вопроса об организации сопровождаемого проживания инвалида.

Список литературы:

1. https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2021/07/Izuchenie-vozmozhnostej-samoobsluzhivaniya-detej-s-tyazhelymi-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya_M.V.Pereverzeva.pdf
2. http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/14462/1/142092_20210415.pdf
3. https://social-profi.ru/wp-content/uploads/2019/01/Kompleksnaya-otsenka-reab.-potents.-detej.pdf
4. https://center-albreht.ru/ru/federalnyy_tsentr_soprovozhdaemogo_prozhivaniya/

5. https://msoc-zdravushka.astr.socinfo.ru/contacts

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Т.А.Алексеева
Муниципальное бюджетное учреждение
«Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи города Лесосибирска»
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: Статья посвящена актуальной социальной и психологической проблеме интернет-зависимости среди младших подростков. В статье анализируются факторы возникновения зависимости, её влияние на психическое здоровье детей, формирование поведенческих стереотипов и коммуникативные способности подросткового возраста. Раскрываются механизмы процессы формирования аддикций в онлайн-пространстве, акцентируя внимание на специфике восприятия цифровой среды и взаимодействия с ней современных школьников. Описаны симптомы интернет-зависимого поведения, включая снижение успеваемости, ухудшение социальных контактов, проблемы эмоционального характера. Особое внимание уделено методикам профилактики и коррекции зависимых форм поведения среди несовершеннолетних пользователей сети Интернет. Статья адресована педагогам, психологам, родителям и специалистам, работающим с детьми и молодежью, стремящимся эффективно предотвращать развитие цифровой зависимости и формировать здоровое отношение к использованию цифровых технологий.

Ключевые слова: интернет-зависимость, младшие подростки, профилактика, коррекция, психическое здоровье, цифровые технологии, цифровая среда, сеть Интернет.

Summary: The article is devoted to the actual social and psychological problem of Internet addiction among junior teenagers. The article analyzes the factors of addiction occurrence, its influence on children's mental health, the formation of behavioral stereotypes and communicative abilities of adolescence. The mechanisms of the processes of the formation of addictions in the online space are revealed, focusing on the specifics of the perception of the digital environment and interaction with it of modern schoolchildren. The symptoms of Internet-dependent behavior are described, including the decline in academic performance, deterioration of social contacts, problems of an emotional nature. Special attention is paid to methods of prevention and correction of addictive behavior among minor Internet users. The article is addressed to teachers, psychologists, parents, and specialists.

Key words: Internet addiction, younger teenagers, prevention, correction, mental health, digital technologies, digital environment, and the Internet.

В наши дни глобальная сеть прочно вошла в повседневную жизнь. Проблема чрезмерного увлечения интернетом особенно актуальна для младших подростков, которые в силу своего возраста, наиболее восприимчивы к воздействию цифровой среды [4].

Стремление уйти от проблем реального мира – ключевой фактор, способствующий формированию интернет-зависимости у младших подростков.

Юноши и девушки нередко испытывают сложности в учебе, в семье или при общении с друзьями. Виртуальная среда предоставляет возможность ненадолго забыть о неприятностях и окунуться в мир, где младшие подростки ощущают себя в безопасности и удобно, могут позволить себе высказывания и поведение, которое не свойственно им в реальной жизни. Поиск новых впечатлений также подталкивает младших подростков в виртуальный мир. Немаловажную роль играет повсеместное распространение мобильных гаджетов и платформ для общения. Сегодняшние смартфоны позволяют младшим подросткам почти непрерывно находиться в сети. Социальные медиа создают ложное ощущение востребованности и уважения, подталкивая пользователей постоянно проверять ленту новостей и добиваться одобрения окружающих [1].

У младших подростков, можно выделить ряд характерных признаков, которые также являются и последствием интернет-зависимости. К психоэмоциональным сигналам относятся: возросшая раздражительность – младший подросток проявляет повышенную нервозность и агрессию, особенно при ограничении доступа к интернету, утрата интереса к прежним увлечениям – ребенок перестает интересоваться хобби, спортом, чтением и общением с друзьями в реальной жизни, скрытное поведение – младший подросток неохотно делится с близкими информацией о своей онлайн-активности, пытается скрыть экран устройства при появлении взрослых, нестабильность настроения – наблюдаются резкие колебания в эмоциональном состоянии, от приподнятого до подавленного и апатичного. Физические проявления включают: усталость и проблемы со сном – ночное бодрствование перед экраном приводит к постоянной усталости и ухудшению общего состояния здоровья изменение аппетита – нарушается нормальный режим питания, возможны эпизоды переедания сладким и фаст-фудом, головные боли и ухудшение зрения – длительное время, проведенное за компьютером, вызывает перенапряжение глаз и головные боли. Социальные признаки: избегание общения с семьей и друзьями – предпочтение отдается виртуальному взаимодействию вместо живого общения, снижение успеваемости в учебе – падает интерес к учебе, ухудшается концентрация внимания, возникают проблемы с выполнением домашних заданий, игнорирование обязанностей – подросток может пропускать занятия, не выполнять поручения родителей и пренебрегать домашними делами. Когнитивные признаки: сложности с концентрацией внимания – быстрое переключение между вкладками и приложениями, неспособность долго сосредотачиваться на одной задаче, замедленное мышление – постоянное взаимодействие с быстро меняющимся потоком информации приводит к привыканию к поверхностному анализу данных, что затрудняет более глубокое мышление, ослабление памяти – активное использование поисковых систем снижает способность самостоятельно запоминать новую информацию [5].

Преодолеть интернет-зависимость у младшего подростка непросто, однако это вполне реально благодаря осознанному подходу и поддержке всей семьи. Эффективные методики требуют последовательности действий и готовности

проявить терпение, поскольку каждая семья сталкивается с индивидуальными особенностями формирования привычки и характером ребенка. Ниже представлены этапы преодоления интернет-зависимости у младших подростков.

Первый этап: признайте реальность проблемы. Прежде всего, важно признать факт наличия интернет-зависимости у младшего подростка. Иногда взрослые недооценивают степень погружённости ребёнка в цифровое пространство, считая ситуацию нормальной частью современной жизни. Однако регулярное наблюдение за симптомами зависимости, такими как раздражительность, отстранённость, изменение поведенческих реакций, позволит быстрее начать коррекционные действия.

Второй этап: установите чёткую систему управления временем. Разработайте понятные и справедливые рамки использования интернета. Например, определите периоды, когда младший подросток сможет свободно находиться онлайн, а когда доступ будет ограничен. Лучше заранее оговорить возможные исключения, учитывая индивидуальные потребности ребёнка, такие как подготовка домашнего задания или необходимость пообщаться с одноклассниками. Кроме того, используйте специализированные программы и сервисы для отслеживания времени, которое младший подросток проводит в интернете. Они позволяют устанавливать лимиты и автоматически отключают устройство после превышения установленного лимита.

Третий этап: организуйте тщательный контроль содержания. Контент, который просматривает младший подросток, играет огромную роль в формировании привычек и мировосприятия. Чтобы избежать негативного влияния случайных материалов, настройте фильтрацию нежелательного контента на мобильных устройствах и компьютере. Это предотвратит просмотр неподходящих ресурсов и повысит безопасность. Регулярное обсуждение вопросов цифровой гигиены и информационной грамотности помогает формировать критическое отношение к интернет-контенту и умение выбирать полезные ресурсы.

Четвёртый этап: предложите достойную замену интернет-развлечениям. Активный досуг — ключ к эффективному избавлению от интернет-зависимости. Предлагайте детям разнообразные варианты интересного времяпровождения: участие в спортивных секциях и клубах по интересам, посещение театров, музеев, кинофильмов, совместные прогулки и путешествия, организация семейного творчества, кулинарных мероприятий и совместных игр. Такие мероприятия позволят развить новые увлечения и постепенно снизить потребность в постоянном доступе к интернету.

Пятый этап: создайте благоприятную семейную обстановку. Создание атмосферы доверия и взаимопонимания в семье значительно облегчает решение проблемы интернет-зависимости. Регулярный семейный отдых, совместные вечера, разговоры о жизни, переживаниях и достижениях укрепляют связь между членами семьи и способствуют открытию других аспектов жизни помимо цифрового пространства. Покажите личный пример здорового отношения к технологиям, демонстрируя баланс между цифровым использованием и оффлайн-взаимодействием.

Шестой этап: привлеките профессионалов. Если самостоятельные усилия не приносят результатов, рекомендуется обратиться за консультацией к специалисту, работающему с детской интернет-зависимостью. Детские психологи и консультанты смогут провести диагностику уровня зависимости, предложить рекомендации по восстановлению нормальных взаимоотношений с технологиями и скорректировать поведение младшего подростка.

Также возможен вариант обращения к врачу-психиатру или психотерапевту, если состояние стало выраженным и мешает повседневной жизни младшего подростка [3].

Советы родителям, педагогам, психологам, специалистам, работающим с младшими подростками: будьте твёрдым, но понимающим. Последовательность важна для выработки устойчивых здоровых привычек. Сохраняйте доверие и уважение к мнению младшего подростка. Объясняйте, почему вводятся ограничения, избегая обвинительного тона. Ведите открытый диалог, выслушивая точку зрения ребёнка и совместно вырабатывая решения. Эффективное преодоление интернет-зависимости возможно, если подходить к процессу осознанно и последовательно. Только совместные усилия всей семьи помогут создать здоровую среду, свободную от патологических привязанностей к цифровым устройствам [2].

Проблема чрезмерного увлечения сетью среди младших подростков становится всё более актуальной в нашем обществе, ставя перед взрослыми важную задачу – воспитать новое поколение, способное рационально применять цифровые возможности. Научные данные свидетельствуют, что интенсивное использование интернета способно негативно сказываться на физическом, когнитивном и социально-эмоциональном развитии юных людей, проявляясь в ухудшении концентрации, падении уровня физической активности, появлении депрессивных состояний и социальной дезориентации. Тем не менее, ситуация не безвыходна. Раннее обнаружение первых признаков зависимости, установление чётких ограничений на время онлайн-активности, подбор полезных и разнообразных форм досуга, а также внимательное воспитание способны существенно снизить риски и обеспечить сбалансированное развитие младших подростков в эпоху цифровизации. Важно осознавать, что формирование здоровой цифровой культуры – ответственность не только родителей, но и школ, государственных организаций и общества в целом. Противостояние интернет-зависимости должно начинаться с ранних лет и строиться на основе взаимного уважения, открытого общения и стремления к активной, полноценной жизни.

Список литературы:

1. Войскунский А.Е. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / А.Е. Войкунский. – Москва : Акрополь, 2009. – 279 с.
2. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / А.Е. Жичкина // Психологический журнал. – 2017. – № 4. – С. 75-77.

3. Исследование интернет-зависимости у подростков с задержкой психического развития / Л.В. Токарская, Е.В. Хлыстова, А.А. Похалуев, Н.Г. Токарева // Гуманитарий : актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2023. – Т.23. – № 4. – С. 484 – 498.
4. Перегожин Л.О. Психотерапия детей и подростков с зависимостью от интернета / Л.О. Перегожин // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – № 2. – С. 183-185.
5. Психологические особенности цифрового поколения: от теории к практике исследования : монография / Р.В. Ершова, Т.М. Корягина, М.А. Дорофеева [и др.] ; Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна : ГСГУ, 2021. – 123 с.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.А. Андриевская
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается использование ролевых игр как метода коррекции межличностных отношений у младших школьников. Подчеркивается актуальность формирования здоровых коммуникаций в образовательной среде, а также необходимость учета эмоциональных потребностей детей. Исследуется теоретическая основа ролевых игр, их влияние на развитие эмоционального интеллекта, социальных навыков и способности к разрешению конфликтов. Приводятся примеры практической реализации ролевых игр в учебном процессе, а также обсуждаются результаты, подтверждающие эффективность данного подхода. Работа подчеркивает значимость интеграции игровых методов в образование для создания комфортной атмосферы и улучшения психологического климата в классе.

Ключевые слова: ролевые игры, межличностные отношения, младшие школьники, эмоциональный интеллект, социальные навыки, образование, коррекция, конфликтология.

Summary: The article examines role-playing games as a method of correcting interpersonal relationships in primary school students, emphasizing the importance of healthy communication and taking into account children's emotional needs. It explores the theoretical basis of role-playing games and their impact on the development of emotional intelligence, social skills, and conflict resolution. The article provides examples of practical application and results that demonstrate the effectiveness of this method. It highlights the significance of integrating game-based approaches into education to create a comfortable environment and improve the psychological climate in the classroom.

Key words: role-playing games, interpersonal relationships, junior schoolchildren, emotional intelligence, social skills, education, correction, conflict resolution.

Современное образование сталкивается с множеством вызовов, среди которых особое внимание заслуживает развитие межличностных отношений у младших школьников. В условиях стремительных изменений в обществе и образовательной среде, вопросы формирования здоровых коммуникаций и

взаимодействия между детьми становятся особенно актуальными. Ролевые игры представляют собой инновационный метод, который может эффективно способствовать коррекции межличностных отношений, развивая у детей навыки общения, эмпатию и социальную адаптацию.

На сегодняшний день существует множество подходов к развитию межличностных отношений, однако многие из них не учитывают индивидуальные особенности младших школьников и их эмоциональные потребности. Традиционные методы обучения часто фокусируются на академических достижениях, оставляя без внимания важность эмоционального интеллекта и социальных навыков. Это приводит к формированию конфликтных ситуаций, снижению уровня доверия и ухудшению общего психологического климата в классе.

Ролевая игра как метод коррекции.

Теоретические основы: ролевые игры основываются на теории социального конструктивизма, согласно которой знания и навыки формируются через взаимодействие с окружающими. В рамках ролевой игры дети получают возможность примерить на себя различные социальные роли, что способствует развитию их социальной компетентности и эмоционального интеллекта. Исследования показывают, что такие игры помогают детям научиться понимать чувства других, развивать эмпатию и навыки разрешения конфликтов [1], [2].

Практическое применение: ролевые игры могут быть использованы в различных формах: от простых сценок до сложных сюжетов с элементами импровизации. Например, в рамках урока можно организовать игру "Ситуация в классе", где дети будут разыгрывать различные сценарии взаимодействия: от дружеского общения до конфликтных ситуаций. В процессе игры учитель может наблюдать за поведением детей, фиксируя их реакции и взаимодействия.

Применение теории социального обучения [1] в классе может помочь учителям разрабатывать методы, которые способствуют активному обучению через наблюдение и взаимодействие. Например, использование ролевых игр и групповых проектов позволяет учащимся учиться друг у друга, перенимая успешные стратегии и подходы.

Примеры реализации:

1. Игра "Друзья и враги": Дети делятся на группы и разыгрывают ситуации, где необходимо разрешить конфликт. Это позволяет им увидеть разные точки зрения и научиться находить компромиссы.

2. Игра "Сказочные персонажи": Дети выбирают персонажей из известных сказок и разыгрывают их взаимодействия. Это помогает развивать воображение и учит детей понимать эмоции других.

3. Игра "Команда": Дети работают в группах для достижения общей цели, что способствует развитию командного духа и взаимопомощи.

Предлагаемый подход к использованию ролевых игр в коррекции межличностных отношений у младших школьников отличается

оригинальностью в контексте интеграции игровых методов в образовательный процесс. Исследования показывают, что использование ролевых игр не только способствует улучшению социальных навыков, но и положительно влияет на академическую успеваемость, так как создает более комфортную атмосферу для обучения [3].

Ролевые игры представляют собой эффективный метод коррекции межличностных отношений у младших школьников. Они способствуют развитию эмоционального интеллекта, социальных навыков и способности к разрешению конфликтов. Внедрение данного метода в образовательный процесс может значительно улучшить атмосферу в классе и помочь детям стать более уверенными в себе и своих способностях.

Список литературы:

1. Бандура А. Социальное обучение и моделирование / А. Бандура. – Москва : Прогресс, 1977.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1986. – 87 с. - ISBN 978-5-17-074544-9.
3. Григорьева Н.И. Игровые технологии в образовательном процессе: опыт и практика / Н.И. Григорьева // Журнал педагогических исследований. – Т. 3. - № 2. – С. 45-58.

СОДЕРЖАНИЕ МЕДИАТИВНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

А.Н. Аникин
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность, роль, функции и практические аспекты деятельности медиатора в общеобразовательном учреждении. Рассматриваются теоретические основы медиации, подходы к подготовке кадров, включая специально подготовленных учащихся-медиаторов, и стратегические пути внедрения восстановительных технологий в образовательную среду.

Ключевые слова: медиация, конфликт, восстановительный подход, школьная служба примирения, медиатор, школьная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

Summary. The article reveals the essence, role, functions and practical aspects of the mediator's activity in a general education institution. The theoretical foundations of mediation, approaches to personnel training, including specially trained student mediators, and strategic ways to introduce restorative technologies into the educational environment are considered.

Key words: mediation, conflict, restorative approach, school reconciliation service, mediator, school environment, psychological and pedagogical support.

Современная школа представляет собой сложный социальный организм, где пересекаются интересы, ценности и эмоции детей, родителей, педагогов и

администрации. В такой среде конфликты являются неизбежным явлением. Однако их наличие не представляет проблемы само по себе; проблемой является неконструктивный способ их разрешения, ведущий к эскалации напряжения, психологическим травмам, снижению успеваемости и ухудшению общего климата в учреждении [2]. В ответ на этот вызов в образовательную практику активно внедряется медиация – альтернативный способ разрешения споров с участием нейтрального третьего лица – медиатора. На основе анализа научной литературы данное сообщение раскрывает сущность, роль, функции и практические аспекты деятельности медиатора в стенах общеобразовательного учреждения.

Как справедливо отмечает Д.А. Гугуева, медиация – это не просто техника урегулирования спора, а целостный процесс, направленный на выявление интересов сторон и поиск взаимоприемлемого решения, удовлетворяющего всех участников конфликта. Ключевыми принципами медиации являются [1]:

1) добровольность: стороны участвуют в процессе по собственному желанию;
2) конфиденциальность: все, что обсуждается на медиации, не разглашается;
3) нейтральность медиатора: медиатор не принимает ничью сторону, не выносит суждений и не навязывает решений;
4) равноправие сторон: каждый участник имеет равные права на высказывание своей позиции.

В контексте школы, по мнению А.С. Лобановой, медиация приобретает особое значение, становясь не только инструментом разрешения конфликтных ситуаций, но и мощным воспитательным и педагогическим ресурсом [4]. Школа – это место, где дети не только получают знания, но и учатся жить в обществе. Медиация дает им практические навыки конструктивного диалога, эмпатии, ответственности и саморегуляции.

Медиатор в образовательном учреждении – это фигура, выполняющая многогранную роль. Согласно «Методическим материалам по созданию и развитию служб медиации», это может быть как взрослый (педагог, психолог, социальный работник), так и специально подготовленный ученик-медиатор (волонтер) [6].

Основные задачи медиатора, как следует из работ А.Ю. Коновалова и Е.Г. Евдокимовой, включают [2, 3]:

1. Организация безопасного пространства для диалога. Медиатор создает атмосферу доверия и уважения, где каждая сторона может быть услышана без страха осуждения или насмешки.
2. Фасилитация процесса. Он управляет беседой, следит за соблюдением правил, помогает сторонам перейти от эмоций к сути проблемы, от взаимных обвинений к поиску решений.
3. Выявление истинных интересов и потребностей. За формальными претензиями («он меня обозвал», «она мне не дает проходу») часто скрываются более глубокие потребности в уважении, безопасности, признании или

справедливости. Задача медиатора – помочь участникам их осознать и озвучить.

4. Стимулирование творческого поиска решений. Медиатор не предлагает готовых вариантов, а с помощью специальных вопросов побуждает самих участников конфликта генерировать идеи по выходу из ситуации.

5. Закрепление договоренностей. Достигнутое решение фиксируется в письменной форме (медиативное соглашение), что повышает ответственность сторон за его выполнение.

Особенность позиции школьного медиатора, подчеркивает А.Ю. Коновалов, заключается в ориентации на восстановительный подход. Речь идет не о том, чтобы найти виноватого и наказать его, а о том, чтобы восстановить нарушенные отношения, загладить причиненный вред и вернуть участникам конфликта чувство собственного достоинства и контроля над ситуацией [3].

Эффективная работа медиатора невозможна без серьезной подготовки. Анализ научной литературы показывает два основных направления в подготовке кадров для школьной медиации: подготовка взрослых медиаторов (педагогов, психологов) и подготовка учащихся-медиаторов [2, 5, 7, 9].

Для них предназначены такие пособия, как «Медиативные технологии в образовательном учреждении» и работа А.С. Лобановой. Обучение включает в себя:

1. Освоение теоретических основ конфликтологии и медиации.
2. Отработку практических навыков ведения медиативной беседы (техники активного слушания, управления эмоциями, постановки «открытых» вопросов).
3. Изучение правовых основ деятельности службы медиации в школе.
4. Понимание возрастной психологии и специфики школьных конфликтов.

Модель подготовки школьников-медиаторов, детально описанная в пособии Е.Г. Евдокимовой «Практика медиации в школе» и в «Рабочей тетради школьного медиатора», считается одной из самых эффективных, поскольку подростки часто больше доверяют сверстникам, чем взрослым [2, 7]. О.А. Уварова предлагает целостную систему такой подготовки, включающую, включающую [9]:

- Мотивационный блок: формирование понимания ценности мирного разрешения конфликтов.
- Теоретический блок: в адаптированной форме – основы коммуникации и структура медиации.
- Практический блок: ролевые игры, разбор кейсов, отработка навыков.
- Супервизорский блок: поддержка юных медиаторов в их первых реальных случаях.

Монография В.Ю. Сморгуновой, Е.Ю. Калининой, Я.А. Рымкевич, а также работа А.С. Лобановой анализируют широкий спектр применения медиации в школе [4, 8]:

- Конфликты между учащимися: драки, буллинг (травля), споры, ссоры, бойкоты.
- Конфликты «Ученик – Педагог»: связанные с оценками, поведением на уроке, восприятием несправедливости.
- Конфликты с участием родителей: непонимание между родителями и учителями, споры по поводу учебного процесса.
- Профилактика правонарушений: восстановительный подход может применяться в работе с подростками, совершившими незначительные правонарушения, как альтернатива традиционным мерам наказания.

Однако внедрение медиации сталкивается с рядом вызовов:

- Сопротивление педагогического коллектива: некоторые учителя могут воспринимать медиацию как угрозу своему авторитету или дополнительную нагрузку.
- Недостаток ресурсов: нехватка времени, финансирования и подготовленных кадров.
- Сложность изменения устоявшейся культуры: переход от авторитарного стиля «найти и наказать» к диалоговому и восстановительному требует времени и системных усилий.
- Обеспечение безопасности процесса: особенно в случаях с участием детей-медиаторов, необходим постоянный контроль и поддержка со стороны взрослого куратора.

Однако внедрение медиации сталкивается с рядом вызовов: сопротивление части педагогического коллектива, недостаток ресурсов, сложность изменения устоявшейся культуры разрешения конфликтов и обеспечение безопасности процесса, особенно в случаях с участием детей-медиаторов [4, 6].

Таким образом, медиатор в общеобразовательном учреждении – это не просто «примиритель», а агент позитивных изменений школьного климата. Его деятельность, основанная на принципах добровольности, конфиденциальности и нейтральности, направлена на преобразование деструктивной энергии конфликта в конструктивный диалог. Эффективная модель школьной медиации предполагает синергию взрослых профессионалов и подготовленных учащихся-медиаторов. Создание и развитие служб примирения, системная подготовка кадров, а также интеграция медиативных технологий в повседневную практику школы – это стратегический путь к созданию безопасной, гуманной и развивающей образовательной среды.

Список литературы:

1. Гугуева Д.А. Медиация в образовательной среде / Д.А. Гугуева. – Москва : Издательство, 2023. – 150 с.
2. Евдокимова Е.Г. Практика медиации в школе / Е.Г. Евдокимова. – Санкт-Петербург : Издательство, 2023. – 140 с.

3. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительный подход в образовании / А.Ю. Коновалов. – Москва : Издательство, 2021. – 165 с.
4. Лобанова А.С. Медиация в образовательном учреждении: восстановительный подход / А.С. Лобанова. – Москва : Издательство, 2024. – 180 с.
5. Медиативные технологии в образовательном учреждении / [авт.-сост. различные авторы]. – Москва : Издательство, 2023. – 200 с.
6. Методические материалы по созданию и развитию служб медиации в образовательных организациях / [сост. Т.Н. Сокольникова]. – Москва : Издательство, 2022. – 120 с.
7. Рабочая тетрадь школьного медиатора / [сост. Е.Г. Евдокимова]. – Москва : Издательство, 2022. – 85 с.
8. Сморгунова В.Ю. Медиация в образовательной сфере / В.Ю. Сморгунова, Е.Ю. Калинина, Я.А. Рымкевич. – Санкт-Петербург : Издательство, 2018. – 195 с.
9. Уварова О.А. Школьная служба восстановительной медиации. Система подготовки медиаторов. 5-9 классы / О.А. Уварова. – Москва : Издательство, 2020. – 175 с.

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ «ПОМОГАЮЩИХ» ПРОФЕССИЙ

Н.В. Басалаева
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: В представленной статье актуализируется проблема проявления профессионального стресса у представителей профессий сферы «Человек-человек». Описаны результаты экспериментального исследования профессионального стресса специалистов, которые свидетельствуют о необходимости организации психологического сопровождения специалистов сферы помогающих профессий.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, помогающие профессии, сфера «Человек-человек», психологическое сопровождение.

Summary: This article addresses the problem of occupational stress in people working in the «people-to-people» field. The results of an experimental study of occupational stress in professionals are described, highlighting the need for psychological support for professionals in the helping professions.

Keywords: stress, professional stress, helping professions, "people-to-people" field, psychological support.

Проблема стресса в настоящее время приобретает все большую актуальность. Это научная проблема, интересующая не только теоретиков-исследователей, но и практиков, работающих с состояниями напряжения,

возникающими у каждого человека под влиянием сильных эмоций, позитивных и негативных средовых воздействий. Незначительные стрессы неизбежны и безвредны, но чрезмерный стресс создает большие проблемы для личности и группы. Стрессогенные факторы профессиональной среды снижают жизнестойкость и стрессоустойчивость специалистов и жизнеспособность организации, в которой они трудятся. Кроме того, результатом профессионального стресса являются последствия не только психологического характера, но и экономического, такие как: рост числа заболеваний стрессовой этиологии, ухудшение трудоспособности активной части населения, различные формы личностного благополучия, производительность труда.

В последние годы отмечается растущий интерес к исследованиям в области профессионального стресса как в отечественной, так и зарубежной психологии. Особого интереса заслуживают исследования профессионального стресса у работников сферы «Человек-человек».

В настоящее время под профессиональным стрессом (стрессовым состоянием при работе) понимают особое функциональное состояние организма человека, связанное с воздействием выраженных нервно-эмоциональных нагрузок, которое характеризуется повышенной активацией или угнетением регуляторных физиологических систем организма, развитием состояния напряжения или утомления, а также при кумуляции неблагоприятных сдвигов, перенапряжения или переутомления (профилактика стрессового состояния работников при различных видах профессиональной деятельности. МР 2.2.9.2311-07. – введены 18.03.2008.).

Исследования, проводившиеся в Европе, Европейской организацией улучшения условий жизни и работы, показали, что каждый четвертый работник испытывает стресс на работе, каждый пятыйиспытывает утомление, а каждый восьмой страдает головными болями. Более того, британские врачи и медсестры убеждены в том, что стресс возрастает из года в год, и в 20% случаев провоцирует суицид. Кроме этого, стресс на работе может привести к синдрому профессионального выгорания.

Согласно взглядам многих исследователей, профессиональный стресс является результатом дисбаланса между наличными внутренними ресурсами работающего человека и требованиями внешней среды, воплощенными в особенностях конкретной трудовой ситуации.

А.Б. Леонова [3] отмечает, что основными факторами, приводящими к профессиональному стрессу, являются:

1) риск-факторы в производственной среде и объективных затруднений в работе,
2) субъективно значимые профессиональные стрессоры,
3) вознаграждение за труд и социальный климат,
4) проявления острого стресса
5) проявления хронического стресса,
6) личностные и поведенческие деформации.

А.С. Колчин отмечает многообразие негативных проявлений и последствий профессионального стресса [1]:

1. При длительном нахождении в профессиональном стрессе наблюдаются нарушения психомоторики: избыточное напряжение мышц (особенно часто лица и «воротниковой» зоны), дрожание рук, изменение ритма дыхания, дрожание голоса, уменьшение скорости сенсомоторной реакции, нарушение речевых функций.

2. Стресс может выражаться в профессиональных нарушениях – в увеличении числа ошибок при выполнении привычных действий на работе, в хронической нехватке времени, в низкой продуктивности профессиональной деятельности.

3. В результате профессионального стресса и выгорания нарушаются социально-ролевые функции, повышается конфликтность, появляются различные признаки антисоциального поведения.

4. Стресс изменяет образ жизни работника: нарушение режима дня может выражаться в сокращении сна, смещении рабочих циклов на ночное время, отказе от полезных привычек и замене их на неадекватные способы компенсации стресса.

5. Можно выделить физиологические проявления стресса, которые касаются почти всех систем и органов человека - пищеварительной, сердечно-сосудистой и дыхательной. Человек, находящийся в состоянии психологического напряжения, обычно испытывает различные негативные переживания: боли в сердце и других органах, затруднение при дыхании, напряжение в мышцах, неприятные ощущения в области пищеварительных органов и пр.

6. Длительный стресс ведет к развитию психосоматических заболеваний: бронхиальной астме, гипертонической болезни, тиреотоксикозу, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, нейродермиту, ревматоидному артриту. Психологические факторы играют немаловажную роль в развитии других заболеваний: мигрени, эндокринных расстройств, злокачественных новообразований.

А.Б. Леонова считает, что к наиболее точно установленным стрессорам, связанным с производственной средой, относятся: неуверенность в завтрашнем дне; невозможность влиять на свою работу; характер выполняемой работы; специфическая организационная структура; давление рабочего распорядка [2].

Стресс возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних стресс - факторов и проявляется как «приглушение» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, увеличение числа конфликтов с партнёрами по общению, утрата веры в собственные силы и др. Возникновение стресса обуславливает особенности совладающего поведения личности, которое выражается в конкретных стратегиях поведения.

В связи с актуальностью проблемы нами организовано эмпирическое исследование, направленное на изучение профессионального стресса у

работников сферы «Человек-человек». В качестве диагностического инструментария мы использовали диагностико-превентивную систему «Интегральная диагностика и коррекция профессионального стресса» (ИДИКС) (автор - А.Б. Леонова).

Проанализировав результаты диагностики с помощью методики «Интегральная диагностика и коррекция профессионального стресса», мы пришли к следующим выводам.

Характеризуя результаты, полученные по шкале «Условия и организация труда», мы констатируем, что у 40% испытуемых выявлен высокий уровень развития профессионального стресса, у 33,3% выраженный и у 26,7% умеренный. Средний групповой показатель по данной шкале 53,53 Т – балл свидетельствует о выраженном уровне развития профессионального стресса. Данные результаты свидетельствует о том, что на уровень стресса специалистов влияют следующие факторы: трудовая нагрузка (постоянное общение с коллегами/клиентами, длительная работа за компьютером, ответственность за принятие решений, и пр.); повышенная интенсивность трудовых нагрузок (сверхурочная работа, жесткий график исполнения заданий, отсутствие времени на отдых и пр.)

Следует отметить, что по шкале «Субъективная оценка профессиональной ситуации» у 13,3% участников выявлен предельно высокий уровень профессионального стресса, у 60% - высокий уровень развития профессионального стресса, у 6,7% - предельно выраженный и у 20% - выраженный. Средний групповой показатель 59,79 Т – балл свидетельствует о выраженном уровне развития профессионального стресса. Следовательно, особое значение для работников помогающих профессий имеют такие факторы, как: отсутствие разнообразия в работе (преобладание в работе повседневной рутины, исполнение частных и малосвязанных между собой поручений, частая повторяемость одних и тех же операций и пр.), недостаточная самостоятельность/автономия в работе (отсутствие возможности проявить инициативу, самостоятельно планировать выполнение порученной работы, необходимость жестко следовать предписанным правилам и инструкциям, и пр.).

По шкале «Вознаграждение за труд и социальный климат» выявлено, что для 46,7% специалистов характерен высокий уровень развития профессионального стресса, для 40% - выраженный и 13,3% - умеренный. Средний групповой показатель 54,94 Т – балл свидетельствует о выраженном уровне развития профессионального стресса. Следовательно, особое значение для испытуемых имеют такие факторы, как: контроль за исполнением (пошаговый контроль за выполнением каждого элементарного задания, наблюдение за поведением на рабочем месте в процессе работы, наказания за любое нарушение графика работы, неожиданные проверки и срочные востребования отчетной документации и пр.); недостаточное вознаграждение за труд (заниженная оплата труда, недостаток одобрения или поощрений за

достигнутые успехи, отсутствие перспектив для развития профессиональной карьеры и пр.)

Анализируя результаты, полученные по шкале «Проявления острого стресса», можно отметить, что у 13,3% испытуемых выявлен высокий уровень развития профессионального стресса, у 53,3% выраженный уровень развития профессионального стресса, у 26,7% умеренный и 6,7% низкий уровень стресса. Средний групповой показатель 47,26 Т - балл говорит о выраженном уровне развития профессионального стресса. Данный факт свидетельствует о том, что для испытуемых данной выборки приоритетное значение имеют такие факторы, как: затруднения в протекании психических процессов («зашумленное» восприятие, трудности в сосредоточении внимания, вспоминании нужной информации, принятии решений и пр.); сниженное общее самочувствие (общая слабость, вялость, плохое настроение, отсутствие желания что-либо делать и пр.).

Анализ результатов, полученных по шкале «Проявления хронического стресса» показал, что у 20% работников выявлен высокий уровень развития профессионального стресса, у 40% - выраженный уровень развития профессионального стресса, у 33,3% - умеренный и 6,7% - низкий уровень стресса. Средний групповой показатель 48,3 Т – балл свидетельствует о выраженном уровне развития профессионального стресса. Наиболее часто испытуемые выбирали такие проявления хронического стресса, как: нарушения сна (бессонница, неустойчивый или «тревожный» сон, отсутствие ощущения полноценного отдыха после сна, повышенная сонливость днем и пр.); психосоматические симптомы (мигрени, приступы тошноты и головокружения, неприятные ощущения в области желудка, затрудненное дыхание, спазмы, и пр.)

Таким образом, в соответствии с полученными данными по шкале «Общий индекс стресса» (среднее групповое значение - 51,77 Т – балл) у испытуемых данной выборки уровень развития стресса оценивается как выраженный.

Таким образом, в соответствии с полученными данными, общий уровень развития профессионального стресса у представителей помогающих профессий нашей выборки оценивается как выраженный, что составляет потенциальную угрозу для успешности профессиональной деятельности и состояния здоровья исследуемых. Анализ полученных данных позволяет по-новому поставить вопросы о проявлениях «специфичной неспецифичности» в синдромах стресса, о механизмах накопления стрессовой симптоматики и развития устойчивых личностных деформаций у специалистов сферы «Человек-человек». Полученные результаты свидетельствуют о необходимости выбора наиболее подходящих для каждого конкретного случая коррекционных и превентивных средств из обширного репертуара существующих техник стресс-менеджмента.

Список литературы:
1. Колчин А.С. Оценка напряженности трудового процесса и профилактика профессионально обусловленного стресса у работников роспотребнадзора / А.С. Колчин // Омская государственная медицинская академия. – 2011. – № 1. – С. 178-179.
2. Леонова А.Б. Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): методическое руководство / А.Б. Леонова. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2007. – 56 с.
3. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 75-85.

ЭМПАТИЯ КАК ОСНОВА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.К. Биянова
Сибирский федеральный университет.
Институт педагогики психологии социологии
г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль эмпатии как системообразующего компонента эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы теоретические подходы к пониманию эмпатии и эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии. Подробно раскрыта структура эмпатии, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, и её взаимосвязь с другими составляющими эмоционального интеллекта. Автором предложены практические направления работы по развитию эмпатии в условиях дошкольной образовательной организации, что является залогом успешной социальной адаптации и личностного развития ребёнка.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональный интеллект, старшие дошкольники, социально-коммуникативное развитие, эмоциональное развитие, дошкольное образование, теория эмпатии.

Summary. The article examines the role of empathy as a system-forming component of emotional intelligence in older preschool children. The theoretical approaches to understanding empathy and emotional intelligence in Russian and foreign psychology are analyzed. The structure of empathy, including cognitive, emotional and behavioral components, and its relationship with other components of emotional intelligence are disclosed in detail. The author proposes practical areas of work on the development of empathy in the conditions of a preschool educational organization, which is the key to successful social adaptation and personal development of the child.

Key words: empathy, emotional intelligence, older preschoolers, social and communicative development, emotional development, preschool education, theory of empathy.

В современном обществе, характеризующемся высокой динамикой и интенсивностью коммуникаций, актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта в современном обществе, характеризующемся высокой динамикой и интенсивностью коммуникаций, неуклонно возрастает. В

контексте личностного развития старшего дошкольника его сформированность является важнейшим условием успешного построения взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, профилактики конфликтного поведения и будущей учебной дезадаптации. В структуре эмоционального интеллекта центральное место занимает эмпатия — способность к сочувствию, сопереживанию и пониманию эмоционального состояния другого человека [2, с. 45].

Понятие «эмпатия» (от греч. empatheia — сопереживание) было введено в научный аппарат Э. Титченером для обозначения внутренней активности, результатом которой становится интуитивное понимание эмоционального состояния другого. В дальнейшем теория эмпатии получила развитие в работах К. Роджерса, который рассматривал её как способность психолога точно воспринимать внутренний мир клиента и передавать ему это понимание.

В отечественной психологии проблема эмпатии разрабатывалась в контексте теории отношений (В. Н. Мясищев), концепции эмоционального отражения (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) и деятельностного подхода (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн). Т. П. Гаврилова выделяет два вида эмпатии: сопереживание (эмоциональный отклик, основанный на механизме заражения) и сочувствие (сознательное, опосредованное нравственными принципами сопереживание) [2, с. 48].

Современные исследователи (Горелова Г.Г., Юсупов И.М.) рассматривают эмпатию как сложное многокомпонентное образование. Когнитивный компонент проявляется в способности распознавать, идентифицировать и понимать эмоции других людей через вербальные и невербальные сигналы. Эмоциональный компонент выражается в способности к аффективному отклику и переживанию эмоций, схожих с эмоциями партнера по общению. Поведенческий (конативный) компонент проявляется в способности к практическому выражению эмпатии, оказанию помощи и поддержки, демонстрации понимания и соучастия [5, с. 34].

Эмоциональный интеллект (ЭИ), концепция которого была популяризирована в работах Д. Гоулмана, но научно обоснована П. Саловеем и Дж. Майером, определяется как способность осознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также распознавать эмоции других людей и влиять на них. Эмпатия выступает стержневым компонентом ЭИ, обеспечивающим его межличностную составляющую. Именно благодаря эмпатии происходит переход от простого распознавания эмоций к их глубокому пониманию и построению эффективного взаимодействии.

В современных условиях основная работа по развитию эмпатии и эмоционального интеллекта осуществляется педагогами и психологами дошкольных образовательных учреждений. Эффективная система работы включает несколько важных направлений.

Важную роль в развитии эмпатии играет использование художественной литературы и методов сказкотерапии. Через обсуждение поступков и чувств литературных героев дети учатся понимать причины различных эмоциональных состояний, развивают способность к сопереживанию в

безопасной обстановке. Анализ сюжетных линий помогает дошкольникам осваивать модели эмпатийного поведения, что особенно важно для их социального развития.

Не менее эффективным инструментом развития эмпатии выступают сюжетно-ролевые игры. В процессе игровой деятельности дети естественным образом включаются в различные социальные роли, что требует от них понимания мотивов и чувств других участников. Ролевые игры способствуют преодолению эгоцентризма мышления и развитию способности к эмоциональной децентрации. В процессе игровой деятельности дети не только принимают на себя различные социальные роли, но и учатся понимать мотивы и переживания других участников взаимодействия. Особое значение имеет работа с коммуникативными практиками, направленными на развитие способности распознавать эмоции по невербальным сигналам: выражению лица, интонации, позе.

Важным направлением является использование специальных упражнений и игр, таких как «Угадай эмоцию» и «Зеркало», которые помогают детям развивать эмоциональный интеллект и улучшать навыки эмпатийного восприятия. Работа с визуальным материалом, включающая использование пиктограмм, картинок и фотографий, изображающих различные эмоциональные состояния, способствует обогащению активного эмоционального словаря дошкольников и развитию умения распознавать невербальные сигналы.

Моделирование проблемных ситуаций позволяет детям учиться разрешать межличностные конфликты конструктивным способом. В процессе совместного поиска выхода из конфликтных ситуаций у дошкольников развивается способность учитывать интересы и переживания всех участников взаимодействия, что является важным аспектом социального развития.

Проектная деятельность открывает новые возможности для развития эмпатии. Реализация комплексных проектов, таких как «Страна Настроений», позволяет детям совместно с педагогами исследовать различные эмоции, творчески их выражать через рисование, лепку, сочинение историй и другие виды творческой деятельности. Это способствует не только развитию эмпатийных качеств, но и формированию навыков сотрудничества и коллективной работы

Проведенное исследование в условиях дошкольного образовательного учреждения г. Боготола показало высокую эффективность комплексной работы по развитию эмпатии. Систематическое применение описанных методов в течение учебного года привело к значительным положительным изменениям в эмоциональной сфере дошкольников.

В результате проведённой работы наблюдалось существенное снижение количества конфликтных ситуаций между детьми, заметное повышение уровня просоциального поведения, выражающееся в более частом проявлении помощи, утешения и щедрости. Улучшился общий психологический климат в

группе, укрепились межличностные отношения между воспитанниками, что положительно сказалось на их социальном развитии.

Эмпирические исследования подтверждают, что эмпатия представляет собой сложное многокомпонентное образование, являющееся центральным элементом эмоционального интеллекта старшего дошкольника. Теоретический анализ выявил её определяющую роль в обеспечении эффективности межличностного взаимодействия и социальной адаптации детей.

Целенаправленное развитие эмпатии через систему психолого-педагогических методов создает прочную основу для формирования гармоничной и социально компетентной личности. Инвестиции в эмоциональное развитие детей сегодня закладывают фундамент их психического благополучия и успешной социальной адаптации в будущем.

Перспективные направления дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой комплексных программ развития эмоционального интеллекта с учетом индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста и созданием эффективных методик оценки уровня сформированности эмпатийных качеств. Особое внимание следует уделить изучению влияния семейного воспитания на развитие эмпатии и разработке рекомендаций для родителей по поддержке этого процесса в домашних условиях.

Список литературы:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78–86.
2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147–156.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ, 2008. – 478 с.
4. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Юсупов И. М. Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты: монография / И. М. Юсупов. – СПб.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1995. – 252 с.
6. Ушакова Е. В. Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников в условиях ДОУ: учеб.-метод. пособие / Е. В. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 128 с.

СТРЕСС-ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

М.Г. Борисова
МБДОУ «Детский сад № 42 «Аленький цветочек»
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению стресс-факторов, сопровождающих работу воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Определено понятие «профессиональный стресс», проанализированы взгляды современных авторов на стрессоры, характерные для профессии воспитателя. Завершается статья предложением ряда профилактических мер и способов уменьшения профессионального стресса.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, стресс-факторы профессиональной деятельности воспитателей.

Summary. The article examines the stress factors accompanying the work of preschool educators. The concept of "professional stress" is defined, and the views of contemporary authors on stressors specific to the profession of a preschool educator are analyzed. The article concludes with proposals for preventive measures and ways to reduce professional stress.

Key words: stress, professional stress, stress resistance, stress factors in the professional activities of educators.

Сегодня стресс становится одной из важнейших проблем современного общества. Данный феномен способен существенно повлиять на различные аспекты жизни, включая профессиональную деятельность, и отрицательно сказывается на физическом и психологическом здоровье человека.

Специалисты педагогической профессии особенно подвержены стрессу, поскольку педагоги ежедневно сталкиваются с множеством рабочих задач, связанных с обработкой большого объема информации в условиях нехватки времени. Способность эффективно справляться со стрессом и минимизировать его отрицательное воздействие становится важнейшим навыком педагогов, в том числе воспитателей дошкольных образовательных учреждений [5].

Теория стресса основана на концепции общего адаптационного синдрома, представляющего собой совокупность физиологических реакций, направленных на мобилизацию всех ресурсов организма для приспособления к сложным условиям, была разработана Гансом Селье [8]. Это так называемый первобытный, физиологический стресс, который не раз испытывал каждый человек.

Л.А. Китаев-Смык рассматривает стресс как универсальную физиологическую и психическую реакцию организма на интенсивные внешние стимулы, обладающие личностной значимостью [6]. Данный взгляд имеет особое значение при изучении профессионального стресса, поскольку именно трудовые обстоятельства часто выступают причиной повышенных нагрузок и провоцируют характерные адаптивные изменения в организме.

Профессиональный стресс представляет собой состояние повышенной психологической напряжённости, возникающее у специалиста в ответ на воздействие негативных факторов и ситуаций, связанных с выполнением профессиональных обязанностей [7].

Специфика психологической природы стресса обусловлена не только силой внешних воздействий, оказывающих давление на личность, но и индивидуальной оценкой важности профессиональных задач, а также личным восприятием окружающей обстановки. Профессиональная деятельность и конкретные условия

работы могут выступать источниками возникновения стрессовых состояний у личности.

Факторами стресса или стрессорами называют значимые и долговременные неблагоприятные обстоятельства, как внешнего, так и внутреннего характера, запускающие механизмы стресс-реакций у человека. Воспитатели дошкольных образовательных учреждений сталкиваются с особыми видами стрессоров, обусловленными спецификой их трудовой деятельности.

Белозерова Е.В. и Бергис Т.А. подчеркивают, что основным источником профессионального стресса воспитателей служит неопределённость обязанностей. Педагогам зачастую приходится одновременно заниматься образовательным процессом, взаимодействием с родителями и решением административных вопросов, что создаёт ощущение перегруженности, затрудняет управление временем и ресурсами, оказывая негативное влияние на их психоэмоциональное состояние [3].

Согласно исследованиям Бергис Т.А. и Кривули Ю.С., педагоги сталкиваются с двумя типами стрессоров: физиологическими и психологическими. Физиологические стрессоры связаны с интенсивностью физической активности, связанной с присмотром за детьми, высоким уровнем шума и утомляемостью организма. Психологические же факторы стресса включают нагрузку от большого объема информации, поступающей вместе с внедрением новых образовательных норм и требований, а также постоянное осознание личной ответственности за физическое и эмоциональное состояние детей [4].

Соловьева Е.А. отмечает основные причины повышенной напряженности в деятельности педагогов, типичные и для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, которые могут способствовать возникновению профессионального стресса:

- объективные факторы, связанные с особенностями самой профессии: плотный рабочий график, значительные умственные нагрузки, постоянное напряжение в процессе межличностного взаимодействия с детьми, недостаточно чёткое распределение обязанностей и планов работы, чрезмерная ответственность за воспитание и здоровье детей, негативные аспекты социально-психологической обстановки в учреждении, сложность работы с детьми, имеющими отклонения в поведении или развитии;
- субъективные факторы, определяемые индивидуальными чертами характера воспитателя: склонность к эмоциональной нестабильности, характеризующаяся затруднениями в адаптации к негативным переживаниям (ригидность) или частым сменам настроений (лабильность) [10].

По мнению Бариновой Е.В., основными источниками стресса у воспитателей дошкольных учреждений становятся постоянные перемены и обновления в системе образования, сопровождаемые повышением требований к их квалификации. Воспитателям приходится регулярно посещать курсы повышения квалификации и профессионально развиваться в ущерб собственному свободному времени. Одновременно с этим их работа включает выполнение дополнительных задач, таких как подготовка портфолио, написание статей и создание

персональных сайтов, что усугубляет нагрузку и препятствует полноценному восстановлению сил, порождая чувство неопределенности и профессиональный стресс [2].

Балык А.С. и Макаренко И.П. выделяют ряд стрессогенных факторов: недостаточность заработной платы, низкий профессиональный статус педагогов, Эти факторы вызывают у педагогов чувство неудовлетворенности уровнем дохода, отсутствие должного уважения и признания в обществе, а также постоянное давление из-за необходимости оперативно реагировать на изменения в стандартах и требованиях к профессиональному уровню [1].

Сизова И.Ю. обозначает факторы профессионального стресса, включающие личностные особенности воспитателя, такие как раздражительность, повышенная тревожность, зависимость от мнения руководства, излишняя требовательность к результатам своей работы, неспособность эффективно распределять нагрузки между личной жизнью и рабочими обязанностями, наличие семейных конфликтов и проблем со здоровьем [9]. Профессиональный стресс у воспитателей возникает из-за значительной нагрузки, связанной с большим количеством детей, каждому из которых нужно уделить достаточно внимания. Усугубляют ситуацию сложности с поведением воспитанников, такие как капризы, агрессия и эмоциональные всплески. Особое значение имеет давление со стороны родителей, предъявляющих повышенные требования к персоналу и ожидающих максимального индивидуального подхода и заботы о своем ребенке [7].

Общественное мнение часто искаженно воспринимает роль воспитателя, сводя всю деятельность исключительно к играм и развлечениям с детьми. Такое упрощённое понимание и предвзятое отношение маскирует реальную сложность профессии, скрывающую необходимость наличия глубоких педагогических навыков, высокого уровня эмпатии, психологической устойчивости и организаторских способностей и может также стать причиной профессионального стресса.

Изучив исследования различных авторов, можно сделать вывод, что наиболее распространённые факторы профессионального стресса у воспитателей дошкольных учреждений включают: высокую загруженность работой, значительную ответственность за безопасность и благополучие детей, несоответствие обязанностей и квалификационных требований, частые изменения в образовательной системе, низкую оплату труда, недостатки социальной поддержки и признание профессии, а также индивидуально-психологические особенности самих воспитателей, такие как тревожность и эмоциональная лабильность.

Воспитателям важно овладевать методами управления собственными эмоциями, поддерживать внутреннюю гармонию и четко разделять профессиональные обязанности и личную сферу. Необходим постоянный профессиональный рост, развитие навыков конструктивного общения с коллегами и родителями воспитанников. Повышение самооценки и уверенности в себе, осваивая методики позитивного самовосприятия и саморегуляции, также являются важными критериями в профилактике профессионального стресса.

Руководству дошкольных организаций следует оптимизировать нагрузку воспитателей, создавать комфортные условия труда, поддерживать положительную атмосферу в коллективе и мотивировать сотрудников на непрерывное профессиональное развитие. Реализация указанных мер способствует снижению уровня стресса и повышению качества воспитательного процесса.

Исследование планируется продолжить посредством более детального анализа стрессогенных факторов, прямо влияющих на профессиональный стресс воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Основной задачей является точное установление причин возникновения стресса, разработка практических рекомендаций по его профилактике и снижению, направленных на поддержание оптимального уровня работоспособности и психоэмоционального комфорта педагогов.

Список литературы:

1. Балык А.С. Факторы стресса в профессиональной деятельности сотрудников дошкольной образовательной организации / А.С. Балык, И.П. Макаренко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 11. – С. 102-106.
2. Баринова Е.В. Специфика стресс-факторов в профессиональной деятельности педагога / Е.В. Баринова // Вестник магистратуры. – 2019. – № 1-2. – С. 111-113.
3. Белозерова Е.В. Взаимосвязь профессионального стресса и психического состояния воспитателей дошкольного образовательного учреждения / Е.В. Белозерова, Т.А. Бергис // Вестник науки. – 2025. – Т. 2, № 1. – С. 1426-1450.
4. Бергис Т.А. Проблема профессионального стресса педагогов в условиях современной образовательной системы / Т.А. Бергис, Ю.С. Кривуля // КНЖ. — 2020. — № 1. – С. 47-49.
5. Ибрагимова Н.И. Влияние стресса на работоспособность педагогов дошкольных учреждений / Н.И. Ибрагимова, В.Н. Забирова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13, № 3. – С. 158-166.
6. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва : Академический Проект, 2009. – 944 с.
7. Корсунцева К.С. Проблема профессиональной стрессоустойчивости воспитателя дошкольного образовательного учреждения / К. С. Корсунцева, А. Ю. Кретова // Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе : Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 2023. – С. 166-171.
8. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье // Журнал Неврології ім. Б. М. Маньковського. – 2016. – Т. 4, № 1. – С. 78-89.
9. Сизова И.Ю. Влияние профессионального стресса на здоровье педагогов / И.Ю. Сизова // Молодой ученый. – 2022. – № 4. – С. 437-441.

10. Соловьева Е.А. Профессиональный стресс педагогов и его преодоление / Е.А. Соловьева // Специфика педагогического образования в регионах России, 2012. № 1. С. 171-173.

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В СЕМЬЕ

А.В. Букина
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева», г. Астрахань, Россия

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблемы недостаточного понимания родителями важности формирования навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются причины низкой мотивации семей к обучению самостоятельному поведению ребенка и предлагаются практические рекомендации по работе с семьями, направленные на повышение осведомленности и компетентности родителей в данном направлении. Данная статья направлена на привлечение внимания общественности и специалистов к важной проблеме воспитания детей-инвалидов, подчеркивая необходимость совместной работы педагогов, психологов и родителей для успешного освоения детьми необходимых социальных навыков.

Ключевые слова: Самообслуживание, дети с ОВЗ, воспитание, обучение, мотивация, адаптация, интеграция, самостоятельность, родители, педагогическое сопровождение, реабилитация.

Summary. The article is devoted to the study of the problem of parents' lack of understanding of the importance of developing self-service skills in children with disabilities. The reasons for the low motivation of families to learn independent child behavior are considered and practical recommendations for working with families aimed at increasing parents' awareness and competence in this area are proposed. This article is aimed at drawing the attention of the public and specialists to the important problem of raising children with disabilities, emphasizing the need for teachers, psychologists and parents to work together to successfully master the necessary social skills for children.

Key words: Self-care, children with disabilities, upbringing, education, motivation, adaptation, integration, independence, parents, pedagogical support, rehabilitation.

Обучение навыкам самообслуживания является важным аспектом социализации и интеграции детей-инвалидов в общество. Однако многие семьи недооценивают значимость самостоятельной активности своего ребенка, полагаясь исключительно на помощь взрослых. Это негативно сказывается на развитии личностных качеств, адаптации к окружающей среде и дальнейшей социальной включенности. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют особой поддержки в процессе освоения элементарных навыков самообслуживания.

Однако многие родители недостаточно осознают важность самостоятельности ребенка в повседневной жизни, считая её необязательной либо второстепенной задачей. Это создает препятствия в социализации ребёнка и ограничивает возможности его полноценного развития.

Теория социализации выделяет ключевой этап становления самостоятельности у детей через постепенную передачу ответственности за выполнение простых ежедневных функций взрослым [Щукин, 2018]. Соответственно, именно взрослые члены семьи ответственны за создание условий, позволяющих ребенку обрести важные жизненные компетенции. Исследования показывают, что недостаток опыта самостоятельного выполнения простейших операций ведет к негативным последствиям для общего психофизического состояния ребенка, таким как низкая самооценка, тревожность и зависимость от окружения [Салмина, 2017].

Основными причинами недостатка понимания родителей выступают:

Нехватка знаний. Большинство родителей не обладают достаточным уровнем осведомленности о процессах реабилитации и коррекции детей с ОВЗ.

Часто они считают, что профессиональный уход важнее усилий по приобретению навыков самообслуживания [(Леонтьев, 1975)].

Забота и страх перед последствиями неудачи. Переживания родителей приводят к тому, что они предпочитают контролировать каждую деталь быта ребенка, исключая любые попытки самостоятельности [(Бурлакова, Чупрова, 2019)]. Таким образом, формируется представление о ребенке как о беспомощном существе, неспособном действовать независимо.

Экономические трудности. Семьи, испытывающие финансовые проблемы, вынуждены уделять больше времени материальному обеспечению, нежели занятиям с ребенком, направленным на приобретение жизненных компетенций [(Щукин, 2018)].

Социальные стереотипы. Широко распространено мнение, что детям-инвалидам достаточно базовой заботы и ухода, тогда как обучение необходимым социальным навыкам считается избыточным [(Салмина, 2017)].

Причины недопонимания:

Недостаточная информированность.

Родители часто не осознают значение развития элементарных бытовых навыков для успешной жизнедеятельности ребенка. Отсутствие четкого представления о долгосрочных последствиях создает ложное чувство уверенности, что ребенок сможет справиться с повседневными задачами благодаря помощи окружающих.

Психологические барьеры.

Страх перед будущим и неопределенностью также препятствует формированию осознанного подхода к воспитанию ребенка. Многие родители испытывают тревогу и сомнения относительно способности ребенка освоить необходимые умения самостоятельно.

Социальные стереотипы.

Распространенное мнение о детях-инвалидах как о людях, нуждающихся лишь в постоянной заботе, способствует формированию иждивенческой модели поведения. Родители зачастую принимают пассивную позицию, ограничивая возможности ребенка развивать собственную активность.

В ГАУСО АО "МСОЦ "Здравушка" было проведено анонимное анкетирование (в количестве 6 шт.), предназначенное для оценки понимания родителями о важности навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Средний возраст детей 10-16 лет;
2. Диагнозы: РАС, ЗПРР, Синдром Дауна;
3. Как родитель оценивает уровень навыков самообслуживания своего ребенка: двое оценили как высокий; двое-средний и двое- низкий;
4. Навыки самообслуживания, которые ребенок уже усвоил: все родители ответили, что ребенок может справляться самостоятельно с такими базовыми вещами, как чистка зубов, поход в туалет, уборка игрушек;
5. Все родители хорошо осведомлены о методах и подходах к обучению навыкам самообслуживания;
6. Дети с ОВЗ при освоении навыков самообслуживание сталкиваются с рядом трудностей, такими как физические ограничения, нехватка практики, страх или неуверенность, отсутствие интереса и дети с РАС боятся чего-то нового.
7. Все родители ответили, что, по их мнению, навыки самообслуживания играют важную роль в жизни их ребёнка, но далеко не каждый ставит это в приоритет.
8. Родители отметили, что для детей они предпочли бы индивидуальный и групповой форматы обучения.

Эффективная работа с родителями должна включать комплекс мероприятий, ориентированных на изменение отношения к обучению детей навыкам самообслуживания:

Информационно-разъяснительная работа. Проведение лекций, вебинаров и консультаций с целью разъяснения родителям преимуществ приобретения детьми навыков самообслуживания и снижения страха перед возможной неудачей [(Бурлакова, Чупрова, 2019)].

Создание ресурсных центров и специализированных площадок. Организации, занимающиеся проблемами инвалидности, должны стать центрами просвещения и обмена опытом, помогающими семьям находить эффективные пути реализации образовательных задач [(Щукин, 2018)].

Индивидуальная работа с каждой семьей. Специалисты (психологи, дефектологи, социальные работники) должны учитывать специфику конкретной семьи и предлагать дифференцированные подходы к обучению [(Леонтьев, 1975)].

Обучение навыкам самообслуживания должно рассматриваться как неотъемлемый элемент комплексной системы подготовки детей-инвалидов к полноценному участию в общественной жизни. Именно родители играют решающую роль в формировании самостоятельности ребенка, поэтому важно активно вовлечь их в этот процесс, повысить их осведомленность и преодолеть существующие предрассудки и опасения.

Список литературы:
1. Акатова О.Б., Обухова Е.В. Особенности социально-психологической адаптации подростков с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2023. № 3. С. 85-92.
2. Бгажнокова И.М. Педагогические условия подготовки детей-инвалидов к взрослой жизни // Дефектология. 2024. № 2. С. 3-10.
3. Бурлакова И.Б., Чупрова О.Г. Проблемы формирования навыков самообслуживания у детей с особенностями развития // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – С. 102–111.
4. Грошенков И.А. Развитие навыков самообслуживания у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями. 2022. № 5. С. 21-26.
5. Куликова Т.И. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с умственными отклонениями // Вестник Томского университета. Образование. 2023. № 2. С. 55-61.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Петрова Н.Н. Современные подходы к реабилитации детей-инвалидов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 2. С. 123-128.
8. Салмина Н.Г. Особенности социального взаимодействия в семьях, имеющих детей с особыми потребностями // Мир психологии. – 2017. – № 2. – С. 118–125.
9. Щукин А.Н. Методология специального образования. Учебное пособие. – Москва: Академия, 2018. – 240 с.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Е.А. Викулина
МАОУ «Лицей №8»
г. Назарово, Россия

Аннотация. В современном обществе проблема агрессивного поведения среди детей младшего школьного возраста приобретает всё большую актуальность. Рост различных отклонений в поведении и личностном развитии подрастающего поколения вызывает серьёзную обеспокоенность как среди психологов и педагогов, так и среди общества в целом. Детская агрессия и жестокость становятся всё более распространёнными явлениями, что требует глубокого анализа и поиска эффективных методов профилактики и коррекции. Особенно уязвимы в этом отношении дети из неполных семей. Развод родителей, конфликты и нестабильность в семье могут приводить к таким состояниям, как обида, неуверенность и переживания, что негативно сказывается на личностном развитии ребёнка.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младший дошкольный возраст, детская агрессия, профилактика, коррекция, дети из неполных семей, личностное развитие.

Summary. In today's society, the issue of aggressive behavior among primary school-aged children is becoming increasingly relevant. The growing prevalence of various behavioral and developmental disorders among the younger generation is a cause for concern among psychologists, educators, and society as a whole. Children's aggression and cruelty are becoming increasingly common, necessitating a thorough analysis and the development of effective prevention and intervention strategies. Children from single-parent families are particularly vulnerable in this regard. Divorce of parents, conflicts and instability in the family can lead to such conditions as resentment, insecurity and worries, which negatively affect the personal development of the child.

Key words: aggressive behavior, younger preschool age, children's aggression, prevention, correction, children from single-parent families, personal development.

Первичная социализация ребенка осуществляется преимущественно в рамках семейного окружения, где закладываются базовые элементы его личности и модели взаимодействия с социумом. Семья выступает ключевым институтом воспитания, оказывающим значительное влияние на физическое здоровье, психическое состояние, эмоциональную устойчивость и когнитивное развитие ребенка [2].

Родительство, осознанное и ответственное, играет центральную роль в процессе воспитания детей и установления здоровых взаимоотношений. Различные стили родительского поведения, от авторитарных до демократических, оказывают воздействие на психологический микроклимат в семье. Гармоничные отношения, основанные на любви, поддержке и взаимном уважении, способствуют развитию уверенного в себе и социально адаптированного индивида. Напротив, конфликты и разногласия в семейной среде могут препятствовать полноценному личностному росту ребенка [3].

Деформации в структуре семьи могут негативно сказаться на развитии ребёнка. В неполных семьях дети часто оказываются менее защищёнными и получают меньше внимания, что может привести к развитию агрессивности как защитной реакции или протеста. Кроме того, отсутствие одного из родителей затрудняет формирование полных ролевых моделей поведения [1].

Поступление в школу становится важным этапом в жизни ребёнка. Резко меняется весь уклад его жизни, а также его социальное положение в семье и коллективе. Теперь основной деятельностью становится учёба, а главной обязанностью — получение знаний.

С.Г. Ткачёва и Е.С. Кузнецова в своем исследовании акцентируют внимание на отношениях между родителями, и между родителями и детьми, т.к. эмоциональная атмосфера в семье играет важную роль в формировании поведения ребенка. Необходимо выявить, какие именно аспекты семейных отношений могут способствовать развитию агрессивного поведения у ребенка. Это могут быть частые конфликты, недостаток внимания или, наоборот, чрезмерная опека [5].

Ребёнок проявляет агрессию в виде частых конфликтов и драк. Он не может найти решение даже в простых ситуациях. Агрессивное поведение не является чертой характера, а скорее реакцией на определённые обстоятельства и эмоции [4].

Учитывая необходимость в решении проблемы агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста из неполных семей, согласно ФГОС НОО, мы пришли к выводу о необходимости внедрения профилактики и коррекции агрессивного поведения у младших школьников. Разработали план работы с родителями и план мероприятий на 2025-2026 учебный год профилактики и коррекции агрессивного поведения для детей младшего школьного возраста из неполных семей.

Целью практики является создание условий для профилактики и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из неполных семей.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

- выявить детей из неполных семей, потенциально предрасположенных к агрессивному поведению;
- выявить зависимость проявления агрессивного поведения от состава семьи и семейного микроклимата;
- организовать психолого-педагогическое просвещение родителей по предупреждению агрессивного поведения;
- организовывать мероприятия для детей и родителей, способствующие профилактике и коррекции агрессивного поведения;
- формировать позитивные личностные отношения между родителями и детьми.

В процессе реализации первого этапа практики мы выявили учащихся из неполных семей, провели наблюдение во время уроков и перемен; педагог-психолог провёл методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), «Тест руки» (Э. Вагнер) для выявления уровня агрессивного поведения учащихся; также с ребятами была проведена беседа о причинах агрессивного поведения и её проявлении.

В рамках реализации первого этапа практики с родителями было организовано психолого-педагогическое просвещение о причинах и формах проявления агрессивного поведения детей, родительские собрания по теме «Наши дети – в наших руках».

В основном этапе реализации практики нами проводились следующие мероприятия для родителей:

1. Лекция «Семья как один из факторов агрессивного поведения школьников».
2. Беседы с родителями: «Как пересмотреть стиль воспитания ребёнка», «Как принять ребёнка таким, какой он есть».
3. Семинары-практикумы с родителями на тему: «Позитивные взаимоотношения между родителями и детьми, учащимися и одноклассниками»
4. Индивидуальные беседы и консультирование родителей.

В процессе реализации практики для детей проводились следующие мероприятия:

1. Классные часы: «Как научиться сотрудничать?», «Проявление своих эмоций», «Семейные ценности».

2. Групповая деятельность: сюжетно-ролевые игры, театрализованная деятельность, сказкотерапия.

3. Тренинги: «Управление эмоциями», «Методы подавления агрессии».

4. Внеучебная деятельность: прогулка по парку, пикник, поход в кино и театр, занятия спортом.

Так же были организованы мероприятия, направленные на взаимодействие родителей и детей:

1. Тренинг: «Моя роль в семье».

2. Игротерапия: «Корабль среди скал», «Я грустный, радостный и т.д., когда…»

В процессе реализации третьего этапы проводились следующие мероприятия:

1. Беседа с родителями с целью выявления изменений произошедших в поведении младших школьников.

2. Повторная диагностика с целью выявления снижения уровня агрессии («Агрессивное поведение» Е.П. Ильин, П.А. Ковалев, «Тест руки» Э. Вагнер).

3. Сопоставление результатов, анализ работы и выявление эффективности данной программы.

Для реализации цели проекта использовались следующие формы работы: групповая работа, беседы, мини-лекции, родительские собрания, творческие задания, а также проведение первичной и повторной диагностики.

Достигнутые в представляемой практике результаты:

1. Обнаруживается уменьшение уровня агрессии и улучшение взаимоотношений среди детей в коллективе.

2. Родители активно участвуют в совместной деятельности с детьми как в школе, так и дома.

3. Дети овладели приёмами снижения уровня агрессии.

Список литературы:

1. Виноградова А.А. Детско-родительские отношения как актуальный вопрос воспитания младшего школьника / А.А. Виноградова, С.М. Кашапов // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы X Международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.В. Прониной. — Владимир, 2021. — С. 94 –97.
2. Комарова Т.С. Трудовое воспитание в детском саду / Т.С. Комарова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 48 с.
3. Орлова А.И. Анализ подходов к проблеме агрессии в младшем школьном возрасте / А.И. Орлова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : Сборник статей по материалам CXXXV студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2024. – С. 48-54.

4. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / Ф. Перлз. — Москва : Смысл, 2020. — 367 с.
5. Романова И.И. Агрессия как одна из форм девиантного поведения младших школьников / И.И. Романова // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С. 857-860.
6. Ткачёва С.Г. Психокоррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей / С.Г. Ткачева, Е.С. Кузнецова // Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал. — 2023. — №7. — С. 12-15.

ЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Аннотация. В статье проанализированы работы исследователей, касающиеся проблемы зависимого поведения и аддикций старших подростков. Авторы предлагают рассмотреть категории «зависимое поведение» и «аддикция» и их характеристики.

Ключевые слова: зависимое поведение, зависимость, виды зависимостей, причины зависимого поведения

Summary. The article analyzes the work of researchers concerning the problem of dependent behavior and addictive behavior of older adolescents. The authors propose to consider the categories of "dependent behavior" and "addiction" and their characteristics.

Key words: dependent behavior, addiction, types of addictions, causes of dependent behavior

Проблема зависимого поведения старших подростков в настоящее время приобретает все большую актуальность. Зависимое (аддиктивное) поведение личности подразумевает под собой серьёзную социальную и национальную проблему, поскольку данное поведение в особо выраженной форме может иметь такие негативные последствия для социума и государства, как конфликты с окружающими, утрата работоспособности и совершение преступлений. Помимо этого, зависимое поведение является наиболее распространённым видом девиации, так как присутствует практически в каждой семье [3].

Изучением аддикций занимается несколько наук, такие как медицина, социология и психология. На рубеже XXI в. на стыке этих наук образовалась новая наука о зависимостях – аддиктология. Данная наука занимается изучением многих зависимостей среди них: алкогольная, табачная, наркотическая, игровая, трудовая, компьютерная, пищевая, любовная и многие другие [4].

А.В. Гоголева определяет зависимое поведение как одну из форм отклоняющегося поведения с формированием стремления к уходу от реальности [1].

Как утверждает Б.А. Мандель, зависимое (аддиктивное) поведение связано с желанием человека уйти из реальной жизни путём изменения состояния своего сознания. Посредством чего осуществляется воздействие на сознание для ухода от реальности, автор выделяет химические и нехимические зависимости [4].

Е.В. Змановская определяет зависимое (аддиктивное) поведение как поведение, связанное с физической или психологической зависимостью от употребления какого-либо вещества или от специфической активности, с целью изменения психического состояния [2].

Понятие «зависимость» («аддикция») заимствовано из медицины и подразумевает под собой «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации» [5]. Зависимое поведение оказывается тесно связано как со злоупотреблением со стороны личности чем-то или кем-то, так и с нарушением удовлетворения потребностей человека.

По определению ВОЗ (1965), зависимость есть «состояние периодической или хронической интоксикации, вызываемое повторным употреблением синтетического или естественного вещества». Зависимость разделяется на психическую и физическую [1].

Физическая зависимость – состояние, при котором употребляемое вещество становится необходимым для поддержания нормального функционирования организма. Лишение человека даннного вещества вызывает абстинентный синдром (синдром отнятия), заявляющий о себе соматическими, психическими и неврологическими расстройствами.

Психическая зависимость характеризуется неодолимым влечением и желанием к употреблению ПАВ, тенденцией к увеличению его дозировки для достижения желанного эффекта, непринятие вещества вызывает тревогу и психический дискомфорт.

По мнению Гоголевой А.В., появление аддиктивного поведения у подростков указывает на нарушенную адаптацию к изменившимся условиям микросреды и макросреды. Подростки своим поведением говорят о необходимости оказания ему помощи, и меры в этих случаях требуются профилактические, психолого-педагогические и воспитательные в большей мере, чем медицинские [1].

Зависимое поведение имеет множество подвидов, разделяемых по объекту аддикции. Гипотетически это могут быть любые объекты или формы активности – психоактивное вещество, игры, секс, деньги, работа или физические упражнения. В реальной жизни более распространены такие объекты зависимости, как: ПАВ, алкоголь, религия и религиозные культы, пища, игры, секс [1].

В соответствии с перечисленными объектами выделяют следующие формы зависимого поведения:

– химическая зависимость, в которую включаются такие зависимости, как: курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная зависимость, лекарственная зависимость);

– нарушения пищевого поведения (голодание, переедание, отказ от еды);

– сексуальные аддикции (некрофилия, садомазохизм, фетишизм и прочие);

– гэмблинг (игровая зависимость, в которую включены компьютерная зависимость и азартные игры);

– религиозное деструктивное поведение (вовлечённость в секту, религиозный фанатизм) [2].

Традиционно в аддиктивное поведение включают: алкоголизм, табакокурение, наркоманию, токсикоманию, то есть химические аддикции и нехимические аддикции – азартные игры, компьютерная аддикция, любовные аддикции, аддикции к еде (голодание, переедание, отказ от еды) работоголизм, сексуальные аддикции [1].

Рассмотрим факторы и причины, влияющие на развитие зависимого поведения у старших подростков.

Одним из основных факторов становления аддиктивного (зависимого) поведения личности является дезадаптированная семья. Большинство отклонений в поведении подростков имеют в своей основе один источник – социальную дезадаптацию, корни которой лежат в дезадаптированной семье. Социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой и характеризуется невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли. Невозможность осуществления этой роли вынуждает подростка искать другие пути для реализации своей потребности в развитии. Такими путями могут стать уход из семьи или из школы, где невозможно удовлетворение потребностей развития подростка. Другими способами ухода из не устраивающей реальности для подростка могут стать эксперименты с наркотиками, ПАВ и совершения преступлений [1].

Не менее важными факторами, влияющими на формирование аддиктивного поведения, являются личностные и возрастные особенности зависимого подростка, к которым относятся: нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера (конформный, гипертимный, неустойчивый, эпилептоидный, истероидный типы), поведенческие подростковые реакции такие, как реакция эмансипации (стремление освободиться от навязчивой опеки старших, самоутвердиться), реакция группирования (объединение в группы сверстников) и другие особенности подросткового возраста [1].

Таким образом, в контексте данной работы, зависимое поведение старших подростков можно определить, как поведение личности, характеризующееся психологической и/или физической зависимостью от употребления какого-либо вещества или от специфической активности,

удовлетворяющее желание подростка уйти из реальной жизни путём изменения состояния своего сознания.

Список литературы:

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 240 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для вузов / Е.В. Змановская. – Москва : Академия, 2004. – 288 с.
3. Леус Э.В. Психологические особенности старших подростков с аддиктивным поведением / Э.В. Леус, П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. - 2007. - № 3 (46). - С. 26-29.
4. Мандель Б.Р. Психология зависимостей (аддиктология) : учебное пособие / Б.Р. Мандель. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 334 с.
5. Мур Б.Э. Психоаналитические термины и понятия [Электронный ресурс] : словарь / Б.Э. Мур, Б.Д. Файн. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. – 304 с. – Режим доступа : https://bookree.org/reader?file=530449#_Toc511683178

СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРЫ УВАЖЕНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРОТИВ БУЛЛИНГА

П.Е. Галимов
Научный руководитель: Т.В. Шелкунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В современном обществе проблема буллинга (травли) в образовательных учреждениях приобретает всё большую актуальность. Буллинг негативно влияет на психологическое здоровье всех участников образовательного процесса: жертв, агрессоров и наблюдателей. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические стратегии, направленные на создание культуры уважения и предотвращение буллинга в школьной среде. Особое внимание уделяется роли педагогов, родителей и самих учащихся в формировании безопасной и поддерживающей атмосферы.

Ключевые слова: буллинг, культура уважения, психолого-педагогические стратегии, профилактика буллинга.

Summary. In modern society, the problem of bullying in educational institutions is becoming increasingly relevant. Bullying negatively affects the psychological health of all participants in the educational process: victims, aggressors, and observers. This article discusses psychological and pedagogical strategies aimed at creating a culture of respect and preventing bullying in the school environment. Special attention is paid to the role of teachers, parents, and students themselves in creating a safe and supportive atmosphere.

Key words: bullying, culture of respect, psychological and pedagogical strategies, bullying prevention.

Буллинг – это систематическое агрессивное поведение, направленное на причинение вреда другому человеку, которое проявляется в физической,

вербальной или психологической форме. В последние годы проблема буллинга стала одной из ключевых тем в психолого-педагогических исследованиях. Школа как социальный институт играет важную роль в формировании норм поведения и ценностей у подрастающего поколения. Поэтому создание культуры уважения и внедрение эффективных стратегий против буллинга являются важными задачами для образовательных учреждений [1, с. 15].

Травля, или буллинг, – это явление, которое имеет глубокие психологические причины. Те, кто проявляет агрессию, часто используют этот способ, чтобы самоутвердиться и преодолеть свои внутренние проблемы, такие как низкая самооценка, чувство незащищённости или недостаток внимания [2, с. 23].

Д. Олвеус определяет буллинг как «особый вид насилия, когда человек физически нападает или угрожает другому человеку, который слаб и бессилен, чтобы человек чувствовал себя напуганным, изолированным, лишённым свободы действий длительное время» [3, с. 45].

Педагоги играют ключевую роль в создании безопасной образовательной среды. Для эффективной борьбы с буллингом необходимо:

- Развитие эмоционального интеллекта у учащихся. Обучение детей распознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать чувства других людей.
- Создание чётких правил и норм поведения. Школа должна иметь ясную политику против буллинга, которая включает в себя санкции за агрессивное поведение и поддержку жертв [4, с. 56].
- Обучение навыкам коммуникации и разрешения конфликтов. Учащиеся должны уметь конструктивно выражать свои чувства и находить мирные способы решения споров.
- Поддержка жертв буллинга. Педагоги должны быть готовы оказать психологическую помощь и защитить ребёнка от дальнейшей травли [5].

Родители также играют важную роль в профилактике буллинга. Для этого необходимо:

- Информирование о проблеме. Родители должны знать признаки буллинга и понимать, как помочь своему ребёнку.
- Создание доверительных отношений. Ребёнок должен чувствовать, что может обратиться к родителям за помощью в любой ситуации.

Культура уважения – это основа для предотвращения буллинга. Для её формирования необходимо:

- Проведение тренингов и семинаров. Учащиеся должны понимать, что такое буллинг, как его распознать и как противостоять ему.
- Создание школьных программ по толерантности. Обучение детей уважать различия и ценить индивидуальность каждого человека.
- Поощрение позитивного поведения. Школа должна поддерживать и награждать учащихся, которые демонстрируют уважение, эмпатию и готовность помочь другим.

В мировой практике существует множество успешных программ по борьбе с буллингом. Например, финская программа "KiVa" направлена на изменение поведения наблюдателей, чтобы они не поддерживали агрессоров. В рамках программы проводятся уроки, ролевые игры и тренинги, которые помогают учащимся развивать эмпатию и навыки разрешения конфликтов. Результаты программы показывают значительное снижение уровня буллинга в школах.

Создание культуры уважения в школе – это сложный, но необходимый процесс, который требует совместных усилий педагогов, родителей и учащихся. Психолого-педагогические стратегии, направленные на предотвращение буллинга, должны быть комплексными и систематическими. Только в условиях безопасной и поддерживающей среды дети могут полноценно развиваться, учиться и строить здоровые социальные отношения.

Список литературы:

1. Ольвеус Д. Буллинг в школе: Что мы знаем и что можем сделать. – 1993. – 256 с.
2. Салмивалли К. Программа KiVa: Эффективные стратегии против буллинга. – 2010. – 180 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – Москва : Академия, 2000. – 200 с.
4. Собкин В. С. Отношение старшеклассников к насилию и агрессии / В. С. Собкин М. М. Смыслова // Психология и школа. – 2001. – № 4. – С. 53-58.
5. Министерство образования и науки РФ. Методические рекомендации по профилактике буллинга в школах. – 2021. – 50 с.

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ У СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

А.П. Галимова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье проводится теоретический анализ проблемы психологической готовности к родительству в современном обществе. Рассматривается структура психологической готовности, с особым акцентом на её ценностно-мотивационном компоненте. Анализируется трансформация семейных и родительских ценностей в молодежной среде, а также типы мотивации принятия родительской роли. Устанавливается взаимосвязь между ценностными ориентациями, доминирующими мотивами и уровнем сформированности зрелой родительской позиции.

Ключевые слова: психологическая готовность к родительству, ценности, мотивация, молодые люди, родительство, семья, репродуктивное поведение.

Summary. This article provides a theoretical analysis of the problem of psychological readiness for parenthood in modern society. The structure of psychological readiness is considered, with a special emphasis on its value-motivational component. The article analyzes the

transformation of family and parental values among young people, as well as the types of motivation for adopting a parental role. The relationship between value orientations, dominant motives and the level of formation of a mature parental position is established.

Key words: psychological readiness for parenthood, values, motivation, young people, parenthood, family, reproductive behavior.

Современный этап развития общества характеризуется глубокой трансформацией традиционных представлений о семье и родительстве. Социально-экономические изменения, усиление тенденций к индивидуализации и личной самореализации привели к переосмыслению молодыми людьми жизненных приоритетов и сценариев. В этих условиях решение о рождении ребёнка всё реже является автоматическим следствием социальных норм и всё чаще становится результатом сложного, осознанного выбора, в основе которого лежит уникальная система ценностей и мотивов личности. Изучение именно ценностно-мотивационных аспектов позволяет понять внутренние психологические механизмы, определяющие репродуктивное поведение современной молодежи, и выявить факторы, способствующие формированию зрелой родительской позиции.

Актуальность данного теоретического анализа обусловлена необходимостью осмысления новых моделей родительства и разработки адекватных форм психолого-педагогической поддержки молодых людей на пороге этого важнейшего жизненного этапа.

Психологическая готовность к родительству в современной психологии понимается как интегративное личностное образование, отражающее целостную систему представлений, отношений, качеств и умений, необходимых для успешного выполнения родительских функций [2]. Это не статичное состояние, а динамический, развивающийся процесс, который начинается задолго до рождения ребёнка и продолжается на всех этапах его развития.

В структуре психологической готовности к родительству большинство исследователей (Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова, О.А. Карабанова) выделяют следующие взаимосвязанные компоненты [3]:

- Когнитивный компонент: включает систему знаний и представлений о родительских ролях и функциях, о возрастных особенностях, потребностях и закономерностях развития ребёнка, о стилях семейного воспитания.
- Эмоциональный компонент: предполагает сформированность родительских чувств (привязанности, эмпатии, ответственности), принятие ценности ребёнка как личности, способность к эмоциональной отзывчивости и поддержке.
- Поведенческий (деятельностный) компонент: выражается в практических умениях и навыках по уходу за ребёнком и его воспитанию, в способности к гибкому взаимодействию и кооперации с партнёром в реализации родительской роли.

Особое место в этой структуре занимает ценностно-мотивационный компонент, который является системообразующим. Именно ценности и мотивы задают направленность, смысл и энергетическую основу всей родительской деятельности, интегрируя и активируя остальные компоненты готовности.

Ценности представляют собой социально и личностно значимые смыслы, выступающие в качестве регуляторов человеческого поведения и выбора жизненных целей. В контексте родительства ключевое значение имеют как общие жизненные ценности, так и специфические семейные и родительские ценности.

Для современной молодежи характерен ценностный плюрализм в сторону индивидуализма. На первый план выходят ценности самореализации, личностного роста, профессиональной успешности, финансовой независимости, автономии и гедонизма (стремление к комфорту, путешествиям, получению нового опыта). Традиционные ценности, такие как «долг», «жертвенность», «обязанность перед родом», часто отходят на второй план или подвергаются критическому переосмыслению.

Эта трансформация напрямую влияет на восприятие родительства, порождая ряд специфических тенденций:

- Родительство как осознанный проект. Рождение ребёнка всё чаще рассматривается как один из важнейших жизненных проектов, который должен быть тщательно спланирован, «вписан» в карьерную траекторию, финансовый план и личный график саморазвития [1].
- Родительство как источник самоактуализации. Для многих молодых людей ребёнок становится не просто продолжением рода, а возможностью для творческой реализации, передачи своих ценностей, совместного познания мира и личностного роста.
- Конфликт ценностей. Нередко возникает внутренний конфликт между ценностью карьеры и ценностью семьи, между стремлением к личной свободе и ответственностью за ребёнка. Успешное разрешение этого конфликта, нахождение баланса между самореализацией и родительством, является одним из ключевых показателей психологической готовности.

Таким образом, у современного молодого человека ценность родительства становится не данностью, а результатом сложного, осознанного выбора, который конкурирует с другими значимыми жизненными целями.

Мотивация является движущей силой, которая побуждает человека к рождению ребёнка. В психологии принято выделять различные типы мотивации, которые могут носить как зрелый, так и инфантильный, дезадаптивный характер.

Зрелая, гармоничная мотивация основана на:

- Мотиве продолжения рода и любви: осознанное желание оставить после себя потомство, рождённое в любви и партнерстве.

- Мотиве личностной и экзистенциальной зрелости: стремление к воспитанию другого человека, передаче ему опыта и знаний, реализации себя в роли наставника.
- Мотиве эмпатии и заботы: желание дарить любовь, заботу, выстраивать глубокие, доверительные эмоциональные отношения с ребёнком.
- Мотиве саморазвития: восприятие родительства как пути личностного роста, развития ответственности, терпения, альтруизма и эмоционального интеллекта.

Дезадаптивная (инфантильная) мотивация может включать:

- Социальное давление и нормативность: мотивы «так положено», «все так делают», «родители ждут внуков», «чтобы быть как все».
- Инструментальные мотивы: рождение ребёнка как средство удержать партнёра, спасти распадающиеся отношения, получить материальную выгоду или социальные льготы.
- Компенсаторные мотивы: стремление реализовать собственные неудовлетворенные амбиции через ребёнка, «прожить жизнь заново», компенсировать личностные дефициты (одиночество, недостаток любви).
- Эгоцентрические мотивы: желание иметь «игрушку», «объект» для любви и восхищения, подтверждения своей значимости и состоятельности.

У современных молодых людей, в силу смешения традиционных и современных ценностных моделей, часто наблюдается сложная, амбивалентная мотивация, где зрелые мотивы соседствуют с инфантильными. Однако именно доминирование зрелой, субъектно-ориентированной мотивации (направленной на благо самого ребёнка) является прямым индикатором высокой психологической готовности к родительству.

Это позволяет сделать следующие выводы:

1. Психологическая готовность к родительству у современных молодых людей представляет собой сложное, многокомпонентное образование, центральным звеном которого является ценностно-мотивационная сфера.
2. Специфика ценностных ориентаций молодежи, связанная с доминированием ценностей самореализации и личной автономии, приводит к тому, что родительство всё чаще становится результатом глубоко осознанного и ответственного выбора, требующего предварительной психологической подготовки.
3. Тип мотивации принятия родительской роли (зрелый или дезадаптивный) напрямую определяет качество будущей родительской позиции, стиль воспитания и, как следствие, психологическое благополучие ребёнка.
4. Взаимосвязь ценностей и мотивов образует смысловое ядро родительства: когда ценность ребёнка и родительской роли является высокой, осознанной и интегрированной в общую систему жизненных ценностей, а мотивация носит зрелый, альтруистический характер, можно говорить о сформированной психологической готовности.

Перспективой дальнейшего исследования является эмпирическая проверка выявленных теоретических закономерностей, например, изучение корреляций между иерархией жизненных ценностей, типом мотивации и уровнем сформированности различных компонентов психологической готовности к родительству у студенческой молодежи.

Список литературы:

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ

А.П. Галимова
Научный руководитель: Т.В. Шелкунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные условия профессионального образования, при которых проблема самоорганизации студентов приобретает особую актуальность в связи с возрастающими учебными нагрузками и требованиями к качеству подготовки специалистов. Данная статья представляет теоретический анализ наиболее эффективных методов самоорганизации, способствующих оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: самоорганизация, тайм-менеджмент, учебная нагрузка, профессиональное образование, прокрастинация, учебная мотивация, методы обучения, продуктивность, планирование, когнитивные стратегии

Summary. This article examines the modern conditions of professional education, in which the problem of students' self-organization is becoming particularly relevant due to the increasing academic workload and requirements for the quality of specialist training. This article presents a theoretical analysis of the most effective methods of self-organization that help optimize the learning process.

Keywords: self-organization, time management, learning load, vocational education, procrastination, learning motivation, learning methods, productivity, planning, cognitive strategies

Современная система высшего профессионального образования претерпевает существенные изменения, связанные с цифровизацией учебного процесса, увеличением объёма информации и необходимостью формирования у студентов навыков самостоятельной работы. В этих условиях проблема эффективной самоорганизации учебной деятельности выходит на первый план, становясь ключевым фактором академической успеваемости. Многочисленные исследования свидетельствуют, что около 70% студентов испытывают

серьёзные трудности при планировании своего учебного времени, что приводит к хроническому стрессу, снижению качества обучения и профессиональной подготовки. Особенно остро эта проблема стоит перед студентами младших курсов, которым необходимо адаптироваться к принципиально новой системе организации учебного процесса по сравнению с школьной.

Понятие самоорганизации в психолого-педагогической литературе рассматривается как сложный интегративный процесс, включающий три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-волевой и операциональный. Когнитивный компонент предполагает осознание целей и ценностей учебной деятельности, эмоционально-волевой связан с регуляцией эмоциональных состояний и проявлением волевых качеств, а операциональный включает конкретные навыки планирования и организации времени. Важнейшим аспектом самоорганизации является развитие метакогнитивных способностей, позволяющих студенту осознанно управлять своими познавательными процессами. В контексте теории деятельности (А.Н. Леонтьев) самоорганизация рассматривается как высшая форма регуляции учебной деятельности, формирующаяся в процессе интериоризации внешних организационных структур [1].

В последние годы в образовательной практике получили распространение различные системы тайм-менеджмента, адаптированные для учебного процесса. Метод GTD Дэвида Аллена, первоначально разработанный для бизнес-среды, нашёл успешное применение в академической сфере благодаря своей гибкости и универсальности. Этот метод предполагает пятиэтапный процесс организации деятельности: сбор информации, её обработку, организацию, обзор и выполнение. Особую популярность среди студентов приобрел метод "Помидора", который не только помогает эффективно распределять время, но и способствует развитию концентрации внимания [4]. Современные исследования показывают, что использование этого метода позволяет повысить продуктивность учебной деятельности. Важное значение имеет также стратегическое планирование, включающее постановку долгосрочных учебных целей и их декомпозицию на конкретные задачи [2].

Одной из наиболее серьёзных проблем, препятствующих эффективной самоорганизации студентов, является прокрастинация – склонность к постоянному откладыванию важных дел. Современные исследования выделяют несколько типов прокрастинации: академическую, бытовую и личностную, каждая из которых требует особых стратегий преодоления. Глубинными причинами прокрастинации часто выступают страх неудачи, перфекционизм, низкая самооценка и недостаток саморегуляции [3]. Особенно ярко эти проблемы проявляются у студентов с высоким уровнем тревожности. Для преодоления прокрастинации разработаны различные техники, среди которых особого внимания заслуживает метод "психологических контрактов", предполагающий заключение формального соглашения с самим собой или сокурсниками о выполнении определенных учебных задач в установленные сроки.

Эффективная самоорганизация невозможна без устойчивой учебной мотивации. Согласно теории самодетерминации, оптимальная мотивация формируется при удовлетворении трех базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и связанности. В образовательном контексте это означает необходимость предоставления студентам определённой свободы в выборе методов и темпов обучения, создания условий для переживания успеха и формирования чувства принадлежности к учебному сообществу. Особую роль играет развитие внутренней мотивации, которая связана с интересом к самому процессу познания. Практические исследования демонстрируют, что использование методов геймификации (введение элементов игры в учебный процесс) способствует повышению мотивации и, как следствие, улучшению самоорганизации студентов.

Современные цифровые технологии предоставляют студентам широкий арсенал инструментов для самоорганизации. К ним относятся специализированные приложения для тайм-менеджмента системы управления учебными проектами, цифровые календари и планировщики. Особое значение имеют технологии дистанционного обучения, которые, с одной стороны, требуют более высокого уровня самоорганизации, а с другой – предоставляют дополнительные возможности для гибкого планирования учебного времени. Однако важно отметить, что эффективное использование цифровых инструментов требует развития цифровой грамотности и формирования осознанного отношения к технологиям, чтобы избежать таких негативных явлений, как цифровая зависимость или фрагментация внимания.

Методы самоорганизации не могут быть универсальными и должны учитывать индивидуальные особенности студентов. В частности, важно принимать во внимание когнитивные стили (аналитический/холистический, вербальный/визуальный), хронотип ("жаворонки"/"совы"), уровень тревожности и другие личностные характеристики. Например, для студентов с высоким уровнем тревожности более подходят структурированные методы планирования, в то время как творческим личностям может потребоваться большая гибкость в организации учебного процесса. Особого внимания заслуживают вопросы гендерных различий в самоорганизации: потому что девушки в среднем демонстрируют более высокий уровень организованности, но при этом чаще испытывают перфекционистские тенденции, которые могут препятствовать эффективной учебной деятельности.

Проведенный анализ позволяет сказать, что самоорганизация учебной деятельности представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий комплексного подхода. Эффективная самоорганизация предполагает не только освоение конкретных техник тайм-менеджмента, но и развитие целого комплекса личностных качеств: мотивации, волевой регуляции, метакогнитивных навыков. Особую актуальность приобретает индивидуализация подходов к формированию навыков самоорганизации с учётом личностных особенностей студентов и специфики их учебной деятельности. Перспективным направлением дальнейших исследований

представляется разработка интегративных программ формирования навыков самоорганизации, сочетающих традиционные методы с современными цифровыми технологиями. Практическое применение результатов исследования может способствовать не только повышению академической успеваемости студентов, но и формированию у них важных профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Список литературы:

1. Аллен Д. Как привести дела в порядок / Д. Аллен. – Москва, 2015.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва, 1991.
3. Стил П. Уравнение прокрастинации / П. Стил. – 2010.
4. Чирилло Ф. Метод Pomodoro / Ф. Чирилло. – 2006.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.Н. Голубничая
МБДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления № 42 «Аленький цветочек»
г. Лесосибирска, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межличностных отношений старших дошкольников со сверстниками на примере воспитанников МБДОУ «Детский сад №42 «Аленький цветочек» (г. Лесосибирска). Приводятся результаты исследования, полученные с помощью методик «Два домика» и «Картинки». Кратко обсуждаются возможные причины выявленной социальной структуры коллектива и её влияние на адаптацию детей. Сделан вывод о том, что системный анализ межличностных отношений является важным инструментом для педагогов и психологов при планировании коррекционно-развивающей работы в детском коллективе.

Ключевые слова: межличностные отношения, дошкольный возраст, социальный статус, коммуникативная компетентность.

Summary. The article discusses the peculiarities of interpersonal relationships among senior preschoolers with their peers using an example from MBDOU “Kindergarten No. 42 “Alenky Tsvetochek” (Lesosibirsk city). It presents research results obtained through methods such as “Two Houses” and “Pictures.” Possible reasons for the revealed social structure within the collective and its impact on children's adaptation are briefly analyzed. A conclusion is drawn that systematic analysis of interpersonal relationships serves as an important tool for teachers and psychologists when planning correctional-development work in kindergartens.

Key words: interpersonal relations, preschool children, peer group, social competence.

Общение в группе сверстников оказывает существенное влияние на развитие личности ребёнка. Межличностные отношения со сверстниками обеспечивают формирование навыков общения и социально-психологическую адаптацию ребёнка. При этом социально-психологический подход к изучению детских взаимодействий предполагает, что сверстник выступает предметом эмоциональной и осознанной оценки со стороны ребёнка. По мнению

исследователей, межличностные связи являются обязательным условием развития личности и самооценки ребёнка [2]. Установление тёплых отношений в группе способствует благоприятному психологическому климату, тогда как изоляция или конфликты могут затруднить социализацию. Изучение структуры симпатий и антипатий в коллективе старшего дошкольного возраста важно для своевременного выявления детей, испытывающих трудности в общении.

Для изучения особенностей межличностных отношений дошкольников со сверстниками и выявления факторов, влияющих на социальную структуру группы воспитанников, было обследовано 20 воспитанников старшей группы МБДОУ «ДС №42 «Аленький цветочек» (в возрасте 5–6 лет, 12 девочек и 8 мальчиков). Исследование проводилось с помощью следующих методик:

- методика «Два дома» (автор – Т.Д. Марцинковская) – на листе рисуются два домика (красный с игрушками и тёмный без игрушек). Ребёнку предлагают выбрать каких воспитанников он поселит в каждый дом. Эта методика выявляет круг значимых для ребёнка сверстников;

- методика «Картинки» (авторы – Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина) – детям последовательно показываются картинки с конфликтными ситуациями. Ребёнка просят описать, что он видит, и предложить, как поступил бы в данной ситуации. Правильное понимание сюжета и адекватное решение оцениваются как показатели социальной и коммуникативной компетентности.

По результатам диагностики дети распределились по статусам следующим образом:

Популярные – 3 ребёнка (15 %) получили наибольшее число положительных выборов сверстников.

Предпочитаемые – 11 детей (55 %) получили несколько положительных выборов и занимают благоприятные позиции в группе.

Пренебрегаемые – 4 ребёнка (20 %), получившие меньше среднего значения положительного выбора.

Изолированные – 1 ребёнок (5 %) не получил ни положительных, ни отрицательных выборов.

Отвергнутые – 1 ребёнок (5 %) получили преобладающие отрицательные оценки со стороны сверстников.

Таким образом, большинство детей (70 %) оказались в группах популярных или предпочитаемых, что указывает на относительно сплочённый характер коллективных взаимодействий. Наличие в группе лидеров и предпочитаемых свидетельствует о сформировавшихся дружеских связях. В то же время небольшой процент отвергнутых, пренебрегаемых и изолированных детей говорит о том, что некоторые воспитанники испытывают затруднения во включённости в общение.

Наблюдения за игрой подтвердили эти результаты: «популярные» инициировали подвижные и сюжетные игры, охотно взаимодействовали с разными партнёрами. Дети «предпочитаемой» группы активно общались и проявляли инициативу [3]. «Пренебрегаемые» воспитанники в основном наблюдали за игрой со стороны или играли самостоятельно, а отвергнутые

время от времени вступали в конфликты и реже получали поддержку ровесников. Методика «Картинки» показала, что «популярные» и «предпочитаемые» дети давали более конструктивные и вербально-оценочные решения проблемных ситуаций, тогда как отвергнутые дети чаще демонстрировали уход от конфликта или агрессивные ответы.

Структура социометрических статусов в группе во многом соответствует литературным данным: считается, что у большинства детей есть по крайней мере несколько позитивных контактов, и такой баланс лидеров и «принятых» полезен для психологического климата. Межличностные отношения детей выступают необходимым условием их личностного развития. Важно отметить, что даже небольшое число отвергнутых детей требует внимания педагогов, поскольку изоляция и конфликты могут негативно сказаться на эмоциональном благополучии и подготовке к школе.

В исследуемой группе старших дошкольников выявлена типичная социометрическая структура: большинство детей («популярные» и «предпочитаемые») находятся в благоприятных взаимоотношениях, у 10 % – низкий уровень социальной включённости («отвергнутые» или «игнорируемые»). Это отражает общую картину социальной адаптации детей этого возраста [1].

Для улучшения межличностных отношений дошкольников рекомендуется организовывать совместные мероприятия и игры, направленные на укрепление социальных связей, применять методики, развивающие социальные компетенции и способность понимать эмоции других. Следует создать атмосферу добра и взаимоуважения, развивать позитивные качества лидеров и исключать проявления негативного влияния на менее активных детей. Зная, кто из детей является лидером, а кто испытывает трудности в общении, воспитатель может стимулировать взаимодействие внутри группы, вовлекать «отверженных» детей в совместную деятельность и укреплять позитивные связи [4]. Данные меры обеспечат создание комфортной среды для эффективного общения и гармоничного развития дошкольников. Своевременная диагностика межличностных отношений позволяет корректировать педагогические условия и предлагать индивидуальную помощь детям, нуждающимся в социальной поддержке. Таким образом, исследование даёт практические рекомендации по созданию благоприятного микроклимата в детском коллективе и развитию коммуникативной компетентности воспитанников.

Список литературы:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.

4. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

А.А. Горбунова
МАОУ «Лицей № 1»,
г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема школьной тревожности у первоклассников. Анализируются ее основные причины и проявления. Доказывается, что профилактика тревожности напрямую влияет на успешную адаптацию ребенка к школе. Предлагаются конкретные рекомендации для совместной работы родителей, учителей и психологов по созданию благоприятных условий для начала школьного обучения.

Ключевые слова: школьная тревожность, адаптация первоклассников, профилактика.

Abstract. The article discusses the problem of school anxiety in first-graders. It analyzes its main causes and manifestations. It is proven that the prevention of anxiety directly affects the successful adaptation of a child to school. The article offers specific recommendations for parents, teachers, and psychologists to work together to create favorable conditions for the beginning of schooling.

Keywords: school anxiety, adaptation of first-graders, prevention.

Начало систематического обучения знаменует собой один из наиболее сложных и значимых этапов в жизни ребенка. Резкая смена ведущей деятельности, социального окружения и предъявляемых требований создает мощный стрессогенный фон [4]. Успешность прохождения этого периода определяет не только текущую эффективность учебы, но и закладывает основу отношения к познавательной деятельности в целом. Одним из главных препятствий на пути благополучного вхождения в школьную жизнь является синдром школьной тревожности, который в последние годы приобретает все большую актуальность [5]. В связи с этим, задача его предупреждения выступает на первый план, становясь стратегическим направлением работы педагогического коллектива и родителей.

Следует разграничивать ситуативную тревогу, которая является нормальной реакцией на новые обстоятельства, и устойчивую школьную тревожность. Последняя понимается как специфическое состояние повышенного эмоционального напряжения, связанное с разнообразными аспектами школьной действительности [3].

Ее проявления носят комплексный характер и могут быть выявлены через ряд диагностических маркеров:

Когнитивно-поведенческие: устойчивое нежелание посещать учебное заведение, трудности концентрации внимания на уроке, отказ от выполнения сложных заданий, поиск любых причин для пропуска занятий.

Эмоционально-личностные: постоянные опасения получить негативную оценку, страх осуждения со стороны педагога или сверстников, повышенная плаксивость, вспышки раздражительности, подавленное настроение по утрам.

Сомато-вегетативные: частые жалобы на головную боль, тошноту, боли в животе неясного происхождения, нарушения сна и аппетита, которые обостряются в дни школьных занятий [1].

Источниками формирования этого состояния выступают несколько факторов. Среди них – несоответствие уровня психологической готовности ребенка требованиям образовательной системы, завышенные ожидания со стороны значимых взрослых, сложности в построении коммуникации в новом коллективе, а также индивидуальные особенности нервной системы, такие как высокая чувствительность и ранимость [2].

Прямая связь между уровнем тревожности и дезадаптацией очевидна. Ребенок, находящийся в состоянии хронического стресса, не может эффективно использовать свои интеллектуальные ресурсы. Его память, внимание и мышление блокируются переживаниями, что неизбежно ведет к снижению академической успеваемости [4]. Эмоциональный дискомфорт порождает избегающее поведение: ученик не поднимает руку, не проявляет инициативы, старается оставаться незамеченным. Это, в свою очередь, затрудняет установление дружеских контактов и интеграцию в детский коллектив, углубляя чувство одиночества и неуверенности.

Таким образом, формируется замкнутый круг: тревожность провоцирует трудности, которые, в свою очередь, усиливают саму тревожность.

Профилактика школьной тревожности должна носить комплексный и многоуровневый характер, объединяя усилия всех участников образовательного процесса.

1. Направление: работа с семьей

Основная задача родителей – создать атмосферу эмоциональной поддержки и принятия. Ключевые шаги:

- Формирование адекватных ожиданий, где ценностью является не только пятерка, но и познавательный интерес, усидчивость и личный прогресс ребенка.
- Развитие у ребенка навыков самообслуживания и самостоятельности, что напрямую влияет на его уверенность в своих силах.
- Организация оптимального режима дня с обязательным временем для нерегламентированного отдыха и подвижных игр.
- Активное и безоценочное слушание, когда родитель интересуется не только отметками, но и переживаниями, радостями и трудностями школьной жизни [5].

2. Направление: деятельность педагога

- Учитель начальных классов является центральной фигурой в создании психологически безопасной образовательной среды.

- Внедрение в практику игровых и интерактивных технологий обучения, которые снижают напряжение и делают процесс познания увлекательным.
- Смещение акцента с карательной оценки на формирующую: использование комментариев, поощряющих усилия, и тактичного разбора ошибок как ступеней к успеху.
- Создание для каждого ребенка «ситуации успеха» через дифференциацию заданий и публичное признание его достижений, пусть и небольших.
- Целенаправленная работа по сплочению классного коллектива, воспитание взаимоуважения и взаимопомощи [2].

3. Направление: психолого-педагогическое сопровождение

- Школьный психолог выполняет координирующую и диагностическую функцию.
- Проведение скрининговых исследований в начале учебного года для выявления группы риска по дезадаптации и тревожности.
- Организация и проведение циклов занятий, направленных на развитие социально-коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и сплочение класса.
- Индивидуальная коррекционная работа с высокотревожными детьми с использованием методов арт-терапии, песочной терапии и техник телесно-ориентированной релаксации.
- Просветительская деятельность в форме родительских собраний и консультаций для педагогов по вопросам возрастной психологии и стратегиям поддержки [3].

Таким образом, профилактика школьной тревожности у первоклассников является не дополнительной нагрузкой, а неотъемлемым компонентом успешного образовательного процесса. Это инвестиция в психологическое здоровье и устойчивую учебную мотивацию ребенка. Своевременные и согласованные действия семьи и школы, основанные на понимании причин и механизмов возникновения тревоги, позволяют трансформировать потенциально кризисный период адаптации в продуктивный этап личностного роста и радостного познания.

Список литературы:

1. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 2017. – 298 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ, 2020. – 304 с.
3. Филиппова, Е.В. Сотрудничество семьи и школы в период адаптации первоклассника / Е.В. Филиппова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 88–95.
4. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школе / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М.: Вита-Пресс, 2019. – 187 с.

5. Яковлева Е.Л. Эмоциональный климат в классе как фактор адаптации первоклассников / Е.Л. Яковлева // Начальная школа. – 2021. – № 8. – С. 15–22.

ВЕКТОРЫ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М.В. Деменок
МБДОУ детский сад №34 «Колокольчик»
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: в статье исследуется, как читательский интерес зарождается и развивается на разных этапах детства (онтогенез), чтобы предложить наиболее эффективные и соответствующие возрасту подходы к его развитию.

Ключевые слова: читательский интерес, проблемы читательского интереса дошкольников.

Abstract: The article explores how reading interest emerges and develops at different stages of childhood (ontogenesis) in order to suggest the most effective and age-appropriate approaches to its development.

Keywords: reading interest, problems of preschoolers' reading interest

«Привить ребёнку вкус к чтению – лучший подарок, который мы можем ему сделать» -так говорила французская писательница, Сесиль Лупан. Сам ребенок к книге не пристрастится. Приобщить его к этому огромному богатству должен взрослый. Одна из движущих сил развития ребенка – сила примера. Задача взрослых показать на собственном примере любовь к чтению. Сказки, рассказы, стихотворения повышают культурный уровень ребенка. Книга сознательно и целеустремленно направляет ход его мыслей, побуждает к размышлению.

Главная цель литературного образования дошкольников – формирование читательского интереса и потребности в чтении книг. Именно на этапе дошкольного образования необходимо формировать интерес к чтению, помочь каждому ребёнку стать читателем, овладеть читательской культурой на соответствующем возрасту уровне.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) – это критический период для закладки основ читательской культуры. Ребенок уже обладает определенным уровнем когнитивного развития: у него сформированы основные мыслительные операции, развивается речь, расширяется кругозор. Важно, что в этом возрасте активно развивается **воображение**, **фантазия** и **эмоциональная сфера**. Именно эти качества делают ребенка восприимчивым к миру книг. С позиции проблемы развития человека, старший дошкольный возраст характеризуется:

Активным поиском идентичности: ребенок начинает осознавать себя как отдельную личность, исследует различные роли и модели поведения. Книги, с их разнообразными персонажами и сюжетами, становятся ценным инструментом для этого исследования.

Развитием социальных навыков: дошкольники учатся взаимодействовать с другими, понимать чужие эмоции и мотивы. Чтение историй о дружбе, взаимопомощи, преодолении трудностей способствует развитию эмпатии и социальных компетенций.

Формированием познавательной активности: ребенок стремится узнать новое, задает множество вопросов. Книги предлагают ответы на эти вопросы, расширяют представления об окружающем мире, пробуждают любознательность.

Потребностью в игре и творчестве: чтение для дошкольника – это, прежде всего, игра. Игровые формы работы с книгой, инсценировки, рисование по мотивам прочитанного делают процесс увлекательным и запоминающимся. **Н**есмотря на благоприятные предпосылки, формирование читательского интереса в этом возрасте сталкивается с рядом проблем:

Конкуренция с другими видами досуга: современные дети имеют доступ к огромному количеству развлекательного контента (мультфильмы, видеоигры, интернет), который часто оказывается более привлекательным и менее требующим усилий.

Недостаточная роль родителей: если родители не уделяют должного внимания чтению, не читают детям сами, не создают дома атмосферу книжной культуры, то и у ребенка интерес к чтению может не сформироваться.

Неправильный выбор литературы: предложение книг, не соответствующих возрасту, интересам или уровню развития ребенка, может оттолкнуть его от чтения.

Формальный подход к обучению чтению: если обучение чтению сводится к механическому заучиванию букв и слогов, без понимания смысла, то процесс становится скучным и неинтересным.

Понимание формирования читательского интереса у старших дошкольников невозможно без учета того, как этот интерес будет развиваться дальше и какие предпосылки были заложены ранее.

0-3 года: Закладывается эмоциональная связь с книгой через чтение вслух и тактильные книги, формируя позитивные ассоциации и развивая пассивный словарь.

7-11 лет: Самостоятельное чтение опирается на дошкольный интерес. Успешное чтение стимулирует познание и саморазвитие. Важна поддержка интереса через подбор литературы и обсуждения.

11-15 лет: Чтение помогает подросткам исследовать ценности, искать себя и формировать мировоззрение, предлагая литературу по их интересам и развивая критическое мышление.

Юность и взрослость: Читательский интерес становится частью интеллектуального и духовного развития, способствуя профессиональному росту и расширению кругозора. Исходя из понимания развития человека на разных этапах, можно выделить ключевые стратегии:

1. **Создание благоприятной семейной среды.**

Чтение вслух: Регулярное чтение родителями детям вслух, даже после того, как ребенок научился читать сам, укрепляет эмоциональную связь с книгой и демонстрирует ценность чтения.

Личный пример: Родители, которые сами читают, показывают детям, что чтение – это естественная и приятная часть жизни.

Доступность книг: Создание домашней библиотеки, посещение детских библиотек, наличие разнообразных книг в свободном доступе.

Обсуждение прочитанного: Задавать вопросы о сюжете, героях, их поступках, побуждать ребенка делиться своими впечатлениями.

2.**Использование игровых и творческих подходов.**

Театрализация: Инсценировки сказок, чтение по ролям.

Рисование и лепка: Создание иллюстраций к прочитанным книгам, лепка персонажей.

Создание собственных историй: Побуждение ребенка придумывать продолжение сказок или сочинять свои.

Книжные игры: Викторины, загадки по прочитанным произведениям.

3.Грамотный подбор литературы.

Соответствие возрасту и интересам: Выбирать книги с яркими иллюстрациями, понятным сюжетом, близкими ребенку темами (дружба, животные, приключения).

Разнообразие жанров: Предлагать не только сказки, но и стихи, рассказы, познавательную литературу.

Качество текста и иллюстраций: Важно, чтобы книги были хорошо написаны и красиво оформлены.

4.**Сотрудничество с детским садом.**

Тематические недели: Посвящение недель определенным авторам, жанрам или темам.

Встречи с писателями и иллюстраторами: Знакомство с людьми, создающими книги.

Экскурсии в библиотеку: Привитие навыков пользования библиотекой.

Развитие речи через книгу: Использование книг для обогащения словарного запаса, развития связной речи, формирования грамматического строя.

Моя работа по развитию читательского интереса у детей старшей группы строится на основе обучения вдумчивому и продуктивному чтению-слушанию. Этот процесс включает следующие этапы:

Знакомство с автором: мы начинаем с представления детям писателя, поэта или сказочника. Важной частью является показ его портрета, чтобы оживить образ автора в сознании детей.

Работа с текстом до чтения: перед тем как погрузиться в произведение, мы предлагаем детям угадать, о чем будет идти речь, основываясь на названии книги и иллюстрациях. Это пробуждает любопытство и активизирует мыслительную деятельность.

Чтение и анализ текста: сначала я выразительно читаю произведение. Затем мы проводим беседу, выясняя, какие моменты запомнились и понравились детям больше всего. Эти отрывки мы можем прочитать повторно. Для более глубокого понимания текста мы используем различные приемы: **диалог с автором через текст, комментированное чтение,** разъясняем непонятные моменты по ходу чтения, б**еседа по прочитанном, выделение ключевых слов.**

Работа с текстом после чтения: на этом этапе мы проводим обобщающую беседу, чтобы закрепить понимание смысла произведения. Вместе с детьми мы выясняем главную мысль сказки или рассказа, анализируем характеры героев. После этого дети получают творческие задания: рисование любимых героев или эпизодов, изготовление поделок, игры-драматизации.

В подготовительной группе мы продолжаем активно формировать читательский интерес. Основное внимание уделяется закреплению любви детей к художественной литературе и воспитанию бережного отношения к книге. Мы провели познавательную беседу на тему «Как создается книга», где дети познакомились с увлекательной историей книгопечатания. В рамках опытно-экспериментальной деятельности мы вместе с детьми создали собственную бумагу из старых рисунков. Процесс включал измельчение бумаги, смешивание с водой до получения кашицы, распределение на полотенце и последующую сушку. На получившихся листах дети с удовольствием нарисовали своих любимых сказочных героев, а затем эти рисунки украсили наш книжный уголок. Затем были представлены творческие проекты старших дошкольников на тему «Книги моей домашней библиотеки». В подготовке проектов активно участвовали родители, помогая детям выбрать и принести в группу любимые книги из дома. Дети с особым трепетом рассказывали о своих книжных сокровищах. В ходе обсуждения ребята обратили внимание на то, что часто перечитываемые книги нуждаются в ремонте. Так в нашем книжном уголке появилась «Книжкина больница». Я показала детям, как можно отремонтировать книгу, и они с энтузиазмом принялись за дело, принося из дома книги, нуждающиеся в «лечении», и следуя моим инструкциям, восстанавливали их. Наш детский сад №34 активно сотрудничает с городской детской библиотекой. Ежемесячно библиотекарь приходит к нам в группу, принося новые детские книги. Она знакомит детей с миром библиотеки, рассказывает о разнообразии книг, а также познакомила ребят с профессией библиотекаря. В подготовительной группе мы организовали книжный марафон «Моя читающая семья». Цель этого мероприятия – приобщение детей и их родителей к культуре чтения художественной литературы и возрождение традиции семейного чтения. Список для чтения был представлен в виде таблицы, где были написаны имена детей и перечень произведений. После прочтения каждого произведения дети закрашивают ячейку в таблице напротив своего имени и того произведения. Подводя итоги книжного марафона «Моя читающая семья» хочется отметить активное участие родителей, их вовлеченность и положительные отзывы детей.

Воспитание интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста является одной из главных задач. Это возможно при организации необходимых педагогических условий, таких как: взаимодействие педагога с детьми в образовательной деятельности, направленной на воспитание у детей старшего дошкольного возраста интереса к чтению; консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями, направленная на формирование компетентности в вопросах воспитания интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста; обогащение центра художественной литературы игровыми и дидактическими материалами, способствующими воспитанию у детей старшего дошкольного возраста интереса к чтению; перенос полученных знаний и литературного опыта в культурные практики для поддержания интереса к чтению.

Список литературы:

1. Аверина Н. А. Формирование читательского интереса у дошкольников. – М.: Просвещение, 2018. – 128 с.
2. Белова Е. А. Детская книга как средство развития читательского интереса. – М.: Академия, 2017. – 152 с.
3. Богданова И. М. Формирование читательской культуры у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 2019. – 112 с.
4. Волосова Л. Б. Развитие интереса к чтению у дошкольников: методические рекомендации. – М.: Детство-Пресс, 2018. – 96 с.
5. Григорьева Е. Е. Чтение и развитие ребенка: от рождения до школы. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 176 с.
6. Елкина Н. В., Макарова Е. В. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2019. – 240 с.
7. Зайцева Л. А. Формирование читательской активности у дошкольников. – М.: Сфера, 2018. – 104 с.
8. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2017. – 288 с.
9.Лебедева Е. Н. Читательский опыт дошкольника: формирование и развитие. – М.: Просвещение, 2019. – 136 с.
10.Сорокина А. И. Педагогика в детском саду. – М.: Академия, 2018. – 224 с.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

А.В. Долина
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал арт–терапии как эффективного инструмента разрешения межличностных конфликтов среди подростков. Автором проанализированы психологические особенности подростковых конфликтов, специфика арт–терапевтического подхода и описаны конкретные методики, применимые в

работе школьного психолога. Сформированы выводы о практической значимости данного направления.

Ключевые слова: межличностный конфликт, подростковый возраст, арт–терапия, психокоррекция, школьная медиация, эмоциональный интеллект.

Summary. This article discusses the potential of art therapy as an effective tool for resolving interpersonal conflicts among adolescents. The author analyzes the psychological characteristics of adolescent conflicts, the specifics of the art therapy approach, and describes specific techniques applicable in the work of a school psychologist. Conclusions are drawn about the practical significance of this area.

Keywords: interpersonal conflict, adolescence, art therapy, psychological correction, school mediation, emotional intelligence.

Подростковый возраст является периодом интенсивного социального и эмоционального развития, для которого характерно обострение потребности в общении и одновременное возрастание частоты межличностных конфликтов. Эти конфликты, возникающие в системе «ученик–ученик», «ученик–ученик», могут проявляться как в форме открытых ссор и агрессии [5], так и в виде скрытых форм – бойкотов, сплетен, буллинга [6]. Согласно Н.В. Гришиной, конфликт представляет собой биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем стороны конфликта представлены активным субъектом [3]. Традиционные вербальные методы разрешения споров часто наталкиваются на сопротивление подростков, их неспособность или нежелание вербализовать свои истинные чувства и потребности. В этой связи актуальным становится поиск невербальных и проективных методов работы, среди которых особое место занимает арт–терапия.

Межличностный конфликт в подростковой среде – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций или мнений субъектов взаимодействия. Его специфика обусловлена:

– Эмоциональной неустойчивостью и агрессией: подростки склонны реагировать на конфликт импульсивно и аффективно, а агрессия становится частым, но деструктивным способом коммуникации [2]. Указанные поведенческие реакции имеют глубокую психофизиологическую основу. Как отмечает В.Г. Казанская, «процессы возбуждения и торможения не уравновешены: возбуждение преобладает над торможением. Вследствие быстрого распространения возбуждения подросток легко раздражается, становится вспыльчивым» [4], что непосредственно влияет на стиль разрешения конфликтов.

– Доминированием «Ты–высказываний»: обвинения и переход на личности преобладают над конструктивным описанием своих чувств. Это согласуется с пониманием конфликта как «борьбы», где цели сторон часто связаны не только с достижением желаемого, но и с нейтрализацией или нанесением ущерба сопернику [3].

– Неразвитостью эмпатии: трудности в принятии точки зрения другого.

– Обостренной потребностью в статусе и уважении: конфликт часто является следствием ущемленного самолюбия или борьбы за положение в группе [6]. Этот аспект напрямую коррелирует с ключевым новообразованием подросткового возраста – «чувством взрослости», которое, по определению В.Г. Казанской, проявляется в стремлении подростка «добиться того, чтобы с ним считались так же, как со взрослым» [4]. Конфликт становится одним из способов отстаивания этого нового статуса. Н.В. Гришина подчеркивает, что обязательным атрибутом конфликта является активность, направленная на преодоление противоречия [3]. В подростковой среде эта активность часто принимает форму борьбы за социальный статус.

Арт–терапия представляет собой метод психологической работы, использующий возможности художественного творчества для самовыражения и разрешения внутренних и внешних напряжений [5]. Ее преимущества в работе с подростковыми конфликтами заключаются в следующем:

– Снижение защитных барьеров: Творческий процесс воспринимается как менее угрожающий, чем прямая беседа, что особенно важно для «закрытых» подростков [5]. Преодоление этих барьеров особенно актуально в контексте описанных В.Г. Казанской трудностей вербализации переживаний и частого возникновения «смысловых барьеров» во взаимодействии подростков со взрослыми и друг с другом [4]. Арт–терапия предлагает обходной путь к установлению контакта и диалога.

– Обход вербальных ограничений: Искусство позволяет выразить сложные переживания (гнев, обиду, ревность), для которых у подростка может не быть слов [2,3]. Это позволяет работать с содержанием конфликта, которое, как отмечает Гришина, всегда связано с противостоянием ценностей, установок, мотивов [3].

– Визуализация конфликта: Абстрактная проблема приобретает зримую форму, с которой можно работать, трансформируя ее. Тем самым реализуется один из ключевых принципов современной конфликтологии – возможность управления конфликтом, перевода его в конструктивное русло [3].

– Создание безопасного пространства: Процесс творчества снижает психоэмоциональное напряжение и создает основу для диалога [1, 5]. Согласно Гришиной, современный взгляд на конфликт признает его не только деструктивный, но и позитивный потенциал, в частности, «коммуникативно–информационную» и «связующую» функции, которые могут быть реализованы в безопасной обстановке [3].

В практике школьного психолога могут быть эффективно применены следующие техники:

– «Совместный рисунок / коллаж». Конфликтующим подросткам предлагается создать один рисунок или коллаж на заданную тему (например, «Наш идеальный класс», «Мост дружбы»). Техника учит кооперации, компромиссу, необходимости учитывать идеи другого человека для достижения общей цели, что является прямой альтернативой конфронтации [5].

М. Дойч, чьи исследования цитирует Гришина, показал, что кооперативные ситуации порождают доверительные и дружественные установки, открытость в коммуникации, в отличие от конкурентных, которые провоцируют тактику принуждения и враждебность [3].

– «Рисуем конфликт». Каждый участник рисует свою версию конфликтной ситуации. Затем происходит обмен рисунками и их «расшифровка» с помощью психолога. Это позволяет каждому увидеть ситуацию глазами оппонента, понять его чувства и интерпретацию событий, развивая эмпатию [2]. Метод работает с когнитивной составляющей конфликта, которая, согласно когнитивистским подходам, является ключевой: конфликт – это не просто свойство ситуации, но ее субъективная оценка и интерпретация [3].

– «Скульптура конфликта». Используя пластилин или глину, подростки по очереди создают скульптуру, символизирующую их отношения в конфликте. Метод помогает отреагировать мышечные зажимы, проявить подавленные эмоции (гнев, обиду) в символической форме и наглядно увидеть «застывшие» и «острые» аспекты отношений [5].

– Техники песочной терапии. Совместное создание мира на песке в условиях «безопасного пространства» песочницы позволяет подросткам невербально «проиграть» конфликт, распределить ресурсы и территорию, найти точки соприкосновения, минуя прямую конфронтацию [1].

Таким образом, арт–терапия, как показывает анализ литературы, предлагает мощный и гибкий инструментарий для работы с межличностными конфликтами подростков. Она позволяет перевести деструктивную энергию конфликта и агрессии в конструктивное русло творчества, способствуя не только разрешению конкретной ситуации, но и развитию у подростков эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и способности к саморефлексии. Подход арт–терапии полностью соответствует современной парадигме конфликтологии, которая рассматривает конфликт как нормальное явление, потенциально содержащее позитивные возможности для развития и сближения [3]. Внедрение данных методик в практику школьных психологов и служб медиации может стать значимым шагом к созданию более безопасной и психологически комфортной образовательной среды. Перспективой дальнейшего исследования является разработка и апробация конкретных программ арт–терапевтических занятий, направленных на профилактику и разрешение конфликтов в школьных коллективах.

Список литературы:

1. Багдасарян Е.М. Социально-психологическая помощь и поддержка ребенка методами арт-терапии и песочной терапии / Е.М. Багдасарян / Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 73–77.
2. Белкина Ю.В. Арт-терапия как средство уровня снижения агрессии у детей и подростков / Ю.В. Белкина, Е.А. Квасова, А.О. Сергеева, Е.А. Савина //

Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире : материалы международной научно-практической конференции. – Калуга, 2015. – С. 411–417.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург, 2000. – 464 с.
4. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления / В.Г. Казанская. – Санкт-Петербург, 2008. – 282 с.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – Санкт-Петербург, 2006. – 160 с.
6. Набойченко Е.С. Психология отклоняющегося поведения подростков / Е.С. Набойченко. – Екатеринбург, 2007. – 285 с.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 3-5 ЛЕТ

В.Р. Драгоман[1], Н. И. Головинова[2]
[1] Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия
[2] МБДОУ «Детский сад №54 «Золушка»
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В современном образовании особую актуальность приобретает выявление и развитие творческого потенциала детей с раннего возраста. Дошкольный период является сензитивным для формирования креативных способностей, которые выступают основой для успешной социализации и личностного роста. В данной статье рассматривается проблема изучения творческой одаренности у детей младшего дошкольного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МБДОУ Детский сад №54 «Золушка» города Лесосибирска с воспитанниками 3-5 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко и «Опросник креативности Д. Джонсона» (адаптация Е.Е. Туник). Анализ результатов позволил выявить разные уровни креативности в группе и охарактеризовать особенности творческого мышления детей. Полученные данные имеют практическую значимость для педагогов и психологов ДОУ в проектировании индивидуальных траекторий развития творческих способностей дошкольников.

Ключевые слова: творческая одаренность, креативность, дошкольники, диагностика, воображение, развитие способностей, младший дошкольный возраст.

Summary. In modern education, identifying and developing children's creative potential from an early age is becoming particularly relevant. The preschool period is sensitive for the formation of creative abilities, which serve as the basis for successful socialization and personal growth. This article addresses the problem of studying creative giftedness in young preschool children. The results of an empirical study conducted at Kindergarten No. 54 "Zolushka" in Lesosibirsk with pupils aged 3-5 years are presented. The diagnostic tools included O.M. Dyachenko's "Completing Figures" method and the "Creativity Questionnaire" by J. Johnson (adapted by E.E. Tunik). The analysis of the results made it possible to identify different levels of creativity within the group and characterize the features of children's creative thinking. The

obtained data are of practical importance for kindergarten teachers and psychologists in designing individual trajectories for the development of preschoolers' creative abilities.

Key words: creative giftedness, creativity, preschoolers, diagnostics, imagination, ability development, early preschool age.

Актуальность исследования творческой одаренности в дошкольном возрасте обусловлена возрастающими требованиями общества к личности, способной к нестандартному мышлению, поиску инновационных решений и активному преобразованию окружающей действительности. Дошкольное детство является фундаментальным этапом в развитии креативности как интегративного качества личности. В условиях стандартизации образования важной задачей становится своевременное выявление творческого потенциала и создание условий для его раскрытия уже в младшем дошкольном возрасте.

Целью практики является выявление уровней и особенностей творческой одаренности у детей 3-5 лет.

Для достижения цели решались следующие задачи:

1. Выявить воспитанников с признаками творческой одаренности;
2. Развивать воображение и креативное мышление через экспериментирование с материалами;
3. Формировать у детей уверенность в своих творческих силах;
4. Организовывать среду, стимулирующую художественно-эстетическое развитие;
5. Формировать у родителей и педагогов компетенции для поддержки детской одаренности;

В процессе реализации первого этапа исследования нами была проведена первичная диагностика творческой одаренности воспитанников. Педагогом-психологом были использованы методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко и «Опросник креативности Д. Джонсона» (адаптация Е.Е. Туник) [5]. Также мы проводили наблюдение за детьми в процессе свободной игровой и продуктивной деятельности (на занятиях по рисованию, лепке, конструированию), чтобы зафиксировать естественные проявления фантазии, оригинальности и самостоятельности.

До начала основной работы нами был проведен анализ предметно-пространственной среды групп и кабинетов специалистов на предмет ее насыщенности материалами, стимулирующими творческую активность (разнообразие изобразительных материалов, конструкторов, костюмов для сюжетно-ролевых игр, неструктурированных предметов-заместителей) [2].

В рамках первого этапа работы с родителями было проведено анкетирование на тему «Развитие творческих способностей ребенка в семье», целью которого было выявление представлений родителей о творчестве, существующих практик и запроса на взаимодействие с ДОУ. Для педагогов было проведено анкетирование «Выявление и поддержка одаренных детей», позволившее оценить готовность педагогического коллектива к работе в данном направлении [1].

Для детей в процессе реализации второго этапа проводились следующие мероприятия:

1. Цикл творческих мастерских «Фантазеры»

Цель: Расширить спектр сенсорных впечатлений, познакомить с нетрадиционными техниками и снять страх перед «неправильным» результатом.

Содержание: Каждое занятие было посвящено новой технике. Например, «Рисование мыльными пузырями» позволяло наблюдать за причудливыми формами и получать фоновые оттиски, которые потом дорисовывались в образы. «Пластилинография» развивала мелкую моторику и чувство объема. «Создание коллажей» из обрывков бумаги, тканей и природных материалов учило композиции и умению видеть целое в частном. «Рисование на мокрой бумаге» давало опыт работы с «жидким», расплывающимся образом, что стимулировало принятие случайности и ее творческое преобразование. [4]

2. Проект «В гостях у сказки»

Цель: Развитие символической функции мышления, воображения, коммуникативных навыков и умения действовать по замыслу.

Содержание: Дети совместно с воспитателем выбирали простую сказку («Теремок», «Колобок»). Дети изготавливали декорации (рисовали лес, клеили домик из коробок), создавали элементы костлейов (маски, хвосты, короны) из подручных материалов. Распределение ролей и репетиции проходили в свободной игровой форме, что позволяло детям импровизировать, добавлять свои реплики и развивать сюжет.

3. Организация «Творческой лаборатории» в группе

Цель: Создание постоянно действующей среды для свободного, нерегламентированного экспериментирования.

Содержание: В группе был оборудован специальный уголок с постоянно сменяющимися материалами. В один день это могли быть емкости с крупами, сита и воронки для изучения свойств сыпучих материалов. В другой — стол с песком и водой для построения замков и каналов. Лаборатория работала по принципу свободного доступа, что воспитывало у детей самостоятельность в выборе деятельности.

4. Тематические недели: «Неделя волшебных красок» и «Неделя конструкторов»

Цель: Погружение в определенную творческую среду для углубленного и разностороннего ее освоения.

Содержание: В рамках «Недели волшебных красок» дети каждый день экспериментировали с новыми инструментами и материалами: пальчиковые краски, гуашь с солью для создания эффекта искрящегося снега, рисование на фольге и на стекле. «Неделя конструкторов» была посвящена конструированию из разных материалов (LEGO, магнитный конструктор, деревянные бруски, мягкие модули) [3].

5. Экскурсия в Лесосибирский городской выставочный зал

Цель: Формирование первичных представлений о культуре и искусстве, обогащение визуального опыта.

Содержание: Экскурсия была адаптирована для младшего дошкольного возраста. Детям предлагали «найти самую веселую картину», «угадать, из чего сделана скульптура», «представить, что они находятся внутри пейзажа». Этот опыт стал мощным стимулом для последующего творчества, дети начинали использовать в своих работах увиденные цвета, сюжеты и техники.

6. Организация мини-выставок детских работ

Цель: Формирование чувства успешности, ценности собственного творчества и умения представлять его результаты.

Содержание: Выставки («Мое несуществующее животное», «Волшебные узоры», «Космические фантазии») тематически связывались с пройденными занятиями. Каждая работа подписывалась, а автору предоставлялась возможность рассказать о своем произведении родителям и детям из других групп.

Работа с родителями была направлена на переориентацию их с установки на «красивый результат» на поддержку самого процесса творчества.

1. Родительский клуб «Творческий ребенок» был посвящен обсуждению возрастных особенностей воображения и разбору типичных ошибок (например, критики «непохожего» рисунка).

2. Семинар-практикум «Играем с пользой» носил сугубо практический характер. Родители сами учились превращать крышки от банок, пуговицы и крупы в дидактические игры, развивающие фантазию.

3. Совместные мастер-классы «Создаем вместе» позволяли на практике увидеть, как их ребенок проявляет инициативу, решает творческие задачи и взаимодействует в паре с родителем.

4. Индивидуальные консультации помогали решить частные вопросы, такие как страх ребенка перед чистым листом бумаги или чрезмерная увлеченность одним шаблоном в рисовании.

Для педагогов был организован педагогический совет на тему «Создание условий для развития творческой одаренности в ДОУ» и проведен мастер-класс «Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как инструмент развития креативности».

Для реализации цели проекта использовались следующие формы работы: индивидуальная и подгрупповая работа с детьми, творческие задания, проектная деятельность, наблюдение, беседы, работа с родителями (собрания, мастер-классы, консультации).

Результаты практической работы

Первый этап (диагностико-аналитический) включал комплексное психолого-педагогическое обследование с использованием стандартизированных методик и продолжительного наблюдения за детьми в естественной среде (Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко; «Опросник креативности Д. Джонсона»). Параллельно проводилось анкетирование родителей и педагогов, а также анализ предметно-

пространственной среды, что позволило получить целостную картину исходного состояния работы по выявлению творчески одаренных детей.

Второй этап (развивающий) был направлен на обогащение творческого опыта детей через организацию разнообразных форм деятельности. В цикле творческих мастерских «Фантазеры» дети осваивали нетрадиционные техники, в «Творческой лаборатории» экспериментировали с различными материалами. Тематические недели создавали условия для глубокого погружения в конкретный вид творческой деятельности, а проект «В гостях у сказки» обеспечивал возможности для импровизации и самовыражения.

Третий этап (организационно-средовой) предусматривал значительную работу по обогащению предметно-пространственной среды. Были созданы и модернизированы центры творчества, пополнены коллекции материалов, организованы зоны для самостоятельной художественной деятельности. Экскурсия в городской выставочный зал стала важным элементом среды, обогащающим визуальный опыт детей.

Четвертый этап (просветительский) был ориентирован на формирование компетенций у всех участников образовательного процесса. Для родителей организованы различные формы взаимодействия (клуб, практикумы, мастер-классы), а для педагогов проведен педагогический совет и мастер-класс по нетрадиционным техникам.

Проведенная работа позволила создать целостную систему выявления и развития творческой одаренности дошкольников. Разработанный и внедренный долгосрочный проект «Академия детских талантов» обеспечивает преемственность и дальнейшее развитие данного направления работы в учреждении.

Учитывая положительные результаты и актуальность темы, творческой группой педагогов МБДОУ №54 «Золушка» в 2025 году был разработан и внедрен долгосрочный проект творческого развития «Академия детских талантов», направленный на непрерывное сопровождение творчески одаренных дошкольников.

Список литературы:

1. Афанасьева А.Б. Развитие креативности в процессе этнокультурного образования: теория, методика, диагностика. / А.Б. Афанасьева. — Санкт-Петербург : СПГУТД, 2013. – С. 112-130.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. / Л.С. Выготский. — Москва : Перспектива, 2020. — 125 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2021. — 882 с.
4. Малиновская Н.А. Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка. / Н.А. Малиновская. — URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/03/22/detskaya-odarennost-priznaki-vidy-osobennosti-lichnosti-odarennogo (дата обращения: 23.03.2025).

5. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона / Е.Е. Туник. // Психологические тесты онлайн : [сайт]. — URL: https://psytests.org/trait/cch-run.html (дата обращения: 23.03.2025).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ

А.А. Емельянов
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуализация традиционных психологических проблем профессиональной деятельности педагога (синдром эмоционального выгорания, профессиональный стресс, личностные деформации) в контексте новых вызовов цифровой трансформации образования и постпандемических изменений. Научная новизна исследования заключается в предложении Системно-экологической модели психологических рисков педагога, которая интегрирует факторы микро-, мезо-, экзо- и макроуровней, создающие кумулятивный эффект психологической нагрузки. В отличие от существующих подходов, фокусирующихся на индивидуальной устойчивости учителя, данная модель переносит акцент на необходимость трансформации организационной культуры образовательных учреждений. В качестве ключевого решения предлагается концепция «Психологического капитала педагогического коллектива» как ресурса организационной устойчивости. Практическая ценность работы заключается в разработке комплекса превентивных мер на институциональном уровне, направленных на минимизацию психологических рисков и формирование проактивной среды, поддерживающей психическое здоровье педагога.

Ключевые слова. психологические риски педагога, синдром эмоционального выгорания, цифровая трансформация, системно-экологическая модель, психологический капитал организации, организационная культура, профессиональный стресс.

Summary. This article examines the reappearance of traditional psychological challenges in teachers' professional activities (emotional burnout, professional stress, and personality strains) in the context of new challenges posed by the digital transformation of education and post-pandemic changes. The research's novelty lies in the proposal of a systemic-ecological model of teachers' psychological risks, which integrates micro-, meso-, exo-, and macro-level factors that create the cumulative effect of psychological stress. Unlike existing approaches that focus on individual teacher resilience, this model shifts the emphasis to the need to transform the organizational culture of educational institutions. The key solution is the concept of "Psychological Capital of the Teaching Staff" as a resource for organizational resilience. The practical value of this work lies in the development of a set of preventive measures at the institutional level aimed at minimizing psychological risks and creating a proactive environment that supports teachers' mental health.

Keywords psychological risks of teachers, emotional burnout syndrome, digital transformation, system-ecological model, psychological capital of the organization, organizational culture, professional stress.

Профессия педагога традиционно относится к группе высокого риска по развитию психоэмоционального неблагополучия. Исследования В.Е. Орла, К. Маслач и других классиков проблемы убедительно демонстрируют распространенность синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) среди учителей [1, 3]. Однако в современных условиях, характеризующихся ускоренной цифровизацией, стиранием границ между личным и рабочим пространством, а также ростом социальной напряженности, традиционные проблемы приобретают новое звучание и требуют пересмотра подходов к их анализу и профилактике.

Актуальность исследования обусловлена наличием теоретического противоречия между преобладающими в научной литературе индивидуалистическими подходами к преодолению выгорания (возложение ответственности на самого педагога) и системным, институциональным характером причин, его порождающих.

Цель статьи – представить и обосновать системно-экологическую модель психологических рисков профессиональной деятельности педагога и на ее основе предложить новые направления для организационной профилактики.

Задачи:

Проанализировать современную конфигурацию ключевых психологических проблем педагога.

Описать структурные компоненты системно-экологической модели психологических рисков.

Ввести и раскрыть понятие «Психологического капитала педагогического коллектива».

Предложить практические рекомендации по укреплению организационной культуры образовательных учреждений.

Классические проблемы – СЭВ, профессиональный стресс, ролевые конфликты – сегодня усугубляются рядом новых факторов:

1. Цифровая гибридизация: Необходимость одновременного ведения офлайн- и онлайн-коммуникации, освоения новых цифровых платформ и создания контента приводит к когнитивной перегрузке и «цифровой усталости».

Эрозия профессиональных границ: Доступность педагога для учеников и родителей в мессенджерах в нерабочее время разрушает психологические границы, необходимые для восстановления ресурсов.

Трансформация роли учителя: Из «транслятора знаний» педагог превращается в навигатора в информационном потоке, тьютора, медиатора и психолога, что ведет к ролевой неопределенности и увеличению нагрузки.

В этих условиях традиционный взгляд на выгорание как на следствие исключительно личностных особенностей (перфекционизм, низкая сопротивляемость стрессу) является недостаточным.

Системно-экологическая модель психологических рисков рассматривает педагога как элемент многоуровневой системы, где риски формируются на нескольких взаимосвязанных уровнях (адаптация модели У. Бронфенбреннера):

1. Микроуровень (индивидуальный): Личностные особенности, стратегии совладания, психологическая грамотность, жизненный опыт.

Мезоуровень (организационный): Организационная культура школы, стиль руководства, характер взаимоотношений в коллективе, система оценки труда, уровень бюрократической нагрузки.

Экзоуровень (внешнее окружение): Взаимодействие с родителями, местным сообществом, органами управления образованием; социальный статус учащихся.

Макроуровень (социетальный): Государственная образовательная политика, общественный запрос, статус профессии учителя в обществе, глобальные тренды (цифровизация, инклюзия).

Научная новизна модели заключается в акценте на мезоуровне как на ключевом точке приложения профилактических усилий. Именно организационная культура может либо усугублять давление макро- и экзофакторов, либо выступать буфером, защищающим педагога.

В развитие идей Ф. Лютанса о психологическом капитале индивида [4], мы предлагаем концепцию Психологического капитала педагогического коллектива (ПКПК) – это совокупность разделяемых коллективом позитивных психологических ресурсов, включающих:

1. Коллективную самоэффективность: Убежденность команды в способности совместно решать профессиональные задачи.

Оптимизм: Разделяемое позитивное видение будущего и веру в успех.

Сплоченность: Готовность к взаимоподдержке и совместному преодолению трудностей.

Организационную устойчивость: Способность коллектива адаптироваться к изменениям и восстанавливаться после неудач.

Высокий уровень ПКПК позволяет трансформировать организационную культуру из «токсичной» (конкуренция, обесценивание, гиперконтроль) в «поддерживающую» (кооперация, признание, автономия).

Практические импликации и направления профилактики на основе предложенной модели профилактика должна быть направлена на мезоуровень:

- Диагностика и мониторинг: Регулярное анонимное измерение уровня ПКПК и выявления «слабых мест» организационной культуры.
- Развитие командной кооперации: Внедрение практик peer-to-peer супервизии, проектной работы в малых группах, проведения регулярных ретроспектив для анализа успехов и трудностей.
- Трансформация роли администрации: Переход руководителя от функции контролера к функции фасилитатора, наставника и «буфера» между педагогом и внешним давлением.
- Создание «восстанавливающих сред»: Организация пространств для психологической разгрузки, внедрение «цифрового детокса» (правил нерабочей коммуникации), поощрение творческих инициатив.

Психологические проблемы современного педагога носят системный характер и не могут быть решены исключительно за счет тренингов личной

эффективности. Предложенная системно-экологическая модель позволяет сместить фокус с индивидуальной ответственности учителя на преобразование организационных условий его труда. Ключевым ресурсом такой трансформации выступает Психологический капитал педагогического коллектива.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку валидного инструментария для измерения ПКПК, а также на проведение лонгитюдных исследований, изучающих влияние организационной культуры на динамику эмоционального выгорания педагогов. Практическое внедрение предлагаемых мер будет способствовать не только сохранению психического здоровья учителей, но и повышению качества образовательной среды в целом, создавая устойчивую экосистему, благоприятную для всех ее участников.

Список литературы:

1. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. – 330 с.
2. Митина Л.М. Психология профессионального здоровья учителя: стратегия, концепция, технология // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 4. – С. 6–24.
3. Маслах К. Понимание эмоционального выгорания: последние исследования и их значение для психиатрии / К. Маслах, М.П. Летер // Мировая психиатрия. – 2016. – Том 15(2). – С. 103-111.
4. Лютанс Ф. Психологический Капитал: Развитие Конкурентных преимуществ Человека / Ф. Лютанс, К. М. Юсеф, Б. J. Аволио. – Оксфорд: Издательство Оксфордского университета, 2007. – 288 с.
5. Шевцова С.В. Цифровая трансформация образования и профессиональное выгорание педагогов: новые вызовы / С.В. Шевцова, А.А. Кашапов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2022. – № 3. – С. 186–205.
6. Баккер А.Б. Модель «Требования к работе – ресурсы»: современное состояние / А.Б. Баккер, Э. Демероути // Журнал психологии управления. – 2007. – Том 22(3). – С. 309-328.
7. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития: эксперименты природы и замысла / У. Бронфенбреннер. – Кембридж, Массачусетс : Издательство Гарвардского университета, 1979. – 330 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.А. Железогло
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ литературы по проблеме мотивации и ее особенностей у детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы результаты

экспериментального исследования мотивационной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Сделаны выводы о преобладающих желаниях и действующих мотивах у детей указанной возрастной категории.

Ключевые слова: мотив, мотивация, направленность мотивации, мотивационная сфера, ребенок старшего дошкольного возраста.

Summary. The article presents an analysis of the literature on the problem of motivation and its features in children of senior preschool age. The results of an experimental study of the motivational sphere in children of senior preschool age are analyzed. Conclusions about the prevailing desires and active motives in children of this age category are drawn.

Key words: motive, motivation, direction of motivation, motivational sphere, child of senior preschool age.

Актуальность заявленной темы продиктована тем, что особое место в структуре личности занимает мотивация, являющаяся основным понятием, используемым для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека. Мотивация, являясь интегративной по своей сути, представляет собой многокомпонентное образование. В связи с этим, отечественные и зарубежные ученые уделяли пристальное внимание исследованию мотивации, изучая данный вопрос с позиции социальных, психологических, биологических аспектов. Между тем, единой общепринятой точки зрения относительно данного понятия в науке не выработано и предлагаются различные трактовки исследуемого понятия. Однако, все научные изыскания объединяет идея о том, что «мотивация» – динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость. Большинство ученых рассматривает мотивацию в качестве сложного регулятора жизнедеятельности человека [1, с. 38].

Дошкольное детство выступает основой, которая определяет дальнейшую жизнь и развитие личности. В этот возрастной период закладываются основы здоровья, формируется характер, складываются привычки и отношения, определяются все ключевые особенности личности. Дошкольный возраст характеризуется множеством новообразований и интенсивным развитием всех психических процессов ребенка. Бурными темпами развиваются речь, мышление, внимание, воображение, произвольная память, интеллектуальные способности. У дошкольников расширяются и углубляются представления об окружающем мире, развиваются рефлексия своих действий и самосознание.

Периодом наиболее интенсивного развития мотивационной сферы является старший дошкольный возраст, который формирует основу мотивационной сферы, складывающуюся при непосредственном участии взрослых и опосредуемую воздействием окружающей природной и социальной среды [2, с. 264].

Вопрос развития мотивационной сферы дошкольников стал предметом исследования в трудах ученых:

– Л.И. Божович, М.В. Матюхиной, К.Н. Поливановой, изучавших социальные мотивы дошкольника и мотивы, непосредственно связанные с процессом учения;

– А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, исследовавших личностные мотивы ребенка дошкольного возраста;

– Д. Аткинсона, М.Ш. Магомед-Эминова, Х. Хекхаузена, посвятивших свои исследования мотивам достижения дошкольников;

– И.М. Матюшиной, Н.И. Рейнальда, А.И. Голубевой, анализировавших такие мотивы, как поощрение и признание взрослого;

– З.И. Мануйленко, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, уделивших основное внимание игровому мотиву ребенка-дошкольника;

– С.Е. Кулачковской, В.С. Мухиной, изучавших соревновательный мотив ребенка дошкольного возраста;

– В.С. Мухиной, сделавшей акцент на таких мотивах, как самолюбие и признание сверстников;

– М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткиной, Л.С. Славиной, посвятивших свои исследования мотивации дошкольников к обучению [3, с. 688].

Экспериментальное исследование мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения. Выборка представлена 20 воспитанниками подготовительной группы в возрасте 6-7 лет. В качестве диагностического инструментария использованы методики: «Цветик-семицветик», разработанная И.М. Витковской (цель – оценка преобладающих мотивационных предпочтений дошкольников) и «Три желания», разработанная А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых (цель – оценка развития мотивационно-потребностной сферы детей).

Рисунок 1 – Результаты исследования по методике «Цветик-семицветик»

По результатам методики «Цветик-семицветик» ответы детей распределены на группы по направленности мотивационных предпочтений. У

большинства дошкольников преобладают желания для себя (65% опрошенных). Лидируют вещественные желания: игрушки, гаджеты, средства передвижения, развлечения. На втором месте в списке желаний расположены разнообразные гаджеты: телефон, планшет, игровая приставка. Следующая категория личных желаний – это различные передвижения: велосипед, самокат, скейт, ролики. Также ответы детей свидетельствуют о том, что их желания направлены на приобретение различных супер-способностей и магической силы: «Хочу быть бессмертным». Кроме этого, желания направлены на достижение психологического благополучия и эмоционального комфорта, стремление к славе, успеху, признанию. Присутствуют желания, связанные с познанием, познавательными интересами. Менее всего дошкольники высказали желаний, связанных с повседневными, бытовыми вещами (обувь, одежда).

У 25% дошкольников преобладают желания, адресованные другим людям (родителям, родственникам, сверстникам, педагогам и т.д.). Наиболее часто в качестве адресатов пожеланий выступили семья ребенка, родители и другие родственники. Дошкольники высказали желания, направленные на установление дружеских отношений, с коллективом группы детского сада и педагогами: «Хочу, чтобы все ребята нашей дружили», «Хочу, чтобы в группе было много игрушек», «Хочу, чтобы воспитательница никогда не злилась».

Наименее распространенной группой оказались широкие «общечеловеческие» желания – такие ответы зафиксированы у 10% опрошенных. Дошкольники обеспокоены болезнями и страданиями, вопросами войны и мира. Также желания детей связаны с социальными проблемами, активно желают другим людям счастья и добра.

Рисунок 2 – Результаты исследования по методике «Три желания»

Ответы детей по методике «Три желания» распределены на группы по направленности мотивационных предпочтений. Результаты показали, что у дошкольников преобладает альтруистично-эгоистичная направленность

мотивации – такие ответы зафиксированы у 13 (65%) опрошенных. Свои желания дошкольники равномерно распределили между своими личными предпочтениями и потребностями своей семьи, друзей, группы детского сада. У 4 (20%) дошкольников диагностирована эгоистичная направленность мотивации. Все три их желания направлены только на себя, свои интересы и предпочтения. У 3 (15%) дошкольников диагностирована альтруистическая направленность мотивации. Ни одно из желаний этих детей не направлено на себя. Данный факт свидетельствует о том, что эти дошкольники либо скрывают свои желания, либо боятся их озвучить.

Таким образом, старший дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы. Подчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии мотивационной сферы дошкольника. Иерархия мотивов придает определенную направленность поведения ребенка.

Проведенное диагностическое исследование показало, что преобладающими мотивами у детей старшего дошкольного возраста выступают: мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с окружающими, личностные мотивы, общественные мотивы, мотивы достижения, поощрения и признания взрослого, познавательные мотивы, нравственные мотивы, соревновательные мотивы, игровые мотивы, мотивы самоутверждения (самолюбия) и признания сверстников.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 508 с.
2. Кожухова А.В. Развитие мотивации в образовательной деятельности дошкольников / А.В. Кожухова, Н.П. Дробинина, Е.В. Герцог // Роль педагога и наставника в обеспечении качества развития человеческого капитала России : Сборник статей II международного Педагогического марафона. – Пермь, 2024. – С. 264-267.
3. Мамина В.А. Особенности мотивационной сферы дошкольника в условиях форсирования познавательного развития / В.А. Мамина, Ю.А. Старостина // Ананьевские чтения - 2021 : Материалы международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 688-689.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВИАНТНОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Е.В. Заводовская
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема девиантного родительства как социально-психологического феномена, проявляющегося в неспособности выполнять родительские функции в соответствии с социальными нормами. Анализируются основные формы его проявления: раннее материнство, отказничество, жестокое обращение с детьми и детоубийство. Особое внимание уделяется комплексному подходу к профилактике, включающему психолого-педагогическое сопровождение семей и государственные меры поддержки. Приводятся статистические данные, отражающие актуальность проблемы в современном российском обществе.

Ключевые слова: девиантное родительство, жестокое обращение с детьми, отказничество, раннее материнство, асоциальная многодетность, детоубийство, профилактика, семья, насилие в семье.

Summary. The article examines the problem of deviant parenting as a socio-psychological phenomenon manifested in the inability to perform parental functions in accordance with social norms. The main forms of its manifestation are analyzed: early motherhood, abandonment, child abuse and infanticide. Special attention is paid to an integrated approach to prevention, including psychological and pedagogical support for families and government support measures. Statistical data reflecting the relevance of the problem in modern Russian society are presented.

Key words: deviant parenting, child abuse, abandonment, early motherhood, antisocial childbearing, infanticide, prevention, family, domestic violence.

Девиантное родительство – это биосоциальное явление, характеризующееся нежеланием или неспособностью индивида выполнять по отношению к родным, приемным или усыновленным детям родительские функции в соответствии со сложившимися социокультурными и правовыми нормами.

Актуальность изучения данной темы связана с недостаточной изученностью девиантного родительства как одной из самых сложных, противоречивых проблем современного общества, хотя, в последние десятилетия современный мир все чаще сталкивается с такой проблемой.

Причины девиантного родительства:

По данным исследователей Касаркиной Е.Н. и Бистяйкиной Д.А, основными причинами являются:

1) антисоциальное поведение родителей (59,3 ответов);

2) внутрисемейная конфликтность (37 ответов), семейное насилие;

3) трудное экономическое положение родителей (25,9 ответов);

4) психологическая неготовность к воспитанию ребенка (19,4 ответов);

5) жилищные проблемы семьи (18,5 ответов);

6) чрезмерная занятость родителей на работе и педагогическая некомпетентность родителей (18,5 ответов).

Виды девиантного родительства:

1. «Раннее материнство» В.И. Брутман, характеризует как феномен рождения детей, девушками, не достигшими половой зрелости, их паспортный возраст колеблется от 12 до 17 лет.

Проблема юного материнства в последние десятилетия становится все более актуальной.

Одна из основных причин — снижение возраста начала половой жизни, происходящее на фоне более терпимого отношения общества к добрачным половым связям. Как следствие, за последние 20 лет количество юных матерей увеличилось почти в 2 раза. В 2021 году, по данным Росстата, у девочек младше 18 лет родилось 11 тысяч детей. 37 из них — у девочек 12–13 лет. Среди девочек 14–15 лет таких случаев уже сотни, в 16–17 лет — тысячи [1].

2. Отцовское и материнское отказничество – это формы девиантного родительства, когда биологическое родительство оказалось, не подкреплено социальными обязанностями, связанными с родительской ролью, которые оценивались индивидом как тягостные, а само рождение ребенка оказалось случайным событием.

Женщины - «отказницы» воспринимают рождение ребенка и дальнейшее материнство как угрозу собственному существованию, приводящую к изменениям образа жизни, ограничению физических и социальных возможностей. По информации на октябрь 2024 года, в 2023 году в России матери оставили в роддомах 1384 младенца, что почти на 10% меньше, чем в 2022 году.

Более распространенным является отцовское отказничество, когда отец не поддерживает даже «алиментного отцовства». Оно часто официально не регламентируется, так как отец ребенка либо совсем не фиксируется документально в органах записи актов гражданского состояния, либо остается отцом «на бумаге», т. е. в свидетельстве о рождении.

3. Асоциальная многодетность – еще одна форма девиантного родительства, связанного с неспособностью индивида (семьи) контролировать собственное репродуктивное поведение и подкреплять биологическое родительство социальным.

Такая многодетность сочетается с асоциальными проявлениями в образе жизни семьи. В такой семье деторождение, как правило, базируется на экономической мотивации, когда детские пособия являются основным доходом.

4. Жестокое обращение с детьми – любые действия или бездействия со стороны родителей, в результате чего нарушается здоровье и благополучие ребенка или создаются условия, мешающие его оптимальному физическому или психическому развитию.

Проявления жестокого обращения с детьми в семье не зависят от социального положения, уровня жизни семьи или уровня образования родителей.

В большинстве случаев к жесткому обращению с детьми относят лишь незначительную часть случаев, которые наносят ущерб здоровью ребенка.

Различают четыре основные формы жестокого обращения и насилия с детьми:

1) Физическое насилие – преднамеренное нанесение физических повреждений ребенку.

2) Сексуальное насилие и развращение – вовлечение ребенка в сексуальные действия со взрослыми с целью получения последними удовлетворения или выгоды. Развращением считается не только половой акт, но и широкий спектр других действий, таких как игры на раздевание или совместный просмотр порнографических фильмов.

3) Психическое насилие – психическое воздействие родителей и других взрослых на ребенка, приводящее к формированию у него патологических черт характера или же тормозящее развитие личности. Пример: после ссоры мама полностью игнорирует ребенка, не разговаривает и даже не сморит на него.

4) Моральная жестокость – отсутствие со стороны родителей элементарной заботы о ребенке, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние и появляется угроза его здоровью или развитию.

По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), более половины детей в мире каждый год сталкиваются с насилием в разных формах. По всему миру свыше 1 млрд. детей в возрасте до 17 лет ежегодно подвергаются различным формам насилия. В России, по информации председателя Следственного комитета Александра Бастрыкина, в 2024 году около 2000 детей пострадали от насилия в семье.

5. Детоубийство. Американский эксперт и криминалист Филипп Ресник выделяет такие виды, как:

1) альтруистический мотив (мать убивает ребенка из любви к нему, считает, что убийство ребенка в лучших его интересах. Может быть психотическим – убийства, совершаемые перед самоубийством);

2) психотический (например, находясь в состоянии психоза, мать слышит голос, требующий убить ребенка);

3) месть супругу. Примером может служить миф о Медее, согласно которому женщина убила своих детей, чтобы отомстить мужу за то, что он ушел к другой женщине;

4) убийство нежеланного ребенка, что часто совершают мамы-подростки;

5) жестокое обращение с ребенком, заканчивающееся его смертью (наиболее распространенный).

Согласно статистике МВД РФ, количество убийств детей собственными родителями растет из года в год. Например, по информации детского омбудсмена Натальи Львовой-Беловой, в 2023 году в России произошло 80 детоубийств [2].

Профилактика девиантного родительства:

Главной причиной всех форм девиантного родительства является нарушение способности родителя осознанно и ответственно выполнять воспитательную функцию.

Профилактика девиантного родительства требует комплексного подхода, включающего социально-экономические меры, психолого-педагогическую работу, информирование и поддержку семей.

Главной задачей специалистов, работающих в сфере девиантного родительства, будет являться психолого-педагогическая работа, включающая:

1) Консультации для родителей по вопросам воспитания, управления конфликтами и преодоления трудностей в семейных отношениях.

2) Тренинги родительской компетентности, направленные на формирование навыков позитивного взаимодействия с детьми и предотвращения эмоционального отвержения.

3) Работа с детьми и подростками, включая групповые программы по коррекции агрессивности, тревожности и других негативных социальных установок.

Некоторые меры, принимаемые государством, направленные на профилактику девиантного родительства:

1. Бесплатные консультации для родителей. С 2019 года в рамках нацпроекта «Образование» родители могут получить адресную помощь по вопросам развития, воспитания, образования детей, а также психологическую поддержку.

2. Семейные кризисные центры. С 2025 года стартует программа создания центров, где семьи в трудной ситуации смогут получить комплексную помощь, не разлучаясь с детьми. Центры ориентированы на работу с родителями, страдающими зависимостью, семьями погорельцев, беременными в сложной ситуации и другими категориями.

3. Социальный контракт. Программа помощи малоимущим семьям, включающая финансовую поддержку, обучение, содействие в трудоустройстве или развитии личного подсобного хозяйства. Сумма контракта может достигать 350 тыс. рублей.

4. Развитие инфраструктуры. Строительство детских садов, комнат матери и ребёнка, центров культурного развития способствуют созданию благоприятных условий для семейного досуга и социализации детей [3].

Список литературы:

1. Алексеев С. Л. Профилактика девиантного поведения молодежи: психолого-правовой аспект // Казанский педагогический журнал. — 2012 — №3. — С. 94–102

2. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.В. "Типологии девиантного родительства и детей с отклоняющимся поведением". Кострома; Москва: Перо, 2017.

3. Девиантное материнское поведение // психологическая газета URL: https://psy.su/feed/11427/?amp&amp&ysclid=mhj7sfkba7817902157 (дата обращения: 13.11.2025).

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.В. Зайцева
МБДОУ детский сад №34 «Колокольчик»
города Лесосибирска

Аннотация. В статье представлен практический опыт сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста. Автором предложены конкретные примеры и рекомендации о том, как целенаправленно и последовательно включать стимуляцию чувств во все сферы жизни ребенка – от игр и занятий до бытовых моментов.

Ключевые слова: сенсорное развитие, развивающая предметно-пространственная среда, детское экспериментирование.

Summary. The article presents practical experience of sensory development of children of early preschool age. The author offers specific examples and recommendations on how to purposefully and consistently include the stimulation of the senses in all areas of a child's life – from games and activities to everyday moments.

Keywords: sensory development, developing subject-spatial environment, children's experimentation

В современном российском образовании приоритетным направлением является развитие познавательной активности подрастающего поколения. Познание окружающего мира начинается с чувственного восприятия. Чем богаче сенсорный опыт ребенка, тем шире и глубже его представления об окружающем мире. Успешное физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое развитие во многом зависит от уровня сенсорного воспитания, то есть от того, насколько хорошо ребенок воспринимает мир через зрение, слух, осязание.

Чувственное познание является важнейшим звеном в системе познавательной деятельности ребенка и необходимой основой для его интеллектуального развития. Одним из эффективных методов работы по сенсорному развитию дошкольников является познавательно-исследовательская деятельность, в частности, детское экспериментирование. Этот метод доступен уже детям раннего и младшего дошкольного возраста, поскольку познание и экспериментирование с объектами и явлениями заложены в детской природе. Когда ребенок видит, слышит, трогает и делает все сам, программный материал усваивается прочно и надолго.

Наблюдения за детьми младшего возраста показали, что многие из них приходят в детский сад с недостаточным чувственным опытом. У них слабо развиты не только сенсорные способности, но и мелкая моторика, глазомер. Они испытывают трудности с распознаванием цвета, формы и качеств предметов. Поэтому я решила уделить больше внимания этой проблеме, планомерно и систематически интегрируя сенсорное развитие во все аспекты

жизни малышей, прежде всего, в процесс познания окружающего мира, его предметов, свойств и качеств.

Цель моей работы: обеспечить накопление у детей младшего дошкольного возраста представлений об основных сенсорных эталонах, составляющих фундамент общего умственного развития, посредством познавательно-исследовательской деятельности.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- Создать оптимальные условия для сенсорного воспитания детей, обогатив предметно-пространственную среду.
- Содействовать развитию сенсорной сферы детей, знакомя их с формой, цветом, фактурой предметов, изготовленных из различных материалов, с помощью элементарных опытов.
- Обогащать чувственный опыт детей посредством интеграции различных видов деятельности (экспериментирование, изобразительная деятельность, чтение художественной литературы, дидактические игры).
- Разработать рекомендации к играм.

Сенсорное развитие в онтогенезе: от ощущений к познанию

Развитие человека – сложный и многогранный процесс, проходящий через различные этапы онтогенеза. Сенсорное развитие играет ключевую роль на каждом из них. **Ранний возраст (0-3 года):** Этот период является сензитивным для развития сенсорных систем. В это время формируются основные представления о цвете, форме, размере, текстуре и других свойствах предметов. Недостаток сенсорных стимулов в раннем возрасте может привести к задержке развития речи, моторики и познавательных процессов. Познавательно-исследовательская деятельность, в частности, детское экспериментирование, является одним из наиболее эффективных методов сенсорного развития в этот период. Манипулируя с различными предметами, ребенок получает богатый сенсорный опыт, который формирует основу для дальнейшего познания мира. **Дошкольный возраст (3-7 лет):** В этот период сенсорные представления становятся более дифференцированными и систематизированными. Ребенок учится сравнивать, классифицировать и обобщать предметы по различным сенсорным признакам. Развивается способность к восприятию сложных объектов и явлений. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте является важной предпосылкой для успешного обучения в школе.

В своей работе с детьми придерживаюсь следующих принципов:

- **Принцип дифференцированного подхода** (помню о том, что ребенок – уникальная личность, стараюсь ценить его индивидуальность, поддерживать и развивать).
- **Принцип сотрудничества** (даю понять ребенку, что я всегда готова оказать ему личную поддержку и прийти на помощь).
- **Принцип психологического комфорта каждого ребенка** (проявляю понимание, деликатность, терпимость и такт при воспитании детей, восхищаюсь его инициативой и мельчайшей

самостоятельностью – это способствует формированию у ребенка уверенности в себе и в своих возможностях).

- **Принцип вариативности** (для поддержания интереса, стараюсь использовать варианты заданий близкие по целям, но предполагающие действия с разными предметами).

Дети проводят в детском саду весь день, активно растут и развиваются. Они общаются друг с другом и взрослыми, познают мир через взаимодействие с предметами и людьми. Поэтому я стремлюсь создать в группе атмосферу комфорта и любви, пробуждать в детях жажду познания.

Для этого потребовалось немало усилий и творческих решений, чтобы организовать развивающую предметно-пространственную среду, способствующую накоплению чувственного опыта. Я подбираю предметы обстановки так, чтобы они отражали многообразие цветов, форм, размеров и материалов, гармонию окружающего мира. Яркая, интересная и необычная среда побуждает детей к исследованию, действию, развитию инициативы и творчества, что соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования.

В созданном мной сенсорном центре представлены игры и материалы для организации игр и упражнений: вкладыши разных форм, шнуровки, прищепки, мозаика (крупная и мелкая), игра "Геометрия", пирамидки, сборные игрушки, блоки Дьенеша, геометрические фигуры, кубики, разрезные картинки, конструкторы, настольно-печатные игры, развивающие книжки, игры с прищепками и пуговицами, головоломки. Такое разнообразие позволяет каждому ребенку найти занятие по душе.

Благодаря этому дети легче усваивают новые знания и умения, у них формируются сенсорные эталоны. Они быстрее запоминают информацию. Мы регулярно используем дидактические игры в образовательной деятельности, в ходе которых дети не только осваивают сенсорные эталоны, но и учатся сравнивать, анализировать, соотносить предметы и делать простые выводы.

В центре развития были созданы самодельные игровые пособия. Каждое пособие тщательно продумывалось на этапе разработки: учитывались материалы, безопасность, оформление и, что особенно важно, способы его использования для достижения образовательных целей. В процессе изготовления возникали новые идеи и решения, которые позволяли усовершенствовать и обогатить развивающий потенциал игр. К каждому пособию прилагаются методические рекомендации по его использованию, включая варианты применения в познавательно-исследовательской деятельности с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. Игровой материал систематически обновляется и усложняется в соответствии с поставленными задачами. Кроме того, в игровое пространство добавляются дополнительные элементы, соответствующие текущим потребностям и тематике недели.

Организуя игры с детьми, учитываю следующую особенность: чем больше анализаторов (зрительный, тактильный, слуховой, двигательный,

обонятельный) участвуют в восприятии, чем активнее ребенок, тем глубже впечатление и прочнее запоминание.

Игра пронизывает все виды деятельности детей. Все дети любят играть в различные игры, но еще больше они любят экспериментировать, проводить простейшие опыты. Экспериментирование является особым видом деятельности детей, в процессе которого наиболее ярко проявляется их собственная активность, направленная на получение новых знаний, на получение продуктов собственного творчества, что поддерживает детскую инициативность и является одним из условий перехода детей на более высокий уровень социально-познавательной активности. С этой целью был создан центр экспериментирования. Работа в нем направлена также на создание условий для сенсорного развития в ходе ознакомления с явлениями и объектами окружающего мира.

В центре экспериментирования имеются: природный материал - горох, орехи, фасоль, шишки, камни (для пальчикового сухого бассейна, для творческих работ - выкладывание на пластилине, нанизывания), песочные часы, емкости для воды, сыпучие материалы, мельница, вертушки, коллекция тканей, коллекция предметов из материалов рукотворного мира, коллекция ракушек, природных материалов (шишки, камни, семена), тактильное «Лото», «бутылки с сюрпризом», поролоновые губки для экспериментирования, картотека дидактических игр и опытов, фартуки для работы с водой и сыпучими материалами, искусственный аквариум, приспособления для создания звуков: шуршалки, гремелки, свистушки, любые приспособления, издающие интересные звуки; для развития осязания - кусочки меха, ткани, шнурки, различные виды бумаги, крупы в мешочках, подносы для круп, баночки и др.

В процессе экспериментирования развивается словарь детей за счет слов, обозначающих сенсорные признаки, свойства, явления или объекта природы (цвет, форма, величина); мнется, ломается; высоко-низко; мягкий-твёрдый; и т.д. Игры в центре экспериментирования мы также используем для развития мелкой моторики рук («Найди клад», «Помоги Золушке»).

Познавательно-исследовательская деятельность. Провожу ежедневные наблюдения в природе, экспериментирование с природными материалами «Сравни листочки», «Чьи следы больше?», «Покормим зверюшек», «Что выше куст или дерево?», игры – эксперименты с водой (наливаем, выливаем, вылавливаем из воды, подкрашиваем, меняем температуру...), игры с песком, землёй и глиной «Чувствительные ладошки» и др.

Конструирование из разного материала: игры в крупный и мелкий конструктор (пластмассовый, деревянный, мягкие модули), игры с конструктором-лего (крупным и мелким), игры с развивающими кубиками «Сложи узор», игры с мозаикой нескольких видов (по форме и величине), «Бусы для нанизывания», игры с различными шнуровками.

Изобразительная деятельность. Большое внимание также уделяю нетрадиционным техникам рисования. Некоторые родители не понимают

преимущества рисования манной крупой. Ведь проще дать ребёнку кисточки, краски, карандаши или фломастеры. Однако нельзя забывать, что нетрадиционное рисование ещё больше помогает малышу раскрываться и развиваться. Он проявляет фантазию, у него открывается творческое мышление. В первую очередь рисование манкой помогает ребёнку тренировать мелкую моторику пальчиков, что благотворно влияет на будущее развитие (легче даётся письмо). Ещё у малыша проявляются фантазия, богатое воображение, речь. При помощи такого занятия дети становятся более усидчивыми. Рисование пальчиками, ладошками, поролоном, скомканной бумагой, трубочками, нитками, парафиновой свечой, сухими листьями. Необычные материалы и оригинальные техники привлекают детей тем, что здесь не присутствует слово «нельзя», можно рисовать, чем хочешь. Дети ощущают незабываемые, положительные эмоции. Все это способствует развитию пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия, внимания и усидчивости, мышления, наблюдательности. У дошкольника формируются навыки контроля и самоконтроля.

Не оставляю без внимания и режимные моменты при воспитании культурно-гигиенических навыков: во время кормления «Какого цвета суп», «Чем пахнет сок», «Какой формы печенье»; умывания «Теплая – холодная водичка», «Какого цвета мыло и чем оно пахнет», «Намыль белые перчатки»; при одевании «Найди пару к носочку, варежке», «Какого цвета одежда», «Чей шарфик длиннее» и др.

Следует отметить, что вся организованная работа не была бы столь плодотворной, и не дала бы должного эффекта, если бы я не смогла заинтересовать родителей. Для родителей были организованны консультации: «Что такое сенсорика, и почему ее нужно развивать?» «Сенсорные способности малыша», «Воспитание сенсорной культуры ребенка»; мастер-класс «Сенсорное развитие ребенка», родительское собрание «Учите, играя!», беседы, папки – передвижки. В уголке для родителей помещаю домашние задания по теме, распечатки игр, практические рекомендации «Пальчиковые игры», «Формирование зрительно-двигательной координации», «Развитие творчества ребенка». И родители не остались равнодушными и пассивными к проблеме, они стали активными участниками образовательного процесса, изготовили для детей разные пособия, дидактические игры, тренажеры, активно участвуют в конкурсах и охотно откликаются на мои просьбы.

В результате проделанной работы прослеживается положительная динамика:

- Дети проявляют интерес к предметам ближайшего окружения, их свойствам.
- С удовольствием включаются в деятельность экспериментирования, проявляя эмоции радостного удивления и словесную активность.

- Способны целенаправленно наблюдать за объектами организованного восприятия.
- Стремятся передавать отношение цветов, размеров и форм в изобразительной и конструктивной деятельности.
- Пополнилась развивающая предметно-пространственная среда группы
- Повысилась компетентность родителей по сенсорному развитию детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная мною цель была успешно достигнута. Своевременное сенсорное воспитание - главное условие познавательного развития, правильной и быстрой ориентировки в бесконечно меняющемся окружении, эмоциональной отзывчивости, способности воспринимать красоту и гармонию мира. А быстрое включение сенсорных систем является одной из ключевых способностей человека, основ его полноценного развития.

Список литературы:

1. Венгер Л.А., Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Вагнер, Э.Г.Пилюгина, Н.Б. Венгер. 1988.
2. Галанова Т.В. Развивающие игры с малышами до трех лет. 1996.
3. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования / под ред. Т.Н. Дороновой и Т.И. Ерофеевой. 2010.
4. Смирнова Е.О. Первые шаги / Е.О.Смиронова, Л.Н. Галигузова, С.Ю.Мещерякова. 2008г
5. Нечаева И.Ю.Система сенсорного развития детей // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2010. – №1. – С.58-70.
6. Павлова Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие / Л.Н. Павлова, Э.Г.Пилюгина, Е.Б.Волосова. 2003.
7. Ковалева Л.А. Предметно-развивающая среда в яслях //Воспитатель ДОУ. – 2008.– №1. – С.24-28.
8. Важова С.А. Сенсорное воспитание в младшей группе // Воспитатель ДОУ. – 2008. – №11.– С.51-59.
9. Ивакина Г.А. Сенсорное воспитание в умственном развитии детей раннего возраста // Воспитатель ДОУ.– 2010.– №1.– С.105-111.

ПОКАЗАТЕЛИ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

А.В. Захарова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты внутриличностного конфликта как психологического феномена. Анализируются причины и основные проявления, включая эмоциональные, когнитивные и поведенческие симптомы.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, социальная среда, причины конфликта, конфликт.

Summary. The article examines the key aspects of intrapersonal conflict as a psychological phenomenon. The causes and main manifestations, including emotional, cognitive, and behavioral symptoms, are analyzed.

Keywords: intrapersonal conflict, social environment, causes of conflict, conflict.

Внутриличностный конфликт – это острое негативное переживание, вызванное борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решений[1].

Внутриличностный конфликт характеризуется столкновением противоречивых мотивов, потребностей, интересов, ценностей и убеждений внутри сознания одного человека. Вот некоторые его ключевые особенности:

- Субъективность и скрытая природа: В отличие от межличностных конфликтов, внутриличностный разворачивается в сознании человека и не всегда очевиден для окружающих. Он переживается глубоко лично и может проявляться в виде тревоги, стресса, депрессии или других эмоциональных состояний.
- Размытость границ и неопределённость: Причины и последствия конфликта часто трудно определить и сформулировать. Человек может испытывать общее чувство дискомфорта, не понимая, что именно его беспокоит и как разрешить ситуацию.
- Влияние на самооценку и идентичность: Неразрешённый внутриличностный конфликт может подорвать уверенность в себе, привести к сомнениям в правильности выбранного пути и негативно сказаться на самоидентификации.
- Разнообразие форм проявления: Конфликт может проявляться в виде когнитивного диссонанса (столкновение противоречивых убеждений), моральной дилеммы (выбор между разными ценностями) или ролевого конфликта (противоречие между разными ролями, выполняемыми человеком).
- Цикличность и повторяемость: Если конфликт не разрешается конструктивно, он может повторяться вновь и вновь, возвращаясь к исходной точке и усугубляя негативные последствия.
- Сложность разрешения: Разрешение внутриличностного конфликта требует глубокого самоанализа, осознания собственных мотивов и ценностей, а также готовности к пересмотру установок и убеждений. Иногда для этого требуется помощь психолога или психотерапевта [2].

Причины возникновения такого конфликта

- Противоречие между желаниями и возможностями: Когда человек хочет чего-то, но не может этого достичь из-за ограничений (время, ресурсы, навыки), возникает внутреннее напряжение.

•Несоответствие между ценностями и поведением: Конфликт возникает, если поведение человека идет вразрез с его убеждениями или моральными нормами.

•Выбор между альтернативами: Сложный выбор, особенно когда альтернативы имеют как положительные, так и отрицательные стороны, вызывает внутренние сомнения и стресс.

•Конфликт ролей и ожиданий: Человек может испытывать разрыв между разными социальными ролями (например, работа и семья), что приводит к внутренним противоречиям.

•Неопределённость и сомнения в себе: Сомнения в правильности своих решений, страх ошибок, низкая самооценка способствуют развитию внутреннего конфликта.

•Эмоциональные переживания и стрессы: Накопление негативных эмоций и стрессовых ситуаций усиливает внутренние противоречия.

Показатели внутриличностного конфликта могут быть как поведенческими, так и эмоциональными, поскольку этот конфликт разворачивается в сознании человека и влияет на его состояние. Показатели делятся на несколько групп[3]:

1. Когнитивная сфера:
- снижение самооценки;
- осознание внутреннего состояния как психологического тупика;
- задержка принятия решения;
- признание наличия проблемы ценностного выбора;
- сомнение в истинности прежних мотивов и принципов.
2. Эмоциональная сфера:
- психоэмоциональное напряжение;
- значительные отрицательные переживания.
3. Поведенческая сфера
- снижение качества и интенсивности деятельности;
- снижение удовлетворенности деятельностью;
- негативный эмоциональный фон в общении.
4. Интегральные показатели
- нарушение нормального механизма адаптации;
- усиление психологического стресса.

Условия возникновения внутриличностного конфликта

Личностные условия:
- актуализация сложности внутреннего мира личности;
- сложная и развитая иерархия потребностей и мотивов;
- высокий уровень развития чувств и ценностей;
- сложная когнитивная структура, самоанализ и рефлексия.

Ситуативные условия:
- внешние: борьба с природой, появление новых мотивов, ограничения со стороны общества;

- внутренние: противоречия равно значимых сторон личности, осознание неразрешимости ситуации.

Таким образом, внутриличностный конфликт – обычное дело, которое влияет на нас. Понимание этого конфликта помогает нам расти и чувствовать себя лучше. Конфликт может подтолкнуть нас к самоанализу и принятию важных решений. Чтобы его разрешить, нужно время и терпение. Главное – признать, что проблема есть.

Список литературы:

1. Охременко И.В. Конфликтология: учебник для вузов / И. В. Охременко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 154 с. - (Высшее образование).
2. Понятие внутриличностного конфликта – URL: https://studfile.net/preview/3567541/page:2/ (дата обращения: 26.10.2025).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В.А. Звонарёв
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье проанализирована проблема психологической готовности старшеклассников к аддиктивному поведению, выявлены основные риски и защитные факторы, а также проведено экспериментальное исследование с целью определения степени психологической готовности к аддиктивному поведению у обучающихся старших классов. Авторы статьи выделяют группы риска и подчеркивают необходимость разработки программ профилактики, ориентированных на развитие защитных факторов.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, старший подростковый возраст, факторы риска, факторы защиты, группа риска.

Summary. This article analyzes the psychological readiness of high school students for addictive behavior, identifies key risks and protective factors, and conducts an experimental study to determine the degree of psychological readiness for addictive behavior in high school students. The authors identify risk groups and emphasize the need to develop prevention programs focused on developing protective factors.

Key words: addictive behavior, late adolescence, risk factors, protective factors, risk group.

Проблема аддиктивного поведения у старших школьников в последние десятилетия привлекает все большее внимание исследователей. Растет не только число подростков и юношей, склонных к аддикциям, но и количество разнообразных форм аддиктивного поведения. Так, по данным российского издания «Афиша», опрос среди более чем 10 тыс. людей в возрасте 10–25 лет выявил, что 8,5% из опрошенных курят сигареты или вейп, причем этот процент увеличивается с увеличением времени в интернете — с 2% у тех, кто

проводит менее 3 часов в социальных сетях, до 15,7% у тех, кто тратит на соцсети 7 и более часов [1]. Ключевые особенности обучающихся старших классов определяются подростковым возрастом, который характеризуется интенсивными психологическими и физиологическими изменениями, является критическим периодом для формирования личности и выбора жизненных ориентиров [2]. В этом контексте важно понимать, какие факторы способствуют развитию аддиктивного поведения и как можно эффективно предотвратить его проявление.

О.В. Лебедева определяет аддикцию как ощущаемую человеком навязчивую потребность в определённой деятельности, патологическое влечение к тому, что потенциально может нанести вред его психическому и физическому здоровью. Автор также поясняет, что аддиктивное, т.е. зависимое поведение, заключающееся в стремлении к уходу от действительности посредством изменения психического состояния, может осуществляться так же без непосредственного использования человеком каких-то веществ. Таким образом, аддикции делятся на химические и нехимические, причем под химическими аддикциями понимаются такие явления, как алкоголизм, наркомания, токсикомания, табакокурение. В свою очередь нехимическими аддикциями считаются зависимость от компьютерных игр, азартные игры, любовные и сексуальные аддикции, трудоголизм, а также нарушения пищевого поведения [3].

В свою очередь Э.В. Леус, А.Г. Соловьев и И.А. Новикова, а так же Н.Ю. Максимова понимают психологическую готовность к аддиктивному поведению как личностное образование, характеризующееся неспособностью адекватного восприятия ситуаций, связанных с необходимостью преодоления жизненных трудностей; сочетание определенных личностных особенностей, препятствующих нормальной адаптации ребенка в социуме [4], [5]. Вслед за авторами, в нашем исследовании мы будем придерживаться этой же позиции. Психологическая расположенность к аддиктивному поведению у подростков актуализируется в ситуациях, когда удовлетворение значимых социальных потребностей затруднено. К таким затруднениям относятся: неспособность подростка найти продуктивный выход из ситуации неудовлетворения актуальных жизненно важных потребностей; несформированность или неэффективность способов психологической защиты подростка, которые могли хотя бы временно снять эмоциональное напряжение; наличие посттравмирующей ситуации [6].

С целью исследования психологической готовности к аддиктивному поведению у старших подростков, мы организовали экспериментальное исследование на базе МБОУ «СОШ №175» ЗАТО г. Зеленогорска. Выборка представлена обучающимися 10-11 классов в количестве 55 человек. Возраст испытуемых – 15-17 лет. В качестве диагностического инструментария использовалась Единая методика социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ, форма Б) (авторы – Д. В. Журавлёв, А. В. Киселёва) [7].

Проанализируем результаты исследования, полученные при использовании ЕМ СПТ.

Анализ факторов риска показал, что у 1 человека, что составляет 1,82 % от всех опрошенных подростков-старшеклассников, выражена «Плохая приспосабливаемость, зависимость». Фактор «Потребность во внимании группы» характерен для 3,64 % опрошенных (2 чел). Наличие фактора «Принятие асоциальных (аддиктивных) установок» у подростков в этой группе не выявлено.

Анализ фактора «Стремление к риску» показал, что у 1,82 % (1 чел.) выявлена склонность к получению острых ощущений в условиях риска. Фактор «Импульсивность» у опрошенных не выявлен, что говорит нам о развитых самоконтроле или сдержанности у старшекласников, они способны осознанно регулировать свои действия и реакции, принимать решения на основе разумных оценок ситуации и планирования, а не под давлением случайных эмоций или обстоятельств.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Тревожность», мы можем сообщить, что у 1,82 % (1 чел.) данный фактор сформирован. В то же время выраженность фактора «Фрустрация» не выявлена ни у кого из старшеклассников.

Анализируя результаты по шкале «Склонность к делинквентности», мы отмечаем, что выраженность и сформированность данного фактора наблюдается у 3,64 % опрошенных (2 чел.). Испытуемые могут быть склонны к совершению асоциальных, сознательных и волевых действий.

Проанализировав результаты исследования факторов защиты, мы констируем, что фактор «Принятие родителей» выражен у 18,18 % подростков (10 чел.).

Анализ результатов, полученных по шкале «Принятие одноклассниками» по результатам анализа выявлен у 21,82 % опрошенных (12 чел.).

Защитный фактор «Социальная активность», по результатам исследования, был выявлен у 23,64 % опрошенных подростков (13 чел.). Испытуемые часто совершают действия, что свидетельствует о включенности подростков, установлению ими оптимальных связей с социокультурной средой.

Анализ результатов по шкале «Самоконтроль поведения» выявил, что у 27,27 % обучающихся (15 чел.) данный защитный фактор сформирован.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Самоэффективность», мы отмечаем, что для 23,64 % опрошенных подростков (13 чел.) свойственна уверенность в собственных способностях достигать поставленных целей, невзирая на преграды и затраты эмоциональных и физических ресурсов, а также вера в эффективность своих действий и ожидание успеха от их реализации, так как у них выявлен защитный фактор «Самоэффективность».

Наличие фактора «Адаптированность к нормам», согласно результатам анализа, характерно для 12,73 % (7 чел.) испытуемых.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Фрустрационная устойчивость», мы выявили, что данный защитный фактор выражен у 25,45 % старшеклассников (14 чел.).

Анализ результатов, полученных по шкале «Дружелюбие, открытость», показал, что данный фактор сформирован у 29,09 % испытуемых (16 чел.). Для данных обучающихся характерно благожелательное, дружественное отношение к другим людям, способность доверять и быть открытым новым отношениям, способность быть в согласии с людьми разных взглядов и убеждений.

Таким образом, проанализировав результаты исследования вероятности вовлечения обучающихся 10-11 классов в аддиктивное поведение, мы отмечаем, что опрошенных подростков можно поделить на три группы по степени нарастания риска вовлечения в аддиктивное поведение.

Так, в группу низкой вероятности вовлечения в аддиктивное поведение отнесены 80,28 % (171 чел.), в то время как в группу высокой вероятности – 15,49 % (33 чел.), в группу высочайшей вероятности – 4,23 % обучающихся (9 чел.). Следует отметить, что обучающиеся, попавшие по результатам исследования в группу высокой и высочайшей вероятности риска вовлечения в аддиктивное поведение, согласно методике отнесены к группе риска.

Таким образом, проведенное нами исследование подчеркивает необходимость проведения ряда мероприятий, направленных на снижение вероятности вовлечения подростков в аддиктивное поведение. При создании программы необходимо учитывать выявленные риски и защитные факторы, а также делать акцент на развитие у старшеклассников навыков саморегуляции.

Список литературы:

1. Голиков А. Исследование: подростки, проводящие много времени в соцсетях, чаще курят сигареты и вейпы / А. Голиков // Афиша Дейли.ru : [сайт]. – 2024. – 17 мая – URL: https://daily.afisha.ru/news/87369-issledovanie-podrostki-provodyaschie-mnogo-vremeni-v-socsetyah-chasche-kuryat-sigarety-i-veypy/ (дата обращения: 10.03.2025).
2. Божович Л.И. Личность и учение подростка / Л.И. Божович // Психологическая наука и образование / Л. И. Божович. – 1997. – №1. – С. 5–11.
3. Лебедева О.В. Созависимость как предиктор формирования аддиктивного поведения / О.В. Лебедева, Н.Н. Куимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 436–439.
4. Леус Э.В. Возрастные психологические аспекты аддиктивного поведения подростков / Э.В. Леус, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова // Наркология. – 2016. – Т. 15, № 3 (171). – С. 12–17.
5. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков / Н. Ю. Максимова // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 93 – 99.
6. Глебова Л.Н. Аддиктивное поведение подрастающего поколения: проблемы, пути решения / Л.Н. Глебова, Н.В. Гусева // Педагогика и просвещение. – 2024. – №3. С. 1–9.

7. Журавлев Д.В. Особенности планирования и проведения профилактики девиантного поведения обучающихся на основе результатов социально-психологического тестирования / Д.В. Журавлев, А.В. Киселева, О.В. Мищенко // ГБУ «Центр помощи детям». – Курган, 2020. – 181 с.

ГАЗЛАЙТИНГ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

И.Е.Канна
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: Статья посвящена важной проблеме современного воспитания - газлайтингу, негативно влияющему на детскую психику и семейные взаимоотношения. Необходимость исследования вызвана потребностью понимания последствий этого явления и разработки мер профилактики. Многие родители, несмотря на желание создать уют и гармонию, используют деструктивные приемы, перенятые из собственного детства. Осведомленность взрослых о воздействии их методов на детей крайне важна для здоровья будущего поколения.

Ключевые слова: газлайтинг, манипуляции, семья, родители, дети, отношения.

Summary: This article explores a key issue in modern parenting: gaslighting, which negatively impacts children's psyche and family relationships. The need for this study stems from the need to understand the consequences of this phenomenon and develop preventative measures. Many parents, despite their desire to create comfort and harmony, resort to destructive tactics adopted from their own childhoods. Awareness among adults of the impact of their methods on children is crucial for the health of future generations.

Key words: gaslighting, manipulation, family, parents, children, relationships.

Современные родители стремятся создать комфортные условия в семье, но не всегда ясно представляют, как правильно организовать отношения. Обычно они автоматически повторяют модели поведения, усвоенные в детстве, не задумываясь о последствиях. Эта статья рассматривает понятие газлайтинга в семейных отношениях и подчеркивает важность сохранения доверительной атмосферы между родителями и детьми.

Новое поколение родителей предпочитает современные подходы воспитания, желая вырастить детей в атмосфере гармонии и тепла. Семья — это не только инструмент продолжения рода, но и среда, помогающая ребенку освоить сложные законы социального взаимодействия, почувствовать принадлежность к миру и усвоить общественные нормы. Здоровье и благополучие следующего поколения зависят от правильных взаимоотношений в семье, однако универсального рецепта правильного воспитания не существует. Рассмотрим подробнее, что такое газлайтинг и как он проявляется в семье. Термин «газлайтинг» впервые появился в 1938 году благодаря одноименной пьесе Патрика Гамельтона ("Gas Light"), где чётко продемонстрированы характерные черты этого явления. Обратимся к

определению: «Газлайтинг - форма психологического насилия, главная цель которого заставить человека сомневаться в объективности своего восприятия и реальности» [1]. Гайзлайтер не будет проявлять физическое насилии или даже грубость. В основном газлайтер искажает информацию для того, чтобы установить контроль над мыслями оппонента. Любой человек в своей жизни, сталкивается с тем, что на него оказывается манипулятивное воздействие, и сам сознательно или бессознательно оказывал психологическое давление на других.

Часто родители не осознают серьезность своих поступков, считая подобное поведение нормой. Нередко взрослые применяют газлайтинг к детям, стремясь подтвердить свой авторитет и заставить ребенка поверить, что его мнение ошибочно.

Рассмотрим конкретные примеры газлайтинга в семье. Если малыш упадет и получит синяк, родители могут сказать: «Тебе совсем не больно, ты просто напуган», тем самым заставляя ребенка игнорировать собственные чувства. Длительное подавление эмоций грозит проблемами с психическим здоровьем. Лучше выразить сочувствие и предложить реальную помощь: «Давай промоем твою ранку» [3].

Еще одна распространенная фраза — «Ты абсолютно неблагодарный!» Чаще всего родители произносят это, не стремясь обидеть, а стараясь воспитать вежливость. Эффективнее объяснить ребенку, почему благодарность важна лично вам: «Мне приятно, когда ты меня благодаришь».

Также встречается ситуация, когда родители недооценивают достижения ребенка, говоря: «Почему оценка четыре? Мог бы постараться на пять!» Такая позиция подавляет мотивацию и снижает самооценку. Полезнее хвалить старания и прогресс ребенка.

Газлайтинг от родителей несет опасность, закладывая в сознание ребенка модель неправильного восприятия себя и своих чувств. Впоследствии это может привести к серьезным проблемам — фрустрации, депрессии, чувству неполноценности.

Отголоски газлайтинга видны и в романтических отношениях подростков, считающих приемлемым плохое обращение и критику партнера.

Что толкает родителей на использование газлайтинга:

Первая причина — постепенное снижение авторитета. В подростковом возрасте дети начинают формировать собственное мнение, что порой беспокоит родителей, воспринимающих это как нежелательную независимость [2].

Вторая причина — личные комплексы родителей, оставленные нерешенными. Чувствуя недостаток уважения, они перекладывают ответственность на детей, утверждая свою власть.

Как предотвратить семейный газлайтинг:

Необходимо внимательно наблюдать за поведением ребенка и стараться избегать манипуляций. Простые рекомендации включают признание чувств ребенка, создание доверительной обстановки и уважение права ребенка на личное мнение.

Кроме того, важны принципы самостоятельной активности и отсутствия сравнений между детьми. Все это способствует созданию здоровой семейной атмосферы и гармоничному развитию личности ребенка.

Таким образом, современные родители стремятся создать комфортные условия в семье, но зачастую действуют интуитивно, копируя устаревшие паттерны поведения. Газлайтинг представляет собой опасную форму психологического давления, способствующую формированию неуверенности и эмоциональных проблем у детей. Родители должны понимать, что воспитание включает заботу о внутреннем мире ребенка, уважительное отношение к его чувствам и стремлениям. Создавая атмосферу доверия и поддержки, семья помогает подрастающему поколению обрести уверенность и успешно адаптироваться в обществе.

Список литературы:

1. Чалдини Р. Психология влияния. – Санкт_Петербург: Изд-во: Питер, 2014. – 212 с.
2. Еланская Е.А. Социализация как важнейший фактор формирования личности в обществе / Е.А. Елеанская, Г.А. Чеджемов // Известие института систем управления СГЭУ. – 2017. – №1(15). – С. 46.
3. Стефани Саркис. Газлайтинг: как распознать эмоциональное насилие и вырваться на свободу из токсичных отношений и манипуляций. 2021.

СИБЛИНГОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

И.Е.Канна
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: Статья посвящена проблемам взаимоотношений сиблингов в семье. Рассмотрены ключевые факторы формирования личности ребенка. Представлены основные сиблинговые позиции, возможные в семейных отношениях.

Ключевые слова: Сиблинг, взаимоотношения, личность.

Summary: This article addresses issues of sibling relationships within the family. Key factors in the development of a child's personality are examined. The main sibling positions possible in family relationships are presented.

Key words: Sibling, relationships, personality.

Проблематика взаимоотношений братьев и сестёр занимает особое место в психологии, поскольку эта тема неразрывно связана с семейными отношениями и оказывает значительное влияние на личностное развитие каждого члена семьи. Несмотря на обширные исследования, многие аспекты межличностных взаимодействий среди родных детей остаются недостаточно изученными, что вызывает постоянный научный интерес и стимулирует новые

научные изыскания. Современные учёные выделяют ряд ключевых закономерностей, выявленных ранее, которые позволяют глубже понимать процессы формирования характера и социальных компетенций подрастающего поколения. Взаимоотношения братьев и сестер в семье так же называют «сиблинговыми» отношениями, от английского «sibling» - родной брат или сестра (потомки одних родителей) [1].

Зигмунд Фрейд впервые обратил внимание на значимость позиции ребёнка среди братьев и сестёр, отметив её ключевое влияние на развитие индивидуальности и последующую жизнь. Даже при одинаковом воспитании в одной семье братья и сестры демонстрируют значительные различия, обусловленные именно порядком своего появления [1]. Альфред Адлер развил идеи Фрейда, утверждая, что порядок рождения формирует уникальную социальную ситуацию, влияющую на восприятие мира ребёнком, его систему убеждений, коммуникативные способности и активность взаимодействия со сверстниками. Однако решающим фактором выступает внутренний процесс осмысления собственной роли в семейной структуре. То, каким образом ребёнок интерпретирует свою позицию в семье, существенно определяет его дальнейшую судьбу и перспективы развития. Адлер выделил следующие сиблинговые позиции: единственный ребенок, старший ребенок (первенец), средний ребенок, младший ребенок [2].

Единственные дети отличаются повышенной эмоциональностью и требовательностью, привыкнув получать максимум внимания. Отсутствие конкурентов способствует низкой готовности к самостоятельной жизни, хотя высокие ожидания родителей стимулируют стремления к успеху и развитию интеллекта [1].

Первенцы получают повышенное внимание родителей благодаря своему статусу первого ребенка, испытывая чувство особого положения. Появление последующих детей резко меняет ситуацию, вызывая у первородного чувства потери статуса и ревности, провоцируя желание вернуть утраченное внимание. Старшие дети учатся ответственности, нередко берут на себя роль наставника и лидера, становясь серьезнее и организованнее [1].

Средние дети находятся в положении постоянного соревнования: пытаются обогнать старшего брата/сестру и избежать давления младшего. Такая ситуация развивает гибкость и умение находить общий язык с разными типами людей, делая среднего ребенка дипломатичным и общительным [1].

Младшие дети окружены особой заботой, воспринимаются семьей как малыши даже повзрослев. Их требования снижены, формируя зависимость от взрослых и облегчение пути достижения целей. Тем не менее, стремясь превзойти старших, некоторые становятся самыми амбициозными членами семьи, демонстрируя исключительные успехи в различных сферах [4].

Австралийский психолог У. Тоумен провел масштабные исследования, выявив закономерности в характере и поведении людей в зависимости от порядка их рождения в семье. Основные сиблинговые позиции включают:

1. Старший ребенок (старший брат братьев/сестер, старшая сестра):

- Лидеры, самостоятельные, ответственнее остальных.

2. Средний ребенок:

- Стремится выделяться, часто испытывает конкуренцию с другими детьми.

3. Самый младший ребенок (младший брат, младшая сестра):

- Обычно зависимы от старших, дружелюбны, обладают творческим потенциалом.

4. Единственный ребенок:

- Самостоятельны, взрослые, зрелые, привычные к одиночеству.

5. Близнецы:

- Особенность взаимоотношений друг с другом, взаимозависимость, влияние друг друга на развитие.

При больших возрастных разрывах дети приобретают признаки поведения, характерные для единственных детей, однако сохраняют элементы своей изначальной роли [5].

Несмотря на общие условия семейного окружения, каждый ребенок уникален и демонстрирует индивидуальные реакции на семейные обстоятельства, создавая основу для конфликтов и конкуренции. Важно поддерживать конструктивные способы разрешения споров, способствуя гармоничным отношениям внутри семьи.

Мозак рассмотрел вопросы соперничества между сиблингами и пришел к выводу, что при небольшой разнице в годах оно выражено ярче, при большой (от пяти лет) снижается, позволяя старшим воспринимать младших скорее как объект подражания, а младшим видеть в старших образец для подражания. Хотя соперничество несет негативные последствия, оно способно выступать позитивным фактором развития, заставляя детей осваивать новые модели поведения и достигать успехов. Полноценное социальное развитие возможно преимущественно в больших семьях, где приобретаются необходимые социальные навыки [3].

Таким образом, сиблинговые отношения играют важную роль в развитии личности ребенка, оказывая существенное влияние на его мировоззрение, самооценку и будущие жизненные стратегии. Особенности восприятия собственной позиции в семье формируют уникальные черты характера, влияющие на отношение к окружающим людям и способность адаптироваться к социальным условиям. Понимание особенностей взаимоотношений братьев и сестер важно для оптимизации процесса воспитания и предотвращения возможных негативных последствий соперничества, обеспечивая благоприятные условия для всестороннего развития личности.

Список литературы:

1. Кияшкина Е. В. Многодетные семьи. Соперничество между детьми. – URL: http: //gratio. ru/article/2038 (дата обращения: 5.10.25).

2. Карабанова О.А.. Психология семейных отношений и основы семейно го консультирования: Учебное пособие. – Москва: Гардарики, 2005. – 244 с.

3. Пеньков С.В. Влияние различных факторов на процесс социализации современного подростка // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2015. – С.91.
4. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер Д. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 182 с.
5. Ричардсон Р.У. Силы семейных уз. – Санкт-Петербург: Питер. 2014. – 439 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСТОЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

К.В. Кокоурова, М.В. Веккессер
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль дидактических игр как эффективного средства усвоения выразительных средств русского языка у учащихся пятого класса. На основе анализа учебной программы выявляются ключевые выразительные средства, которые необходимо освоить в данном возрасте, а также их значение для формирования языковой компетенции. Исследование включает в себя обзор разработанных дидактических игр, направленных на развитие навыков использования метафор, эпитетов, сравнения и других стилистических приемов. Особое внимание уделяется методическим аспектам внедрения игр в учебный процесс, а также оценке их влияния на мотивацию и активность учащихся. Результаты исследования показывают, что дидактические игры способствуют не только лучшему усвоению выразительных средств, но и развитию критического мышления и творческих способностей учеников.

Ключевые слова: дидактические игры, средства художественной выразительности, тропы.

Summary. This article examines the role of didactic games as an effective means of learning expressive means of the Russian language among fifth grade students. Based on the analysis of the curriculum, the key expressive means that need to be mastered at this age are identified, as well as their importance for the formation of language competence. The study includes a review of the developed didactic games aimed at developing the skills of using metaphors, epithets, comparisons and other stylistic techniques. Special attention is paid to the methodological aspects of introducing games into the learning process, as well as assessing their impact on student motivation and activity. The results of the study show that didactic games contribute not only to the better assimilation of expressive means, but also to the development of critical thinking and creative abilities of students.

Keywords: didactic games, means of artistic expression, trails.

Современное образование ставит перед собой задачу не только передачи знаний, но и формирования у обучающихся навыков критического мышления, креативности и самостоятельности. В этом контексте дидактические игры становятся эффективным инструментом, способствующим активизации учебного процесса и углублению усвоения учебного материала. Особенно актуально применение дидактических игр в изучении выразительных средств

русского языка, которые играют ключевую роль в формировании речевой культуры и коммуникативной компетенции учащихся.

Изучение выразительных средств языка помогает освоить навыки понимания текста; овладеть речевой, письменной и коммуникативной культурой; воспитать эстетическое отношение к действительности, отражённой в художественной литературе; сформировать образность речи и языковой вкус посредством эстетики слова [1]. Однако освоение тропов часто вызывает трудности у обучающихся, что может привести к неудовлетворительному развитию их языковых навыков. В связи с этим, внедрение игровых методов обучения в процесс изучения выразительных средств русского языка представляет собой перспективное направление, способствующее не только улучшению понимания и применения этих средств, но и повышению мотивации учащихся.

В пятом классе, когда учащиеся начинают более осознанно подходить к изучению выразительных средств русского языка, игры играют ключевую роль в формировании их языковой компетенции.

При разработке технологических карт уроков, необходимо понимать психологические особенности учеников данного возраста.

Дети имеют склонность к фантазированию, некритическому планированию своего будущего. В данном случае конечный результат любой деятельности является неважным, намного важнее для подростка своя задумка, авторский замысел. При условии, что преподавателю важно лишь качество выполненной работы ученика и его совершенно не интересует творческий процесс и сам факт самостоятельной работы, то такое обучение лишено для школьника интереса и привлекательности. Именно поэтому всегда нужно предусматривать такие ситуации, задания, где подросток сможет демонстрировать свои творческие способности [4].

Основываясь на исследованиях в области педагогики, мы знаем, что игровые уроки помогают учащимся средней школы усвоить больше материала, так как в игре ученик охотно и легко запоминает информацию, играя ребёнок может примерить на себя разные роли и получить нужные знания без стрессовых ситуаций, так как ему не нужно выходить к доске или давать ответ перед всем классом, кроме того развивает память, мышление и воображение, так, учащийся быстро раскрываются и учится занимать активную позицию. На данный момент, игровые уроки не распространены, поэтому урок с элементами игры замотивирует учеников на подготовку к нему, на взаимопомощь и работу с материалом теории в учебнике.

Мы проанализировали учебники под редакцией Н. В. Ладыженской и В. И. Коровина и установили, что задания в учебнике русского языка, охватывающие нужную сферу, в основном носят такой характер: учащимся предлагается найти тропы, указать многозначные слова или поразмышлять над тем, как автор создает настроение произведения. Например: «Вспомните отрывок из стихотворения А. Пушкина «Осень». Найдите в нём эпитеты, укажите многозначные слова.» [3], «Какие языковые средства использует автор,

чтобы передать чувства героев, скорость произнесения реплик, силу голоса?» [3]. В учебнике по литературе в основном предлагаются задания на размышление, в которых подразумевается использование учениками работы над языковыми средствами в плане выявления их стилистических ресурсов: «Как вы думаете, почему в стихотворении так много глаголов (шумят, бегут, будят, блещут, гласят и т. д.)?» [2].

Для проведения уроков по изучению языковых средств мы разработали несколько дидактических игр.

Первая игра «Литературный детектив», учащиеся должны собрать как можно больше игровых карточек, при этом правильно определяя художественные средства. Для игры понадобятся: игровое поле, карточки с художественными средствами — в каждой написано название тропа и его определение, карточки с примерами, фишки игроков, кубик. В ходе игры все карточки перемешиваются и размещаются на столе. Дети по очереди бросают кубик и перемещают свои фишки по игровому полю.

Получение карточек происходит следующим путем: если игрок останавливается на коричневой клетке, то вытягивает карточку под названием «средства выразительности» и отвечает на вопрос, связанный с характеристикой тропов. Дав ответ правильный, он забирает карточку. Если ребенок останавливается на клетке синего цвета, то вытягивает карточку под названием «примеры средств выразительности», в этом случае он отвечает на вопрос, связанный с определением тропов. Когда учащийся не справляется со своим заданием, он теряет право хода на один круг. Игра продолжается, пока не будут собраны все карточки. Побеждает тот, который соберет больше всего карточек. На поле присутствуют штрафные клетки: если игрок попадает на штрафную клетку, он теряет одну карточку; и бонусные клетки, позволяющие ребенку взять дополнительную карточку или сделать дополнительный ход.

Вторая игра-сказка «О том, как Пушкин художественно-выразительные средства искал». В ходе игры засчитывается «Сказка о Пушкине и потерянных средствах выразительности». Разработанная нами сказка читается с паузами. На каждом сюжетном обороте учащиеся по очереди вытаскивают одну карточку, на которой дана теория, после этого пять человек достают по одной карточке с заданием. Для игры понадобятся: карточки с теорией тропов, карточки с заданиями (на каждую теоретическую карточку приходится 5 карточек с заданиями), сказка.

Третья игра «Лингвистическое лото». В ходе игры участники получают поле, в клетках которого написаны названия средств выразительности, задача учащихся - закрыть все клетки фишками, на которых написаны примеры данных средств. После игры ученики с учителем проверяют свои ответы и проводят рефлексию.

Для игры понадобятся: поля на каждого ученика, фишки, мешочек для фишек учителя.

Современные исследования в области педагогики свидетельствуют о возрастающей значимости интерактивных методов обучения в образовательном

процессе. В данном контексте особый интерес представляют дидактические игры, которые, несмотря на ограниченную возможность их систематического применения, демонстрируют высокую эффективность при использовании на заключительном этапе изучения темы. Экспериментальные данные подтверждают, что подобные методики: активизируют познавательную деятельность учащихся за счет вовлечения в проблемно-игровые ситуации; способствуют формированию коммуникативных компетенций через моделирование реальных речевых взаимодействий; создают благоприятные условия для мотивации учебной деятельности. Дидактические игры создают мотивирующую среду, в которой учащиеся могут свободно экспериментировать с языковыми средствами, развивать креативность и учиться применять выразительные средства в различных контекстах.

В ходе исследования были выявлены ключевые преимущества дидактических игр: они способствуют лучшему запоминанию учебного материала, повышают интерес к предмету и формируют положительное отношение к обучению. Игровые элементы позволяют учителям адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям учащихся, что делает обучение более эффективным, способствует созданию комфортной и мотивирующей учебной среды, где ученики могут свободно экспериментировать с языком, развивая креативность и критическое мышление.

Список литературы:

1. Булашова Н.А. Требования школьной программы, предъявляемые к выразительности в каждом классе. – 2 с.
2. Коровина В.Я. Литература. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В.Я. Коровина, В.П. Журавлёв, В.И. Коровин. - Москва: Просвещение, 2019. - 303 с.: ил. - ISBN 978-5-09-067657-7 (ч. 1). – 246с.
3. Ладыженская Т.А. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. – Москва: Просвещение, 2022. - 223 с.: ил. - ISBN 978-5-09-089244-7 (ч. 1). - ISBN 978-5-09-089243-0. – 4 с. 122 с.
4. Черкашина И.А. Психологические особенности учащихся 5-8 классов. – С.3.

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЕНИЯ

Т.В. Кондратьева
МБДОУ детский сад №34 «Колокольчик»
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: статья посвящена практическому опыту использования краеведческой деятельности в образовательном процессе. Она демонстрирует, как погружение в историю,

культуру и природу родного края способствует решению важных психолого-педагогических проблем, обогащая образовательный процесс.

Ключевые слова: краеведение, нравственно-патриотическое воспитание, родной край.

Summary. The article is devoted to the practical experience of using local history activities in the educational process. It demonstrates how immersion in the history, culture, and nature of one's native land contributes to solving important psychological and pedagogical problems, enriching the educational process.

Keywords: local history, moral and patriotic education, native land.

В современном мире, полном вызовов, особенно остро встает вопрос о необходимости формирования у детей нравственно-патриотических чувств, крепких моральных устоев и культуры поведения. Задача педагога – привить ребенку искреннюю любовь к своей семье, дому, улице, городу, краю и родной природе. Именно это является фундаментом патриотизма. Психологи утверждают, что дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для зарождения любви к малой родине.

Краеведение способствует развитию у детей наблюдательности, мышления, воли, любознательности и познавательных интересов. Любимый край – это исток, начало пути в большой мир. С родного уголка земли начинается для маленького человека огромная страна, гражданином которой он осознает себя, повзрослев.

Цель моей работы: создать условия для воспитания у детей патриотических чувств через знакомство с родным краем, одновременно повышая профессиональную компетентность педагога и систематизируя знания по вопросам нравственно-патриотического воспитания дошкольников.

Задачи:

- Изучить необходимую литературу по теме самообразования для углубления собственных знаний.
- Развивать у дошкольников интерес к родному краю, его достопримечательностям, историческим и современным событиям.
- Расширять представления детей о красоте родного края, развивать их эмоциональную отзывчивость на природные и культурные явления.
- Содействовать проявлению инициативности и желания детей участвовать в традициях малой родины, культурных мероприятиях и социальных акциях.
- Формировать чувство гордости за свою малую родину, ее достижения и культуру, воспитывать бережное отношение к родному городу.
- Организовать эффективное взаимодействие с родителями по вопросам патриотического воспитания дошкольников.
- Создать методические материалы по теме самообразования для дальнейшего использования.

Для достижения поставленной цели применяла следующие методы, приемы и технологии.

Наглядные: наблюдение, рассматривание предметов и иллюстраций, просмотр видеофильмов и презентаций, демонстрация способов действий. **Словесные:** беседы, словесные игры, использование художественного слова, рассказы педагога и детей. **Практические:** игры, опыты, эксперименты, упражнения, творческая деятельность. Используемые педагогические технологии включают: игровые, проблемно-диалогические, личностно-ориентированные, здоровьесберегающие, технологии продуктивного чтения и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Психолого-педагогические проблемы, решаемые через краеведческую деятельность:

- **Формирование базовой идентичности и самосознания: в** раннем возрасте дети активно формируют свое "Я", и понимание того, "кто я" и "откуда я", является фундаментальным. Отсутствие четкого представления о своей малой родине может привести к размытости самоидентификации, ощущению "безродности" и неуверенности в своем месте в мире. **Решение через краеведение:** знакомство с семьей, родословной, родным городом и краем позволяет ребенку осознать себя частью чего-то большего, чем просто индивид. Он начинает понимать свои корни, свою историю, что способствует укреплению самооценки и формированию позитивного самосознания. Понятия "семья" и "родословная" становятся первыми кирпичиками в построении личной истории, тесно связанной с историей места проживания.
- **Развитие когнитивных способностей и познавательного интереса:** современные дети часто сталкиваются с переизбытком информации, но не всегда умеют ее систематизировать, анализировать и применять. Поверхностное восприятие мира может привести к снижению познавательной активности и интереса к обучению. **Решение через краеведение:** краеведческая работа, включающая беседы, игры, занятия и творческую деятельность, стимулирует активное познание. Изучение истории города, его географии, символики, профессий, природы – все это требует от ребенка мыслительной активности, поиска информации, установления причинно-следственных связей. Например, изучение названий улиц или профессий родителей развивает логическое мышление и расширяет кругозор. Создание собственной "Красной книги" или фотовыставки "Путешествие по Красноярскому краю" – это не просто творчество, а результат исследовательской деятельности.
- **Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру: в** условиях потребительской культуры и ориентации на материальные ценности, важно воспитывать у детей чувство любви и уважения к окружающему миру, к своей культуре и природе. Отсутствие такого отношения может привести к экологической безответственности и пренебрежению к культурному наследию. **Решение через краеведение:** тема родной природы, любви ко всему живому, как отмечается в опыте, очень близка малышам. Знакомство с понятиями "экология", "заповедник", "Красная книга" формирует бережное отношение к природе. Рисование любимых мест, лепка знаковых объектов города, подготовка

сообщений о знаменитых земляках – все это способствует формированию эмоциональной привязанности к родному краю, гордости за него. Единые уроки "С днем рождения, Лесосибирск!" – это не только закрепление знаний, но и эмоциональное переживание праздника, связанного с родным городом.

- **Развитие коммуникативных навыков и социального взаимодействия: с**овременное общество часто характеризуется индивидуализацией и снижением уровня межличностного общения. Детям необходимо учиться взаимодействовать, сотрудничать, слушать и слышать друг друга. **Решение через краеведение:** совместная деятельность, такая как подготовка сообщений, организация выставок (рисунков, фотографий, "Красной книги"), участие в проектах ("Здесь Родины моей начало…"), способствует развитию коммуникативных навыков. Дети учатся работать в команде, делиться идеями, слушать мнения других, договариваться. Работа с родителями, например, организация совместных выставок, укрепляет связь между детским садом, семьей и местным сообществом, создавая единое образовательное пространство.
- **Преодоление информационного и культурного разрыва: в** условиях стремительного развития технологий и глобализации, дети могут испытывать недостаток знаний о своей непосредственной среде обитания, о местной истории и культуре, что может привести к ощущению оторванности от своих корней. Решение через краеведение: Краеведческая работа целенаправленно заполняет этот пробел. Изучение истории края, его географического положения, климатических особенностей, символики, достопримечательностей, знаменитых земляков, различных городов Красноярского края – все это формирует целостную картину малой родины. Фотовыставка "Путешествие по Красноярскому краю", основанная на личных впечатлениях детей и их семей, делает этот процесс живым и значимым.
- **Формирование активной жизненной позиции и гражданской ответственности: в**ажно не просто передать знания, но и воспитать активного, неравнодушного гражданина, который чувствует ответственность за свою малую родину и готов вносить свой вклад в ее развитие. **Решение через краеведение:** понимание истории и особенностей своего края, знакомство с его проблемами (например, экологическими) и достижениями, формирует у детей чувство причастности и ответственности. Когда дети узнают о знаменитых земляках, о предприятиях, о достопримечательностях, они начинают гордиться своим краем и задумываться о его будущем. Это закладывает основу для будущей активной гражданской позиции.

В течение двух учебных лет в старшей и подготовительной группе велась работа по направлению краеведение. Сначала я изучила литературу по проблеме, сформулировала цели и задачи, систематизировала имеющийся опыт и пополнила методическую копилку.

Знакомство детей с родным краем включало следующие темы: "Моя семья" , Мой родной город", "Я живу в Красноярском крае", "Животный и растительный мир нашего края", "Города Красноярского края" ,"Знаменитые

красноярцы". Каждый раздел включал беседы, игры, занятия, творческую деятельность и работу с родителями. Малая Родина – это, прежде всего, семья ребенка, его дом, детский сад, окружающая природа и памятные места. Родина начинается с семьи. В рамках работы ребята познакомились с понятиями "семья" и "родословная", узнали историю своей семьи, расширили представления о членах семьи и профессиях мам и пап. Большое внимание было уделено родному городу. Дети познакомились с его историей, географией, символикой, с легендой о происхождении Енисея, узнали, почему улицы города носят такие названия, какие предприятия есть в городе и др. Ребята подготовили сообщения о знаменитых земляках – Н.Т. Колпакове, Е. Белинском, О.Мальцеве. Рисовали любимые места родного города, лепили стелу Лесосибирска из пластилина, совместно с родителями организовали выставку рисунков и фотографий «Мы живем на Енисее». Традиционно в феврале проводились единые уроки «С днем рождения, Лесосибирск!», на которых дети закрепляли и обобщали свои знания.

Представление о Красноярском крае началось формироваться в старшей группе и постоянно расширялось. Дети узнали о его географическом положении, климатических особенностях, символике, достопримечательностях. Изучение истории края проходило в рамках проекта «Здесь Родины моей начало…», посвященного 200-летию основания Енисейской губернии. Тема родной природы, любви ко всему живому всегда очень близка малышам. Они с интересом познакомились с такими понятиями, как экология, Красная книга, заповедник, Крайний Север и др. Родители помогали детям рисовать и готовить сообщения о краснокнижных растениях и животных. Так в группе появилась своя Красная книга Красноярского края. Родному краю ребята посвятили много творческих работ. Неудивительно, что в таком большом крае расположились самые разнообразные города: где выращивают овощи и фрукты, где вечная мерзлота, где добывают полезные ископаемые и электричество, где строят ракеты, перерабатывают нефть, принимают туристов и др. Оказалось, что многие ребята бывали в этих местах, они принесли фотографии и так родилась фотовыставка «Путешествие по Красноярскому краю».

Родной край богат и великими людьми. Ребята познакомились с личностями выдающихся спортсменов И. Ярыгина, Е. Устюгова, С. Мастерковой, О. Медведцевой. Слушали музыкальные произведения В. Бутусова и Д. Хворостовского. Рассматривали картины А. Поздеева и В Сурикова, создали рисунки для выставок «Зимние забавы» и «Автопортрет». В альбоме «Детям о живописи» появился раздел, посвященный работам В.И. Сурикова. Родители приняли активное участие в создании выставки по творчеству В.П. Астафьева. Мы читали и обсуждали такие произведения как «Васюткино озеро», «Конь с розовой гривой», «Стрижонок Скрип», «Капалуха», «Бабушка с малиной». Творческие работы детей заняли призовые места на всероссийском конкурсе (лепка «Конь с розовой гривой», рисунок «Стрижонок Скрип»).

В процессе ознакомления с каждой темой проходило оформление и пополнение пособия «Информационная доска «Наш Красноярский край». На одной стороне изображена карта Красноярского края на карте России, общие сведения (символика, дата образования, территория). Другая сторона пособия содержит сведения о населении и национальном составе, карманы с карточками «Красная книга Красноярского края», «Города», «Достопримечательности», «Ими гордится наш край», «Вопросы для самопроверки». Будущие школьники с удовольствием пользовались пособием, возобновляя в памяти ранее полученную информацию, любуясь красивыми видами, тем самым взращивая в себе чувства любви к Родине.

В результате проведенной работы у детей значительно повысился уровень знаний о родном городе и крае, расширился познавательный интерес во многих сферах. Они испытали чувство гордости за свою малую Родину, любовь и уважение к землякам. Родители проявили заинтересованность и приняли участие в образовательном процессе детского сада. У них возрос интерес к мероприятиям, проводимым в группе и в детском саду (конкурсы, спортивные соревнования, акции, выставки), а также количественный состав участников. Пополнилась ППРС группы. Повысился интерес воспитателя к краеведческому материалу как образовательному и воспитательному источнику. Обогатился опыт использования краеведческого содержания в воспитательно-образовательном процессе. Можно надеяться, что проводимая работа поможет детям испытывать любовь и привязанность к родному дому, семье, городу, краю; испытывать гордость и уважение за свою нацию, русскую культуру, язык, традиции, гордиться своим народом, его достижениями, научит любоваться природой, бережно относиться к ней.

Представленный опыт работы по краеведению в старшей и подготовительной группе демонстрирует глубокое понимание психолого-педагогических проблем современного образования. Краеведческая деятельность выступает как мощный инструмент для: укрепления личной идентичности и самосознания ребенка; стимулирования познавательной активности и развития когнитивных навыков; формирования позитивного эмоционально-ценностного отношения к миру, природе и культуре; развития коммуникативных навыков и умения работать в коллективе; преодоления информационного и культурного разрыва, формирования целостной картины мира; воспитания активной жизненной позиции и чувства гражданской ответственности.

Систематический подход, включающий разнообразные формы работы (беседы, игры, занятия, творчество, проектная деятельность, работа с родителями), позволяет сделать процесс познания родного края увлекательным и эффективным. Краеведение в дошкольном образовании – это не просто предмет, а целостная система воспитания, направленная на формирование гармоничной личности, глубоко связанной со своей землей, культурой и историей, готовой к активной и осмысленной жизни в обществе.

Список литературы:
1. Аверина Н.А. Краеведение в дошкольном образовании: психолого-педагогические аспекты формирования гражданской идентичности / Н.А. Аверина. – Москва: Педагогика, 2018. – 150 с.
2. Белова Е.Н. Формирование гражданской идентичности у дошкольников через приобщение к родному краю / Е.Н. Белова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. – 120 с.
3. Воронова В.В. Краеведческая работа в детском саду: методические рекомендации / В.В. Воронова. – Москва: Просвещение, 2017. – 100 с.
4. Григорьева Е.Е. Психолого-педагогические основы формирования гражданской идентичности у детей дошкольного возраста / Е. Е. Григорьева. – Екатеринбург: УрО РАО, 2020. – 180 с.
5. Данилова Е.А. Краеведение как средство формирования гражданской идентичности дошкольников / Е.А. Данилова. – Казань: Татарское книжное издательство, 2016. – 130 с.
6. Ефремова О.Н. Гражданская идентичность дошкольника: пути формирования через краеведение / О. Н. Ефремова. – Москва: Академия, 2021. – 160 с.
7. Сорокина А.И. Краеведение в дошкольном образовании: формирование гражданской идентичности / А.И. Сорокина. – Москва: Просвещение, 2016. – 105 с.
8. Филиппова Л.В. Психолого-педагогические условия формирования гражданской идентичности у дошкольников в процессе краеведческой деятельности / Л.В. Филиппова. – Москва: Педагогическое общество России, 2021. – 170 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОГО ТРЕНИНГА

И.И. Корейбо
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики аддиктивного поведения подростков через призму развития эмоциональной устойчивости как ключевого ресурса личности. В отличие от традиционных подходов, которые рассматривают внешние факторы риска, в работе выдвигается тезис о том, что наиболее значимой в формировании зависимостей среди подростков является их неспособность к гибкой и адаптивной саморегуляции. Обосновывается, что низкий уровень эмоциональной устойчивости выступает системообразующим фактором, который предшествует формированию аддиктивной мотивации. В статье анализируется потенциал группового тренинга в качестве ключевого метода развития эмоциональной устойчивости. Обосновывается, что групповая форма работы является развивающей средой, где актуализируются и могут быть трансформированы дезадаптивные модели эмоционального реагирования, а также рассматриваются специфические механизмы групповой динамики, способствующие развитию эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, аддиктивное поведение, подростки, групповой тренинг, подростковый возраст, зависимость, саморегуляция, «Я-позиция», стресс, кризис, профилактика.

Summary. The article examines the problem of preventing addictive behavior among adolescents through the development of emotional stability as a key personal resource. Unlike traditional approaches that focus on external risk factors, the article argues that the inability to engage in flexible and adaptive self-regulation is the most significant factor in the development of addictions among adolescents. It is argued that a low level of emotional stability is a systemic factor that precedes the formation of addictive motivation. The article analyzes the potential of group training as a key method for developing emotional stability. It is argued that group work is a developmental environment where maladaptive emotional response patterns are actualized and transformed, and specific mechanisms of group dynamics are considered to promote the development of emotional resilience.

Key words: emotional stability, addictive behavior, adolescence, group training, adolescence, addiction, self-regulation, "I-position", stress, crisis, prevention.

Подростковый возраст является кризисным этапом развития, характеризующийся высокой уязвимостью для формирования зависимого поведения [2]. Хронический стресс, который формируется в условиях современного мира, в сочетании с биологическими и психологическими особенностями подростков, делает их наиболее подверженными риску в развитии аддиктивных стратегий поведения [1]. Несмотря на обширный массив исследований, посвященных факторам риска, традиционные подходы к профилактике, в основе которых информирование о последствиях употребления психоактивных веществ или запугивание, демонстрируют низкую эффективность [2]. Это свидетельствует о том, что необходимо сместить фокус с внешних проявлений аддикции на ее внутренние, затрагивая глубинные психологические причины, которые побуждают подростка искать альтернативные способы регуляции внутреннего состояния.

В качестве ключевого фактора в формировании аддиктивного поведения мы выделяем низкий уровень эмоциональной устойчивости – интегративной способности личности сохранять эффективную психическую деятельность и осуществлять целенаправленное поведение в условиях фрустрирующих и стрессогенных факторов. Эмоционально неустойчивому подростку тяжело перерабатывать интенсивные негативные эмоции, например такие, как гнев, тревога, скука и т.п., что приводит к наиболее простым и быстрым методам «облегчения» через аддиктивные проявления: психоактивные вещества, гаджеты, деструктивные формы поведения в социальных сетях и пр. [2].

В контексте поиска эффективных профилактических методов аддиктивного поведения среди подростков, индивидуальная психологическая работа зачастую не может в полной мере воссоздать социальный контекст, а групповой тренинг, в свою очередь, представляет собой микромодель социума, где дезадаптивные эмоциональные паттерны проявляются в реальном времени и могут быть целенаправленно скорректированы [3].

Таким образом, профилактическая работа должна быть построена на переориентации с борьбы со следствиями (зависимостью) на развитие эмоциональной устойчивости не как статичной черты личности, а как динамического, развиваемого навыка, включающего осознание, принятие, дифференциацию и трансформацию эмоционального опыта. Для этого необходимо рассматривать групповой тренинг не как набор упражнений, а как полноценную среду, где подросток не просто узнает о навыках регуляции, а проживает и апробирует их в безопасных, но эмоционально насыщенных условиях группового взаимодействия, тем самым формируя новую, адаптивную «Я-позицию».

Эффективность группового тренинга обеспечивается за счет одновременного действия нескольких терапевтических факторов:

1. Универсальность переживаний. Подросток, склонный к зависимостям, часто убежден в своей уникальной «испорченности» и одиночестве в переживании трудностей. В группе он обнаруживает, что другие сталкиваются со схожими эмоциями и проблемами, что помогает снизить чувство изоляции и формирует базовое принятие, которое необходимо для работы над собой [3].

2. Социальное зеркало и обратная связь. Группа выступает в роли многогранного зеркала, предоставляя участнику честную и конструктивную обратную связь о том, как его эмоциональные реакции влияют на окружающих. Обратная связь от сверстников воспринимается подростком как более достоверная, чем от взрослого, из-за чего обладает высоким коррекционным потенциалом.

3. Безопасное экспериментирование. В группе можно опробовать новые, более адаптивные способы эмоционального реагирования, а затем перенести этот опыт в реальную жизнь.

4. Развитие эмпатии и социальной поддержки. Оказывая поддержку другим участникам, подросток тренирует эмпатию, отвлекается от собственной проблематики и укрепляет свою самооценку. Формирующиеся внутри группы связи становятся внешним ресурсом, альтернативным аддикции.

Групповой тренинг, объединяющий навыковые и проективные методики, представляет собой высокоэффективный инструмент развития эмоциональной устойчивости у подростков. Его эффективность заключается в использовании естественного группового контекста, где через механизмы обратной связи, социального научения и безопасного экспериментирования подростки не только осваивают техники саморегуляции, но и проживают опыт принятия и поддержки. Формируя устойчивую связь с группой, подросток учится выстраивать здоровые отношения с миром и с самим собой, что способствует его психологическому благополучию в будущем.

Список литературы:

1. Иванов А. В. Психологические детерминанты аддиктивного поведения в юношеском возрасте / Иванов А. В., Петрова С. Н. // Вестник Московского

университета. Серия 14. Психология. – 2022. – №1. – С. 45-62. [сайт]. – URL: https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=12045
2. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма у подростков: от теории к практике / Сирота Н. А., Ялтонский В. М. – Москва : Генезис. – 2021. [сайт]. – URL: https://www.genesis.ru/profilaktika-narkomanii
3. Ялом И. Групповая психотерапия: Теория и практика / Ялом И., Лешч М. – Москва : Институт общегуманитарных исследований. – 2021. [сайт]. – URL: https://ioir.ru/books/group-psychotherapy

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

М.В. Косоротова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье проанализирована специфика работы социального педагога с подростками, имеющими агрессивное поведение, автором предложены методы профилактики агрессивного поведения у подростков в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подростковый возраст, социальный педагог, профилактика агрессивного поведения подростков.

Summary. The article analyzes the specifics of the work of a social educator with adolescents who exhibit aggressive behavior; the author proposes methods for preventing aggressive behavior in adolescents in an educational organization.

Key words: aggressive behavior, adolescence, social educator, prevention of aggressive behavior in adolescents.

Агрессивное поведение подростков является серьезной проблемой современного общества. Оно проявляется в разных формах: вербальной агрессии, физической агрессии, деструктивном поведении и даже киберагрессии. Социальному педагогу важно понимать причины возникновения агрессии и уметь грамотно взаимодействовать с такими детьми, помогая им преодолеть негативные проявления поведения.

Причин агрессивного поведения много, среди наиболее распространенных выделяются [2]:

– Семейные факторы: конфликты в семье, жестокое обращение родителей, гиперопека или недостаток внимания со стороны взрослых.

– Социальные условия: влияние сверстников, проблемы в школе, низкий уровень социализации, негативное окружение.

– Психологические особенности: эмоциональная нестабильность, низкая самооценка, чувство одиночества, трудности адаптации.

– Биологические предпосылки: генетическая предрасположенность, гормональные изменения в период полового созревания.

Для эффективного взаимодействия социальный педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, выявлять глубинные причины агрессивного поведения и разрабатывать комплекс мер поддержки.

Основные направления работы социального педагога с агрессивными подростками [1]:

1. Диагностико-аналитическое направление.

Изучение особенностей подростка, выяснение причины агрессивного поведения и определение путей дальнейшей работы.

Методы и приемы:

– психолого-педагогическое наблюдение за поведением подростка;

– интервью и анкетирование;

– экспертиза школьной документации и записей педагогов;

– анализ семейных обстоятельств и особенностей семейного воспитания.

Результатом должна стать оценка степени и причин агрессивности, разработка рекомендаций по дальнейшему сопровождению.

2. Образовательно-воспитательное направление.

Воспитание нравственных качеств, повышение общей культуры поведения, привитие позитивных моделей общения.

Формы работы:

– проведение тематических уроков и внеклассных мероприятий, направленных на воспитание толерантности и взаимопомощи;

– классные часы и беседы о правилах поведения, вежливости и этикете;

– тьюторство и наставничество старшеклассниками младших учеников.

Это направление формирует ценностные ориентации и нормы поведения, способные уменьшить проявления агрессии.

3. Психологическое сопровождение.

Оказание психологической поддержки подростку, снятие внутреннего напряжения, улучшение эмоционального фона.

Приемы и методы:

– индивидуальные и групповые консультации психолога;

– тренинги и игровые занятия по развитию эмоционального интеллекта и управлению гневом [4];

– самостоятельная работа подростка с заданиями на самосовершенствование.

Данный подход направлен на проработку внутренних мотивов агрессии и восстановление внутренней гармонии подростка.

4. Организационное-досуговое направление.

Организация полезного и интересного досуга, переключение внимания подростка на продуктивную деятельность.

Практически реализуется через:

– присоединение подростка к спортивным секциям, творческим студиям, клубам по интересам;

– туризм, экологические акции, волонтерская деятельность;

– соревнования и конкурсы, позволяющие реализовать энергию в позитивном ключе.

Задача направлена на перенаправление энергии подростка от деструктивных способов поведения к полезным видам деятельности.

5. Социально-правовая поддержка.

Правовая грамотность подростка, предупреждение противоправных деяний, содействие соблюдению законов и норм права.

Реализуется посредством:

– организации правовых лекториев и встреч с представителями правоохранительных органов;

– конференций и дискуссий на правовые темы;

– включенности подростка в программы предупреждения правонарушений и пропаганды здорового образа жизни.

Этот аспект важен для формирования правовой культуры и сознательного законопослушного поведения.

6. Работа с семьей.

Улучшение внутрисемейных отношений, гармонизация детско-родительских связей, влияние на ситуацию через изменение семейной атмосферы.

Используются следующие меры:

– встречи и консультации с родителями, разъясняющие механизмы детской агрессии и способы её предотвращения;

– родительские собрания, на которых обсуждаются общие проблемы воспитания;

– организация совместных досуговых мероприятий детей и родителей.

Семья играет ключевую роль в формировании личности подростка, поэтому данная работа существенно влияет на успешность остальных направлений.

Комплексный подход, охватывающий диагностический, образовательный, психологический, организационный и семейный аспекты, позволяет успешно проводить профилактику и коррекцию агрессивного поведения у подростков. Главное внимание уделяется созданию комфортной образовательной среды, оказанию необходимой поддержки подростку и вовлечению всех заинтересованных сторон в процесс воспитания и сопровождения ребёнка [3].

Важно помнить, что работа с агрессивными подростками должна быть систематической и последовательной. Только комплексное воздействие позволяет достичь положительных результатов и предотвратить повторные проявления агрессии.

Таким образом, специфика работы социального педагога с агрессивными подростками заключается в глубоком понимании причин агрессивного поведения, разработке индивидуальных программ помощи и применении эффективных методов коррекции. Работа специалиста направлена на

предотвращение негативных последствий агрессии, формирование социально приемлемых форм поведения и успешную интеграцию подростков в общество.

Список литературы:

1. Багова Р.Х. Особенности профилактики агрессивности у подростков в общеобразовательном учреждении: роль психолого педагогического сопровождения / Р.Х. Багова, О.И. Михайленко // Национальное здоровье. – 2021. – № 4. – С. 134-137.
2. Вдовина Н.А. Изучение особенностей агрессивного поведения подростков / Н.А. Вдовина, М.Н. Степанова // Евсевьевские чтения. Серия : Наука и образование : актуальные психологические проблемы и опыт решения : сборник научных трудов по материалам Международной научно практической конференции – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2018. – С. 162-166.
3. Гурьев М.Е. Социально–психологическая характеристика подростков, имеющих агрессивное поведение: способы его профилактики и пути преодоления / М.Е. Гурьев // Наука и современность – 2017 : материалы LI Международной научно-практической конференции, Новосибирск. – 2017. – С. 94-103.
4. Еремкина А.Ю. Снижение агрессивности подростков в условиях образовательной организации в процессе тренинговых занятий / А. Ю. Ерёмкина // Перспективы развития науки и образования. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск, 2019. – С. 198-203.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.В. Кузнецова
МБОУ «Северо-Енисейская средняя школа № 2»
пгт. Северо-Енисейский, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ литературы, посвященной проблеме тревожности и ее особенностям у детей младшего школьного возраста. Проанализированы результаты экспериментального исследования тревожности у детей младшего школьного возраста. Сделаны выводы об особенностях тревожности у мальчиков и девочек. Сформулированы рекомендации по коррекции тревожных состояний.

Ключевые слова: тревожность, неуверенность, беспокойство, младший школьник, эмоциональный дистресс, эмоциональная неустойчивость.

Summary. The article presents an analysis of the literature on the problem of anxiety and its features in primary school children. The results of an experimental study of anxiety in primary school children are analyzed. Conclusions are drawn about the specific features of anxiety in boys and girls. Recommendations are formulated for the correction of anxious states.

Key words: anxiety, insecurity, worry, primary school child, emotional distress, emotional instability.

Актуальность заявленной темы обусловлена рядом обстоятельств. В современной Росси происходят значительные социально-экономические и политические трансформации, характерные для всех сторон повседневной жизни общества, влекущие за собой изменения во всех социальных институтах.

Информационные источники ежедневно публикуют сведения о бедствиях, катастрофах, происшествиях чрезвычайного характера, которые причиняют самые значительные и разрушительные последствия, нанося урон не только частным физическим лицам и организациям, но и государству в целом. Ежегодно в результате возникновения катаклизм гибнут и травмируются люди, причиняется вред организациям, разрушаются здания и сооружения. В настоящее время качественно изменилось участие несовершеннолетних в социальной жизни. Темпы взросления возросли в разы в связи с обилием информации, ее неконтролируемым распространением в социальных сетях и сети Интернет в целом. Дети не только взрослеют раньше, но и участвует в социальной жизни раньше, что не всегда положительно отражается на качестве такого участия [1].

Современные школьники, воспитываясь в условиях современной политической и внешнеэкономической нестабильности, становятся свидетелями перечисленных проблем. Это становится причиной таких эмоциональных проблем, как повышенная тревожность, агрессивность, негативизм в межличностных и межгрупповых отношениях, недостаток ответственности в отношении к различным обстоятельствам жизни, возникновение разного рода конфликтов со сверстниками или родителями.

Особую озабоченность вызывает возросшее в последнее время количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью. Тревожность свойственна детям различных возрастных категорий, однако, наибольшую актуальность представляют проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, которые могут привести к снижению успеваемости, нарушению статусной позиции ребенка в коллективе, к явлению школьной дезадаптации. Поэтому в настоящее время актуализировались задачи осмысления особенностей тревожности детей младшего школьного возраста, необходимость обеспечения активного развития, эмоционального благополучия и позитивных психических состояний каждого ребенка.

Изучение понятия «тревожность» необходимо начать с обращения «теории дифференциации эмоций», разработанной американским психологом Кэрроллом Изардом. Исследователь в рамках названной теории классифицировал эмоции, представляющие собой отражение реальной действительности в форме переживаний, на фундаментальные и производные. Совокупность фундаментальных эмоций, по мнению Изарда, приводит к возникновению такого комплексного, эмоционального состояния, как тревожность. Через разработку понятия «тревожность» могут быть раскрыты и более глубоко поняты затруднения в эмоциональной сфере современного младшего школьника [2].

Анализ проявлений тревожности обучающихся младшего школьного возраста невозможен без учета психологических особенностей детей исследуемой возрастной группы. В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет. В этом возрасте получают дальнейшее развитие все психические процессы – восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь.

С первых дней в роли ученика ребенок встречается с многочисленными трудностями, которые могут стать факторами, вызывающими тревожность. В первую очередь, причиной появления тревожных состояний у младших школьников может стать тяжелая адаптация к школе. Вчерашний дошкольник не в полной мере воспринимает новый распорядок дня, необходимость соблюдать школьные правила, выполнять домашние задания. Игровая деятельность отходит на второй план, уступая место учебной – этот фактор также негативно влияет на младшего школьника, вызывая его тревожные состояния [3].

Во-вторых, причиной появления тревожных состояний у младших школьников могут стать взаимоотношения в классе. Сформированный классный коллектив включает в себя детей с различным социометрическим статусом, в котором лидирующие позиции занимают «звезды» и «лидеры», которые становятся активистами, заводилами, любимчиками учителей. Школьники, имеющие статус «Пренебрегаемым» и «Изолированные», остаются в стороне, предпочитают быть незаметными – это формирует у них комплекс неполноценности, вызывает тревожные состояния.

В-третьих, причиной появления тревожных состояний у младших школьников могут стать отношения в семье, которая является первым воспитательным институтом, определяющим формирование личности ребенка и передачу культурных ценностей и традиций.

Современная сложная социально-экономическая и политическая ситуация, в том числе, на внешних рубежах страны, привели к тому, что в настоящее время отмечается увеличение числа семей группы риска, семей в социально опасном положении, асоциальных, многодетных, бездетных, неполных, пожилых, молодых, межнациональных, замещающих, малообеспеченных, с детьми-инвалидами и тяжело болеющими членами семьи, конфликтных, семей мигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев, семьи с безработными членами и других. Причиной появления тревожных состояний у младших школьников могут стать отношения в семье, стиль семейного воспитания.

Младшие школьники, воспитывающиеся в семьях с авторитарным стилем воспитания, лишены необходимого родительского тепла, ласки, внимания и требуемого уровня воспитания. Все это, безусловно, становится фактором развития тревожных состояний.

В семьях с попустительским стилем воспитания отсутствие должного контроля со стороны родителей, попустительство, проживание в неблагополучных условиях часто ведут к последовательному формированию

тревожных состояний: такие дети становятся свидетелями негативной преступной среды, несущей в себе криминальную субкультуру, имеющей тесные и постоянные негативные связи. У родителей с попустительским стилем воспитания степень социального антиобщественного повреждения устойчива и глубока, обусловливая тревожность у младших школьников.

Ребенок, воспитывающийся в условиях хаотического стиля воспитания, не мыслит себе будущего без непоследовательной деятельности, слабо контролирует вспышки своих негативных эмоций, считает нормой совершить агрессивные акты любой направленности в зависимости от складывающихся обстоятельств. Особая проблема такого типа в недостаточном отторжении асоциальных форм поведения и не понимании всей степени ответственности за него. Сказанное, априори ведет к возникновению тревожности у детей младшего школьного возраста [4].

Наряду со сказанным, особую озабоченность вызывает воспитание в семьях с опекающим типом: тревожность родителей, их постоянная обеспокоенность, мнительная и подчас надуманная проблемность ситуаций передается детям, становясь причиной тревожных состояний.

С целью изучения особенностей самооценки проявления тревожности детей младшего школьного возраста организовано эмпирическое исследование. Экспериментальной базой исследования выступила образовательная организация города Красноярска. Выборка исследования представлена младшими школьниками (7-8 лет) в количестве 20 человек (10 мальчиков и 10 девочек). В качестве диагностического инструментария выступили методики: проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан); тест школьной тревожности А. Филлипса.

По результатам исследования у 5 (50 %) мальчиков и 4 (40 %) девочек диагностировано наличие тревожности, при этом у 2 (20 %) мальчиков и 1 (10 %) девочки тревожность выражается на высоком уровне. Кроме этого, для мальчиков характерен более высокий уровень всех видов тревожности, по сравнению с девочками. Исходя из сказанного, мальчики более тревожны. Мальчикам более свойственны страхи, опасения, негативная оценка окружающей действительности, различного рода опасения относительно школьного обучения. Напротив, девочки более оптимистичны, позитивы, открыты, им нравится школьная жизнь, нравится учиться. В целом, младшим школьникам с тревожностью присущи страхи, опасения, негативная оценка окружающей действительности, различного рода опасения относительно школьного обучения.

Ребенок не рождается с тревожными установками, а приобретает их в процессе познания мира вокруг и социализации. Исходя из этого, склонность к тревожности – есть результат определенных событий в жизни ребенка, в ходе которого его психика подверглась определенным изменениям и деформациям до такого состояния. В связи с этим, важно установить причинно-следственный механизм, в ходе реализации которого формируются установки,

провоцирующие тревожное поведение в целях купирования его в самом зачаточном состоянии.

В целях коррекции тревожности необходимо организовывать мероприятия, направленные на оказание социально-психологической и социально-педагогической помощи младшим школьникам в преодолении тревожных состояний, проводить просветительские, культурно-досуговые, информативно-консультационные и спортивные мероприятия.

Особое внимание следует уделять коррекционной помощи.

Под психологической коррекцией следует понимать целенаправленное психологическое воздействие психолога на определенные психологические структуры личности, осуществляемое с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида. Коррекционная работа тревожного поведения подразумевает комплекс средств, методов и ряд направлений.

Для младших школьников, имеющих тревожность, наиболее предпочтительны групповые занятия. Групповые занятия делают акцент на потребностях в общении и коллективной поддержке, что способствует их успешной социализации и адаптации. В группах младшие школьники меньше чувствуют авторитарное влияние взрослого, что дает возможность им раскрываться в процессе коррекционной работы.

При проведении занятий педагогу-психологу рекомендуется придерживаться следующих правил:

1. Доброжелательный, оптимистичный и позитивный настрой педагога – первый фактор преодоления тревожности у обучающихся.

2. Следует исключить какие-либо сравнения детей друг с другом. Особенно это касается ситуаций, когда сравнение складывается не в пользу ребенка. Сравнивать допустимо лишь собственные успехи и неудачи ребенка: «Вчера ты допустил в тетради три помарки, а сегодня постарался и сделал только одну. Я уверена, что завтра ты вообще не допустишь помарок». Сравнения такого плана повышают уверенность ребенка в себе, в своих возможностях.

3. По мере возможности на первом этапе следует ограничить тревожного ребенка от публичных выступлений, а также от участия в командных соревнованиях. Кроме этого, задания типа «кто первый» необходимо заменить аналогом, чтобы исключить элемент соревнований.

4. Важно подобрать сферу, в которой тревожный ребенок будет обязательно успешен и сможет раскрыть и реализовать себя (рисование, макраме, оригами и т.д.). Данную сферу необходимо возвысить в глазах ребенка. Например, его помощь в изготовлении праздничного плаката ко дню Матери – как будут радоваться твои и все мамы, глядя на этот плакат!

5. Необходимо постепенно привлекать тревожного ребенка к школьным делам, давая ему мелкие поручения. Но эти поручения следует преподнести как чрезвычайно значимые, а помощь ребенка – как незаменимую.

6. Не следует делать акцент только на успеваемости ребенка, необходимо смещать акценты на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурство по классу, экскурсии походы.

7. Важно не забывать о похвале. Хвалить необходимо за любые достижения, даже если они выглядят незначительными. При этом сравнивать следует только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов.

В совокупности, предлагаемые рекомендации позволят снизить тревожность младших школьников.

Список литературы:

1. Бутенко В.Н. К вопросу о коррекции школьной тревожности и хронической неуспешности у младших школьников / В.Н. Бутенко, М.А. Аникина // Перспективы науки. – 2022. – № 3(150). – С. 117-119.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – Москва : Питер, 2006. – 460 с.
3. Павлова Н.Г. Система работы по снижению тревожности младших школьников в современном образовании / Н.Г. Павлова, О.В. Патеева // Психология и педагогика образования: проблемы, современное состояние : сборник научных статей (Чебоксары, 26 ноября 2022 года). – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 168-172.
4. Тажинин А.М. Влияние тревожности на успеваемость обучения младших школьников / А. М. Тажинин, С. С. Шутенова // Актуальные проблемы современности. – 2022. – № 3(37). – С. 121-124.

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИНГА

Ю.В. Кушмылева
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на оценку эффективности системы занятий с применением социально-психологического тренинга как средства профилактики аддиктивного поведения в подростковой среде. В ходе эксперимента, проведенного на базе МБОУ «СОШ №9 г. Лесосибирска», была доказана статистически значимая положительная динамика в снижении уровня риска формирования аддиктивного поведения у подростков после реализации данной системы профилактических занятий. Результаты подтверждают, что тренинг является высокоэффективной формой профилактической работы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикции, подростки, профилактика, социально-психологический тренинг, социально-психологическое тестирование, жизненные ценности, личностные ресурсы, эмпирическое исследование, стратегии эффективного поведения.

Summary. The article presents the results of an empirical study aimed at assessing the effectiveness of a system of classes using socio-psychological training as a means of preventing

addictive behavior among adolescents. During the experiment, conducted on the basis of Secondary School No. 9 in Lesosibirsk, a statistically significant positive dynamic in reducing the risk level of addictive behavior among adolescents was proven following the implementation of this system of preventive classes. The results confirm that training is a highly effective form of preventive work.

Key words: addictive behavior, addictions, adolescents, prevention, socio-psychological training, socio-psychological testing, life values, personal resources, empirical research, effective behavior strategies.

Актуальность настоящей работы обусловлена проблемой массового распространения большого числа аддикций [1], [2], которым подвергаются люди разных возрастных групп, и которые, зачастую, в некой скрытой завуалированной форме проникают в самую сердцевину, плоть и дух нашего общества, разрушая моральные устои, вековые традиции, нравственность и, разумеется, здоровье русского человека.

Подростковый возраст является периодом повышенного риска формирования аддиктивного поведения, что обусловлено психофизиологическими, социальными и личностными особенностями данного этапа развития [8], [9]. В современных условиях поиск эффективных, практико-ориентированных методов профилактики становится ключевой задачей для педагогов-психологов и социальных педагогов. Одним из наиболее перспективных инструментов в этой области является социально-психологический тренинг [5], позволяющий в групповом взаимодействии целенаправленно формировать здоровые стратегии поведения.

Цель исследования: разработка, реализация и оценка эффективности системы профилактических занятий с применением социально-психологического тренинга, направленной на профилактику аддиктивного поведения у подростков.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2024-2025 и 2025-2026 учебных годах на базе МБОУ «СОШ №9 г. Лесосибирска» и включало три этапа:

1. Констатирующий этап. На данном этапе была проведена первичная диагностика учащихся 8-х классов (126 учащихся) с использованием Единой методики социально-психологического тестирования (ЕМ СПТ) [6]. Целью являлось выявление подростков с риском формирования аддиктивного (рискового) поведения. По итогам анализа результатов была выявлена группа подростков с низким и средним риском формирования аддиктивного (рискового) [] поведения, представленная 53 респондентами (42,1% от общего количества учащихся 8 классов МБОУ «СОШ №9 города Лесосибирска»), а также группа с высоким и высочайшим риском – в количестве 9 респондентов (7,14 % от общего количества учащихся 8 классов МБОУ «СОШ №9 города Лесосибирска»).

2. Формирующий этап. Для учащихся 8 классов была разработана и реализована специальная система занятий с применением социально-психологического тренинга, направленная на профилактику аддиктивного

поведения. Основная цель занятий: профилактика аддиктивного поведения у подростков путём актуализации, формирования, сохранения системы жизненных ценностей и развития реалистичного восприятия действительности у подростков. Система занятий включила в себя 10 взаимосвязанных занятий, сфокусированных на решении следующих задач:

1) формировать систему жизненных ценностей;
2) формировать навыки открытого поведения, конструктивного общения с окружающими;
3) снижать общий уровень тревожности у подростков;
4) повышать психологическую устойчивость, уверенность, самостоятельность и ответственность у подростков.

3. Контрольный этап. Спустя полгода после реализации тренинга среди учащихся 8 классов была проведена повторная диагностика по методике ЕМ СПТ для выявления динамики исследуемых показателей.

Результаты и выводы

Сравнительный анализ данных первичного и повторного тестирования показал не ярко выраженную, тем не менее, положительную динамику. Обратимся к таблице 1.

Таблица 1 – Динамика уровня риска формирования аддиктивного поведения у учащихся выделенной целевой группы (8 классы в 2024-2025 у.г.)

Уровень риска	Первичная диагностика (8 классы, 2024-2025 у.г.)	Повторная диагностика (9 классы, 2025-2026 у.г.)	Изменение
Высокий и высочайший	7,14%	6,1%	-1,04%
Средний и низкий	42,1%	39,15%	-2,95%

Как демонстрирует Таблица 1, количество подростков с высоким и высочайшим уровнем риска сократилось на 1,04%, а со средним и низким – на 2,95%. Качественный анализ данных также показал улучшение по таким параметрам, как снижение ситуативной тревожности, рост уровня эмпатии и развитие коммуникативной компетентности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что система занятий оказала значимое профилактическое воздействие. Групповая динамика, создающая безопасную среду для экспериментирования с новыми моделями поведения, позволила учащимся отработать и присвоить более эффективные стратегии. Акцент на раскрытии и развитии личностных ресурсов через осознание собственной иерархии ценностей, а не на запугивании или запретах, позволил воздействовать на глубинные причины потенциальной аддикции.

Выводы

1. Социально-психологический тренинг является высокоэффективной формой работы по профилактике аддиктивного поведения у подростков, что подтверждается данными эмпирического исследования.

2. Разработанная система занятий с применением социально-психологического тренинга направленная, прежде всего, на актуализацию, формирование и сохранение системы жизненных ценностей у подростков, а также развитие самосознания, эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, доказала свою практическую значимость и результативность.

3. Апробированная модель работы может быть успешно интегрирована в деятельность образовательных учреждений, центров психолого-педагогической поддержки и использована в работе школьных психологов для реализации задач первичной и вторичной профилактики аддиктивного (рискового) поведения.

Таким образом, целенаправленное использование тренинговых технологий создает мощный ресурс для формирования психологической устойчивости подростков к влиянию факторов риска, способствующих развитию аддикций.

Список литературы:

1. Авдеева Н.Н. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева, под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва : АСТ, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
2. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – 1991. – № 1. – С. 8-15.
3. Короленко Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2013. – 251 с. – ISBN 5-901048-06-7.
4. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 2001. – 224 с.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – Москва : Издательство МГУ, 2018. – 168 с.
6. Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва : ФГБНУ Центр защиты прав и интересов детей, 2019. — 44 с.
7. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения : учебно-методический комплекс / Е. Б. Усова. – Минск : Издательство МИУ, 2010. – 180 с. – ISBN 978-985-490-691-1
8. Фролов В.А. Психолого-педагогические аспекты профилактики аддиктивного поведения детей и подростков: учет особенностей саморегуляции аддикта при разработке программ психологопедагогической профилактики зависимого поведения / В.А Фролов // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 11 – С. 1-7.

9. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д.Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Н.Д. Лапина
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева», г. Астрахань, Россия

Аннотация: Исследование посвящено созданию и функционированию Отделения дневного пребывания для детей с ограниченными возможностями здоровья в Астраханском центре «Здравушка». Анализируются методы реабилитации молодежи с ментальными нарушениями, а также влияние индивидуализированных программ на социальную интеграцию, психоэмоциональное развитие и качество жизни участников. Подчеркивается важность междисциплинарного подхода и сотрудничества специалистов для успешной реабилитации.

Ключевые слова: реабилитация, дети с ограниченными возможностями, социальная интеграция, психоэмоциональное развитие, индивидуальные потребности, многофункциональный центр.

Summary. This study examines the creation and functioning of a day care unit for children with disabilities at the Zdravushka Center in Astrakhan. It analyzes rehabilitation methods for young people with mental disabilities, as well as the impact of individualized programs on social integration, psychoemotional development, and quality of life. The importance of an interdisciplinary approach and collaboration between specialists for successful rehabilitation is emphasized.

Keywords: rehabilitation, children with disabilities, social integration, psychoemotional development, individual needs, multifunctional center.

Проблемы, связанные с реабилитацией детей с ограниченными возможностями здоровья, из года в год становятся более актуальными, вызывая внимание как общества, так и специалистов в области медицины и психологии. День ото дня растет осознание важности интеграции таких детей в общество, что включает не только своевременное медицинское обслуживание, но и поддержку на уровне психосоциальной реабилитации. Данная область требует системного подхода, сочетающего в себе различные аспекты — от медицинских и психологических до социокультурных [3].

Работа Государственного автономного учреждения социального обслуживания Астраханской области "Многопрофильный социально-оздоровительный центр "Здравушка" организована с целью обеспечения социальной реабилитации и абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также детей-инвалидов в возрасте от 10 до 18 лет и инвалидов до 23 лет, имеющих ментальные нарушения. Учреждение направлено на создание условий, которые способствуют социальной адаптации

указанных категорий детей к жизни в обществе и семье, предлагая разнообразные социальные услуги как для них, так и для их семей [9].

Деятельность центра сосредоточена на удовлетворении конкретных потребностей получателей социальных услуг и включает предоставление различных видов помощи, соответствующих законодательным требованиям Астраханской области. К ним относятся социально-бытовые услуги, нацеленные на поддержку жизнедеятельности в повседневной обстановке; социально-медицинские услуги, обеспечивающие сохранение здоровья через организованные оздоровительные мероприятия и регулярный мониторинг состояния здоровья; социально-психологические услуги, направленные на коррекцию психологического состояния, что является необходимым для успешной адаптации в социальной среде. Также предоставляются социально-педагогические услуги, акцентирующие внимание на профилактике отклонений в поведении и формировании позитивных интересов, включая организацию досуга; социально-правовые услуги, которые заключаются в предоставлении помощи в получении юридических консультаций и защите прав получателей; услуги, направленные на повышение коммуникативного потенциала детей с ограничениями в жизнедеятельности; а также срочные социальные услуги [9].

Реализация данных социальных услуг осуществляется в полустационарной форме, что позволяет обеспечить необходимый уровень поддержки для получателей. Структура работы учреждения основывается на постановлении Главного государственного санитарного врача Российской Федерации, что гарантирует соблюдение санитарно-эпидемиологических требований. Центр предназначен для обслуживания 48 человек в день и организован в 6 групп, сформированных в соответствии с возрастными и интеллектуальными характеристиками. В каждой группе не более 8 человек, что способствует более индивидуализированному подходу к каждому ребенку.

Режим работы отделения составляет с 8:00 до 18:00, при этом группы функционируют в две смены по 5 часов, обеспечивая двухразовое питание для всех участников. Конкретно три группы работают с 8:00 до 13:00, а три группы – с 13:00 до 18:00. Такой подход к организации работы создает условия для качественного предоставления социальных услуг и эффективной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья [9].

Интересным фактом является то, что в рамках реабилитационных программ Центра активно используются современные технологии и методы, включая арт-терапию и занятия с использованием адаптированных игровых технологий, что значительно повышает вовлеченность детей в процесс реабилитации и способствует их эмоциональному развитию.

Также стоит отметить мнение специалистов о том, что инклюзивное образование и интеграция детей с ограниченными возможностями в общий образовательный процесс не только приносят пользу самим детям, но и обогащают образовательную среду в целом. По словам известного психолога Л.В. Вербицкой, "взаимодействие с детьми с особенностями развития формирует у других детей эмпатию и толерантность, что является

неотъемлемой частью их социализации и морального развития". Это подчеркивает важность создания инклюзивной среды не только в рамках учреждений, но и в широкой общественной практике.

Недостаточная информированность и порой предвзятое отношение общества могут создавать дополнительные барьеры для социальных интеграции детей с ограничениями в здоровье. В этом контексте важно учитывать мнение таких авторитетных исследователей, как Я.А. Шевченко и В.Я. Баранова, которые подчеркивают, что глубинное понимание потребностей таких детей и их семей должно стать основой всех мероприятий по реабилитации и образованию. Шевченко, например, утверждает, что комплексный подход к реабилитации помогает не только улучшить качество жизни детей, но и снизить уровень стресса для родителей, что, безусловно, отражается на общей динамике развития [1].

Не хватает еще одного аспекта — вовлеченности самого ребенка в процесс реабилитации. Психологические исследования указывают на важность активного участия детей в выборе методов и форм реабилитации. Участие детей в процессе формирования своих потребностей и желаний создает эффект повышенной мотивации и дает им возможность развивать самостоятельность. Парадоксально, но в условиях современной медицины и социальной работы акцент часто ставится на потребностях родителей и медицинских работников, тогда как мнение самого ребенка оказывается на втором плане.

Классической ошибкой является также недооценка силы окружающей среды и социального контекста, в котором находится ребенок. С точки зрения многих ученых, включая А.В. Липатову и Д.С. Громова, важно учитывать, что реабилитация не заканчивается в стенах медицинских учреждений или реабилитационных центров. Она продолжается в семье, школе и на улице [2]. Инклюзивные классы, группы взаимопомощи для родителей и прозрачные отношения с соседями — всё это создает пространство, в котором ребенок может расти и развиваться, чувствуя себя полноценной частью общества. Липатова подчеркивает, что окружение и поддержка сверстников становятся основополагающими для формирования у детей с ограниченными возможностями социальных навыков и уверенности в собственных силах.

Современные исследования показывают, что интеграция детей с ограниченными возможностями не является лишь этической нормой. Привлечение таких детей в общий образовательный процесс приносит пользу всем участникам. По словам известного педагога Юрия Куликова, интеграция соответствует принципу "обогащения через разнообразие". В таких условиях учащиеся развивают уровень эмпатии и понимания различий, что формирует новое поколение людей, более открытых к многообразию и толерантности. Более того, такие ценности становятся неотъемлемой частью общей культуры общества, что, безусловно, делает его более зрелым и гуманным [3].

Однако важно также осознавать, что создание инклюзивной среды требует и значительных усилий. Ключевым аспектом здесь является профессиональная подготовка персонала в образовательных учреждениях и

медицинских центрах. Психологи и педагоги должны быть готовы работать с особенностями каждого ребенка, адаптируя программы, подходы и методы обучения. Результативность программы реабилитации во многом зависит от уровня квалификации специалистов, а недостаток соответствующих знаний может свести на нет все старания.

Обратима ли эта тенденция? По мнению влиятельных экспертов, решение проблемы лежит в плоскости двух направлений: образования и просвещения. Необходима активная просветительская работа по изменению общественного мнения о детях с ограниченными возможностями. Эффективные кампании по информированию могут не только изменить негативные стереотипы, но и привлечь внимание к возможностям и успехам таких детей. Существуют примеры успешных социальных акций, которые едва ли не перевернули представление о том, что представляет собой инклюзия. Человек, страдающий от ограничений в здоровье, это не объект жалости, а активный участник социальной жизни.

Феноменальный эффект от общественной интеграции трудно переоценить. Объединение между детьми разного уровня здоровья способствует созданию эмоционального фундамента для всестороннего развития. В многочисленных исследованиях отмечается взаимовыгодное влияние на всех участников процесса. Дети с ограниченными возможностями учатся находить свое место в обществе, развивать лидерские качества, в то время как их здоровые сверстники становятся более чуткими и понимающими.

Сейчас наблюдается новая волна теоретических и практических исследований в области программ поддержки и реабилитации. Это создает возможность пересмотреть и усовершенствовать существующие практики. Стратегии, направленные на выявление и устранение барьеров на пути детей с ограниченными возможностями к полноценной жизни, формируют пространство для инновационных решений. Соискатели, работающие в этой области, активно анализируют успешные кейсы в других странах, чтобы адаптировать их к российским реалиям.

История наглядно демонстрирует, как изменения в социальном восприятии могут привести к значительным сдвигам. Например, программы инклюзивного образования в нескольких странах Запада способствовали улучшению не только образовательных результатов, но и общего уровня счастья среди детей. Данные примеры пока ещё не получили широкой реализации в России, но в последних исследованиях обнаруживается растущий интерес к данным программам [7].

Несмотря на существующие трудности, нужно отметить, что надежды на позитивные изменения определенно есть. Последние исследования показывают увеличивающийся интерес к инклюзии и разнообразию в образовательных учреждениях. Возрастает количество мероприятий, нацеленных на активное вовлечение детей с ограниченными возможностями в различные сферы жизни общества, от образования до спорта и культуры. Широкое признание важности

психосоциальной реабилитации становится основой для формирования новых стандартов в оказании помощи.

В заключение, требуется обратить внимание на важность комплексного подхода к проблеме реабилитации детей с ограниченными возможностями. Быстрые изменения в этом направлении должны сочетаться с осознанием культурных, социальных и этических аспектов. Только совместными усилиями обществ, специалистов и самих детей можно добиться ощутимых результатов. Долгосрочные эффективные программы, основанные на инклюзии и уважении прав детей с ограниченными возможностями, могут стать мотивом для общества в целом, что в конечном счете позволит создать условия для полноценной жизни каждого человека.

Список источников:

1. Баранова В.А. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: подходы и модели // В.А. Баранова, Я.А. Шевченко // Научный вестник. – 2021. – 12(1).– С. 45.
2. Липатова А.В. Инклюзия в образовании: международный и российский опыт // Современные образовательные технологии. 2020. – 15(3). – С.112.
3. Куликов Ю.П. Эффективность инклюзивного обучения для детей с ограниченными возможностями: результаты исследований // Педагогические науки. 2022. – 9(2).– С.78-88.
4. Громов Д.С. Психосоциальные аспекты реабилитации детей с инвалидностью // Психология и образование. 2019. – 7(4).– С.43.
5. Михайлова И.В. Роль сенсорной комнаты в реабилитации детей с ограниченными возможностями // Терапия и реабилитация. – 2020. – 8(1).– С.34-42.
6. Сидоров Е.А. Значение адаптивной физкультуры для детей с ограниченными возможностями здоровья // Физическая культура и спорт. – 2021. – 13(2). – С.59-67.
7. Костенко Н.Р. Творческая реабилитация как метод поддержки детей с ограниченными возможностями / Н.Р. Костенко, Т.Л. Григорьева // Искусство и психология. – 2022. – 6(5). – С.115-123.
8. Федорова Л.В. Медицинская реабилитация и профилактика у детей с инвалидностью // Современные парадигмы медицины. 2021. – 10(3). – С.203-210.
9. «ГАУСО АО «МСОЦ «Здравушка»: сайт. 2025 – URL: https://msoc-zdravushka.astr.socinfo.ru/contact2 (дата обращения: 26.09.2025).

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ж.А. Левшунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения в отечественной науке феномена отцовства в представлении младших школьников. Исследование направлено на выявление основных характеристик образа отца, сформировавшегося у детей младшего школьного возраста, а также факторов, влияющих на формирование этих представлений.

Ключевые слова: отцовство, младшие школьники, социальная роль мужчины, социальные установки младших школьников.

Summary. The article discusses the theoretical aspects of studying the phenomenon of fatherhood in the perception of primary school students in Russian science. The study aims to identify the main characteristics of the father image formed in primary school children, as well as the factors that influence the formation of these perceptions.

Key words: fatherhood, junior high school students, the social role of men, and the social attitudes of junior high school students

Отцовство является важной составляющей социальной роли мужчины, оказывающей значительное влияние на развитие ребенка. Отношения между отцом и ребенком оказывают огромное воздействие на формирование представлений детей о семье, родительских ролях и отношениях в целом. Исследования показывают, что отношения отца и ребенка имеют важное значение для развития эмоциональной стабильности, когнитивных способностей и социального поведения ребенка [12].

В частности, младший школьный возраст представляет собой критический период формирования базовых социальных установок и представлений о мире, включая представления о родителях и семейных ролях. Этот этап характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям и интенсивностью социализации, в ходе которой дети активно усваивают социальные нормы и модели поведения [1]. Именно в этот период закладываются основы будущих представлений о семейном укладе и взаимоотношениях внутри семьи.

Представление об отцовстве включает комплекс понятий, отражающих роль отца в воспитании и развитии ребенка. В психологической литературе существует несколько подходов к исследованию отцовства. Один из наиболее распространенных подходов основан на концепции вовлеченности отца в жизнь ребенка. Согласно этому подходу, отец играет активную роль в формировании личностных качеств ребенка, обеспечивая поддержку, заботу и внимание [4].

Другой подход рассматривает отцовство сквозь призму психологического влияния на ребенка. Здесь подчеркивается важность эмоциональной связи между отцом и ребенком, наличие которой способствует развитию чувства защищенности и уверенности у ребенка [2]. Психологическое благополучие ребенка напрямую связано с качеством взаимодействия с отцом, что отражается на уровне самооценки, успешности в учебе и поведении в обществе.

Таким образом, изучение представлений об отцовстве требует учета множества аспектов, включая социально-культурные особенности,

индивидуальные характеристики ребенка и качество взаимоотношений с родителями.

Дети младшего школьного возраста находятся в процессе активного познания окружающего мира и себя самого. Их восприятие родителей, особенно отцов, формируется под влиянием личного опыта, наблюдений за поведением окружающих взрослых и усвоенных социальных норм [6]. Дети начинают осознавать свою принадлежность к определенной семейной структуре и социальную значимость своей семьи.

Образ отца у детей младшего школьного возраста часто ассоциируется с защитой, поддержкой и примером для подражания. Многие исследователи отмечают, что именно в этот период формируются первые устойчивые образы отцовской фигуры, включающие конкретные черты характера и поведение [15]. Важно отметить, что эти образы являются результатом непосредственного взаимодействия ребенка с отцом, а также наблюдения за взаимодействием отца с матерью и другими членами семьи.

Однако необходимо учитывать, что образ отца у каждого ребенка индивидуален и зависит от многих факторов, среди которых особое место занимают личные качества отца, уровень его участия в жизни ребенка и характер внутрисемейных отношений [8]. Таким образом, восприятие отцовства носит индивидуальный характер и определяется множеством обстоятельств.

Формирование представлений об отцовстве у младших школьников обусловлено несколькими ключевыми факторами.

Один из важнейших факторов, определяющих восприятие отцовства, — степень вовлеченности отца в повседневную жизнь ребенка. Чем больше отец участвует в уходе за ребенком, организации досуга и поддержании контакта, тем сильнее ребенок ощущает привязанность и доверие к отцу [11].

Отец, регулярно проводящий время с ребенком, оказывает положительное влияние на его психическое здоровье и интеллектуальное развитие. Активное участие отца создает условия для полноценного развития ребенка, способствуя формированию положительных черт характера и успешной адаптации в социуме [16].

Качество эмоциональной связи между отцом и ребенком также имеет существенное значение. Если отец проявляет интерес к интересам ребенка, поддерживает его начинания и поощряет успехи, это укрепляет чувство доверия и привязанности [3]. Наличие сильной эмоциональной связи помогает ребенку справляться с трудностями и формировать позитивное отношение к себе и окружающим людям.

Еще одним важным фактором, влияющим на формирование представлений об отцовстве, являются социальные установки и культурные ценности. В каждой культуре существуют определенные ожидания относительно ролей отца и матери, которые передаются детям посредством воспитания и окружения [5]. Эти ожидания формируют стереотипы,

касающиеся распределения обязанностей в семье и способов проявления заботы и внимания.

Особенности темперамента, характера и уровня развития ребенка также влияют на восприятие отцовства. Некоторые дети склонны воспринимать отца исключительно положительно, даже если взаимодействие ограничено, в то время как другие могут испытывать негативные эмоции вследствие недостаточного внимания или конфликтных ситуаций [9]. Индивидуальная реакция ребенка на поведение отца обусловлена особенностями нервной системы, уровнем тревожности и степенью зрелости.

Таким образом, формирование представлений об отцовстве у младших школьников – сложный процесс, зависящий от множества взаимосвязанных факторов. Понимание этих факторов позволяет разработать эффективные стратегии поддержки и укрепления семейных связей, способствующих гармоничному развитию ребенка.

Исследование, проведенное В.А. Проказовой, показало, что большинство младших школьников воспринимают своего отца как защитника и наставника, помогающего решать жизненные трудности и поддерживать уверенность в себе [13]. Важнейшими характеристиками, выделяемыми детьми, были физическая сила, ум и доброта. Участники исследования отмечали важность совместного времяпровождения с отцом, что подтверждает гипотезу о положительном влиянии участия отца на эмоциональное состояние ребенка.

Работа С.О. Макаровой и др. подтвердила значительную корреляцию между участием отца в жизни ребенка и уровнем успеваемости ученика [7]. Ученые обнаружили, что дети, чьи отцы проявляют активный интерес к учебным успехам, чаще получают высокие оценки и проявляют большую мотивацию к обучению. Эти данные свидетельствуют о важности вовлечения отца в образовательный процесс ребенка.

Также было выявлено, что пол ребенка влияет на восприятие отцовства. Девочки, участвовавшие в исследовании Н.Н. Осиповой, чаще называли отца источником вдохновения и примером морали, в то время как мальчики акцентировали внимание на физической силе и лидерских качествах отца [10]. Данные различия обусловлены социальными нормами и ролями, закрепленными в сознании детей.

Л.А. Соловьева и др. пришли к выводу, что восприятие отцовства у младших школьников существенно отличается в зависимости от уровня образования и культуры семьи. Так, дети из высокообразованных семей чаще рассматривают отца как образец для подражания, стремясь соответствовать высоким стандартам, установленным семьей [14]. Напротив, дети из менее обеспеченных семей нередко испытывают недостаток положительного примера, что негативно сказывается на их самоидентификации и мотивации к достижению целей.

Эти результаты подтверждают необходимость дальнейшего изучения факторов, влияющих на формирование представлений об отцовстве у младших

школьников, а также разработки практических рекомендаций для повышения эффективности семейного воспитания.

Полученные данные о восприятии отцовства у младших школьников позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций, направленных на улучшение взаимодействия отца и ребенка.

1. Повышение уровня осведомленности. Родители должны понимать важность собственного участия в жизни ребенка, осознавая, насколько сильно оно влияет на развитие ребенка.

2. Регулярное общение. Отец должен находить время для регулярного общения с ребенком, выслушивая его мнения и желания, уделяя внимание вопросам, волнующим ребенка.

3. Совместные занятия. Совместные игры, прогулки и выполнение домашних заданий способствуют укреплению доверительных отношений и повышению уровня удовлетворенности жизнью обоих участников процесса.

4. Создание благоприятной атмосферы. Поддержка открытой коммуникации и уважение взглядов друг друга помогают создать комфортную атмосферу дома, способствующую здоровому развитию ребенка.

5. Поддержка образовательных инициатив. Участие отца в образовательной деятельности ребенка стимулирует повышение интереса к знаниям и формирует ответственность за собственное обучение.

Таким образом, изучение представлений об отцовстве у младших школьников представляет значительный научный и практический интерес. Оно раскрывает механизмы формирования представлений о семейных ролях и определяет пути улучшения качества взаимодействия между родителями и детьми. Полученные данные свидетельствуют о значительных различиях в восприятии отцовства в зависимости от пола ребенка, уровня образования семьи и культурного контекста.

Список литературы:

1. Балуева Г.Н. Роль отца в воспитании младших школьников / Г.Н. Балуева, Т.И. Ивашова // Научные ведомости Белгородского госуниверситета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2019. – № 1 (2). – С. 11-19.
2. Дроздова И.П. Значение эмоциональной близости отца и ребенка в подростковом возрасте / И.П. Дроздова // Журнал прикладной психологии. – 2021. – № 3. – С. 23-30.
3. Колобова Л.Ф. Переживания детей при потере близкого взрослого: исследование переживаний младшего школьника / Л.Ф. Колобова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 107-115.
4. Красовская Ю.М. Становление образа отца в раннем детстве / Ю.М. Красовская // Мир психологии. – 2020. – № 1. – С. 17-25.
5. Кузьмина А.Р. Гендерные различия в представлениях об отцовстве у студентов-психологов / А.Р. Кузьмина // Вестник Омского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 121-129.

6. Логинова А.Б. Формирование представления об образе отца у дошкольников / А.Б. Логинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 42-50.
7. Макарова С.О. Влияние образовательного статуса отца на академическую успеваемость детей младшего школьного возраста / С.О. Макарова // Вопросы психологии. – 2024. – № 2. – С. 195-203.
8. Михайлов М.Л. Воспитание мальчиков и девочек в современных семьях / М.Л. Михайлов // Семья и школа. – 2025. – № 1. – С. 68-76.
9. Овчинникова Я.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в условиях совместной игровой деятельности / Я.А. Овчинникова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 149-157.
10. Осипова Н.Н. Половые различия в восприятии отцовства младшими школьниками / Н.Н. Осипова // Молодёжь и образование XXI века. – 2022. – № 1. – С. 211-219.
11. Петрова А.Г. Воздействие паттернов взаимодействия отца и сына на развитие личности подростка / А.Г. Петрова // Семейная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 81-89.
12. Подгорнова Н.А. Отцовская фигура глазами ребёнка / Н.А. Подгорнова, А.В. Емельянчик // Вестник СПбГУ. Серия 12. Педагогика и психология. – 2018. – № 3. – С. 8-15.
13. Проказова В.А. Эмпирическое исследование отношения младших школьников к своему отцу / В.А. Проказова // Современные научные исследования и инновации. 2023. № 3. С. 179–187.
14. Соловьева Л.А. Отцовство в многодетных семьях: опыт зарубежных стран и российские реалии / Л.А. Соловьева // Социологический альманах. – 2021. – № 3. – С. 227-235.
15. Хлебникова В.С. Образ отца в восприятии младших школьников / В.С. Хлебникова // Педагогика. – 2024. – № 2. – С. 55-63.
16. Чернышёва И.Е. Изучение влияния эмоциональной дистанции отца и дочери на детско-родительские отношения / И.Е. Чернышёва // Отечественный журнал социальной педагогики. – 2023. – № 4. – С. 93-101.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Логинова
Научный руководитель: Т.В. Шелкунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения адаптации студентов к современному вузу. Исследование направлено на выявление основных проблем первокурсников на начальном этапе обучения. Автором представлены результаты анкетирования первокурсников. Проанализированные результаты внедрены в практику вуза по работе с первокурсниками.

Ключевые слова: адаптация, адаптация к вузу, первокурсник, анкетирование.

Summary. The article discusses the theoretical aspects of studying the adaptation of students to a modern university. The study aims to identify the main problems faced by first-year students at the initial stage of their education. The author presents the results of a questionnaire survey conducted among first-year students. The analyzed results have been implemented in the university's practice of working with first-year students.

Key words: adaptation, adaptation to a university, first-year student, questionnaire survey.

Одной из основных проблем в условиях вузовского обучения выступает процесс адаптации первокурсников к вузу. Для вчерашнего школьника условия вуза отличаются от школьных. Каждый человек — это личность с определенным набором личностных качеств и условий развития. В этом аспекте процесс адаптации также зависит от этих условий и личностных особенностей студентов.

Усложняется процесс адаптации еще и тем, что современный вуз активно развивается и внедряет все новые технологии в образовательный процесс. Предполагается, что каждый студент с успехом овладеет этими технологиями.

Научный термин «адаптация» начал использоваться в физиологии немецким исследователем Г. Аубертом (H. Aubert) в 1865 г. Позднее в естественных науках адаптация стала пониматься как совокупность реакций живой системы, обеспечивающих ее целостность и функциональную устойчивость при изменении окружающей среды

Ряд авторов видит адаптацию первокурсников к обучению в вузе в совокупности трех форм

– формальная (познавательно-информационное приспособление к новому окружению и содержанию медиа воспитания студентов);

– общественная (процесс внутренней интеграции групп студентов начальных курсов и интеграция этих групп со студенческим окружением посредством медиа ресурсов);

– дидактическая (подготовка студентов к новым мультимедийным формам и методам учебно-воспитательной работы в вузе).

Весь процесс адаптации проходит в несколько фаз:

1. Ориентировочная (сентябрь-октябрь): Первые восторги и эйфория от новой свободы. Студент знакомится с вузом, правилами, однокурсниками. Проблемы еще не осознаны в полной мере.

2. Нестабильная адаптация (октябрь-ноябрь): Эйфория проходит, накапливается усталость, понимание реального объема работы. Наступает первое разочарование, могут возникнуть конфликты. Это самый критический период.

3. Устойчивая адаптация (конец первого семестра): Студент привык к ритму, находит свои методы учебы, складывается круг общения. Появляется уверенность в своих силах.

Завершающая (второй семестр): Процесс адаптации в основном завершен. Студент чувствует себя «своим» в вузе.

В рамках эмпирического исследования мы изучили уровень адаптации у студентов ЛПИ—филиала СФУ. Выборку исследования представили студенты 1 курса. Общее количество респондентов составило 46 человек.

В 2025 году в ЛПИ - филиал СФУ большинство зачисленных являются местными студентами (66%). Из них 46% предыдущее образование получили в средних специальных/профессиональных учреждениях, 20% - после школы. Иногородние студенты составили 28% всей выборки исследования. При этом 6% из них иностранцы.

В качестве диагностического инструментария мы разработали анкету, в которой были включены вопросы, направленные на выявление уровня адаптации студентов.

Обратимся к результатам анкетирования и проанализируем их.

У большинства опрошенных наблюдается нарушение сна (57%). У остальных студентов (43%) таких проявлений не выявлено.

Большинство респондентов не указывают на нарушение аппетита (78%). Однако 22% испытуемых такие проблемы у себя обнаруживают.

Большинство опрошенных (61%) вопросом о том, чтобы бросить учебу не задаются. Однако тревогу вызывают 19% студентов, которые часто задумываются об этом.

Меньшая часть студентов (28%) не обнаруживают у себя трудностей на этапе адаптации к вузу. Однако 72% респондентов отмечают ряд проблем, с которыми они столкнулись на этапе начального обучения в вузе. Среди основных проблем, которые выбрали студенты было бытовые условия (13%), климатические условия (9%), социальные проблемы (13%), академические проблемы (11%). Также 22% опрошенных предложили свои варианты трудностей: страх отчислиться, сложно, поездка в другой город, Е-курсы, нет буфета, ранний подъем, нехватка времени, график и распорядок дня, неуверенность в коллективе.

Большинство опрошенных (52%) на этапе проведения исследования отметили, что уже адаптировались к условиям вуза. 46% испытуемых пока находятся в процессе адаптации. Также были выявлены студенты (2%), которые считают, что еще не адаптировались.

По результатам диагностики было выявлено, что большинство опрошенных пока не адаптировались к условиям вуза. Студенты-первокурсники, находясь в фазе нестабильной адаптации, практически все столкнулись с трудностями разного уровня. У многих студентов стала накапливаться усталость, пришло понимание реального объема работы, связанного с учебно-профессиональной деятельностью, а также с самоорганизацией своей жизни.

Данный процесс является естественным. От начала поступления в вуз прошло еще не так много времени, поэтому полученные результаты ожидаемы.

Также следует отметить, что в институте созданы благоприятные условия для большинства студентов, что позволило части первокурсникам нашей выборки уже адаптироваться к ним.

Список литературы:

1. Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. — Ереван: ЭПО, 1988. — 262 С.
2. Смыслова Н.М. Адаптация как один из этапов социально-профессионального становления личности // КПЖ. – 2011. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-kak-odin-iz-etapov-sotsialno-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti (дата обращения: 15.09.2025).
3. Яковлев Р.Д., Особенности адаптации студентов первокурсников к обучению в вузе / Р.Д. Яковылев, Ю.М. Бабич // Столыпинский вестник. – 2023. – №9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze (дата обращения: 29.09.2025).

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Д.А. Максимова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмоционального выгорания как проявление профессионального истощения и фактор, приводящий к профессиональной деформации личности. Раскрывается история изучения данного явления, начиная с введения термина американским психологом Г. Фрейденбергером, и анализируется его актуальность в современных условиях. Особое внимание уделяется педагогической деятельности как одной из наиболее подверженных риску эмоционального выгорания. Рассматриваются теоретические модели синдрома, включая трёхкомпонентную структуру К. Маслач и С. Джексон, а также факторы, способствующие его развитию, такие как пол, возраст и стаж работы. В заключении обозначены ключевые направления профилактики и снижения проявлений эмоционального выгорания педагогов, включая совершенствование условий труда, организацию психологической поддержки и развитие профессиональных компетенций.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональное истощение, педагог, стресс, деперсонализация, профилактика, профессиональное развитие.

Summary. The article examines the phenomenon of emotional burnout as a manifestation of professional exhaustion and a factor leading to professional deformation. It outlines the historical development of the concept since its introduction by American psychologist H. Freudenberger and highlights its relevance in modern professional contexts. Special attention is given to the teaching profession as one of the most vulnerable to burnout. Theoretical models of the syndrome are discussed, including the three-component model by C. Maslach and S. Jackson, as well as key factors contributing to burnout, such as gender, age, and work experience. The article concludes by identifying main directions for prevention and reduction of emotional burnout among teachers, focusing on improving working conditions, providing psychological support, and fostering professional growth.

Key words: emotional burnout, professional exhaustion, teacher, stress, depersonalization, prevention, professional development.

С проблемой эмоционального выгорания как проявлением профессионального истощения и предпосылкой последующей профессиональной деформации человечество столкнулось давно – предположительно, с момента появления профессий, требующих высокой степени эмпатии, эмоциональной включённости, активного общения и выраженной социальной направленности деятельности. Впоследствии такие виды деятельности стали относить к категориям «помогающих», «социально-ориентированных» и «коммуникативных» профессий.

Термин «эмоциональное выгорание» был введён в научный обиход в 1974 году американским психологом Г. Фрейденбергером, который в книге *«Выгорание. Высокая цена высоких достижений»* определил его как «состояние физического и психического истощения, вызванное профессиональной деятельностью» [5]. В дальнейшем интерес к этому феномену значительно возрос и распространился не только на специалистов, занятых в сфере социально-ориентированных профессий, но и на представителей других направлений труда.

Эмоциональное выгорание в профессиональной среде представляет собой состояние психологического и эмоционального истощения, выражающееся в отрицательных переживаниях по отношению к своей деятельности, коллегам и организации в целом [1]. Педагоги, в силу особенностей своей профессии, относятся к группе риска по развитию данного синдрома, что обусловило пристальное внимание исследователей к этой проблеме [4]. Итоги многочисленных исследований легли в основу методических рекомендаций, направленных на диагностику, профилактику и снижение проявлений эмоционального выгорания у учителей [3; 7].

Существуют различные теоретические модели синдрома эмоционального выгорания. Так, К. Маслач и С. Джексон – авторы «Методики определения уровня эмоционального выгорания у представителей ряда профессий, включая педагогов» – предложили трёхкомпонентную структуру выгорания, включающую: эмоциональное истощение (психологическую усталость, срывы); развитие деперсонализации (дистанцированность от работы и окружающих) и снижение чувства профессиональной эффективности, сопровождающееся негативной самооценкой и утратой активности [7].

К основным факторам, вызывающим и сопровождающим эмоциональное выгорание педагогов, относятся особенности профессиональной деятельности, а также индивидуальные (социально-демографические) характеристики – пол, возраст, трудовой стаж. Ряд исследователей отмечают наличие гендерных различий в уровне выгорания: женщины чаще подвержены этому состоянию, что объясняется более высоким уровнем стрессовой нагрузки по сравнению с мужчинами [2, с. 78].

Проблема профилактики, преодоления и смягчения проявлений эмоционального выгорания педагогов требует отдельного анализа, однако

можно выделить основные направления её решения. Во-первых, необходимо продолжать системную работу по улучшению условий труда педагогов: совершенствовать организацию и содержание их деятельности, обеспечивать современное материально-техническое оснащение, стимулировать творческую составляющую работы и повышать оплату, особенно за внеурочную и дополнительную нагрузку. Важно также уменьшить объём отчетности и мероприятий, не связанных с учебно-воспитательной деятельностью, снизить административное давление, предоставив учителям больше возможностей для участия в управлении школой.

Во-вторых, следует расширить доступ педагогов к психологической помощи как в образовательных учреждениях, так и в специализированных центрах поддержки, что особенно актуально для сельских школ. Положительное влияние могут оказать комнаты отдыха для учителей, поскольку учебные и преподавательские помещения не обеспечивают личного пространства [6].

В-третьих, специалисты подчёркивают необходимость создания условий для неформального общения педагогов — между собой, с учениками и их родителями. Важно также развивать возможности профессионального роста, что особенно значимо для работников сельских и малых школ. Формирование навыков противодействия эмоциональному выгоранию должно рассматриваться как часть профессионального развития педагога.

Наконец, учитывая масштаб распространения синдрома эмоционального выгорания среди учителей, необходимо постоянно изучать это явление на междисциплинарном уровне, разрабатывать и внедрять эффективные меры его профилактики.

Список литературы:

1. Курганова И.Ю. Эмоциональное выгорание в деятельности педагога / И.Ю. Курганова // Образование. Карьера. Общество. – 2013. – № 3.
2. Нубер У. Кто я без тебя? Почему женщины чаще страдают депрессией и как находят себя. – Москва, 2021.
3. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / Автор-сост. О.И. Бабич. – Волгоград, 2009.
4. Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения. – Санкт-Петербург, 2003.
5. Фрейденбергер Г. Выгорание: высокая цена высоких достижений. – Москва, 1980.
6. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: Информационный бюллетень / С.И. Заир-Бек, К.М. Ангиков. – Москва, 2022.
7. Янковская Н. Эмоциональное выгорание учителя / Н. Янковская // Народное образование. – 2009. – № 2.

КОНФЛИКТ В СЕМЬЕ: ПРИЧИНЫ, СТРУКТУРА, СПОСОБЫ УРЕГУЛИРОВАНИЯ

А.С. Максутова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается феномен семейного конфликта как неотъемлемая составляющая функционирования семьи как социального института. Приводятся различные определения понятия конфликта и семейного конфликта, анализируются его основные причины и факторы, влияющие на конфликтность супружеских отношений. Особое внимание уделено классификации конфликтов по М. Дойчу и стадиям их развития. Описаны кризисные периоды семейной жизни, наиболее подверженные возникновению конфликтов. В работе предлагаются эффективные стратегии урегулирования семейных конфликтов, основанные на принципах активного слушания, конструктивного общения, взаимопонимания и сотрудничества. Делается вывод о том, что профилактика конфликтов в семье возможна при условии формирования доверительных, уважительных и равноправных отношений между её членами.

Ключевые слова: семья, семейный конфликт, супружеские отношения, причины конфликтов, кризисные периоды, структура конфликта, урегулирование, профилактика, активное слушание, взаимопонимание.

Summary. The article examines the phenomenon of family conflict as an integral component of the functioning of the family as a social institution. Various definitions of the concept of conflict and family conflict are given, its main causes and factors influencing the conflict of marital relations are analyzed. Special attention is paid to the classification of conflicts according to M. Deutsch and the stages of their development. Crisis periods of family life, which are most prone to conflict, are described. The paper suggests effective strategies for resolving family conflicts based on the principles of active listening, constructive communication, mutual understanding and cooperation. It is concluded that conflict prevention in the family is possible provided that trusting, respectful and equal relationships are formed between its members.

Key words: family, family conflict, marital relations, causes of conflicts, crisis periods, conflict structure, settlement, prevention, active listening, mutual understanding.

Семья как базовый социальный институт представляет собой особую систему взаимодействия людей, где в процессе совместной жизни неизбежно сталкиваются разные интересы, ценностные ориентации и модели поведения её участников. Такая динамика отношений нередко приводит к возникновению противоречий, которые при усилении могут перерастать в конфликты.

Конфликт – это противоборство субъектов социального взаимодействия, которое возникает на основе противоположно направленных или суждений (С. М. Емельянов).

По определению А. Анцупова и А. Шипилова, семейный конфликт – это конфликт между супругами, который возникает из-за неудовлетворения каких-либо потребностей в системе их межличностных отношений.

Семейный конфликт явление довольно распространенное. И это неудивительно, ведь именно в семье происходят тесные контакты между

людьми. При этом каждый из членов семьи хочет жить согласно своим идеям и взглядам, и не всегда, получается, сравнить их с привычками и убеждениями других членов семьи. На этой почве и происходят семейные конфликты. Только иногда возникает конфронтация, когда люди не могут понять друг друга и приходят к неправильному заключения. Это порождает претензии и обиды, и не всегда получается урегулировать проблему мирным путем [4, с.390].

Ключевую роль в семейных отношениях играют супружеские конфликты. Они чаще возникают из-за неудовлетворения потребностей супругов. Исходя из этого выделяют основные причины супружеских конфликтов:

- психосексуальная несовместимость супругов;
- неудовлетворение потребности в значимости своего «Я», неуважение чувства достоинства со стороны партнера;
- неудовлетворение потребности в положительных эмоциях: отсутствие ласки, заботы, внимания и понимания;
- пристрастие одного из супругов к чрезмерному удовлетворению своих потребностей (алкоголь, наркотики, финансовые расходы только на себя и т.д.);
- неудовлетворение потребности во взаимопомощи и взаимопонимании по вопросам ведения домашнего хозяйства, воспитания детей, в отношении к родителям и т.д.;
- различия в потребностях по проведению досуга, увлечениях [2, с.328].

Известный исследователь А. И. Кочетов называет семь основных причин семейных конфликтов:

- нарушение этики супружеских отношений (измена, ревность). Конечно измена одного из супругов является травмирующей для любого человека, так, она переживается как предательство, обман и отсутствие любви. Беспричинные ревность воспринимается как недоверие со стороны партнера и вызывают ощущение обиды;
- биологическая несовместимость. Довольно часто браки заключаются по любви, что является высшим чувством, которое связано в значительной степени с общим мировоззрением, ценностными ориентациями, системой мотивации и направленности личности. Однако особенности нервной системы, не всегда приняты будущим супругам во внимание, могут стать причиной сексуальной неудовлетворенности или расхождения биоритмов "жаворонка" и " совы»;
- недопонимание супругов (одного из них) с людьми, которые их окружают, – родственниками, знакомыми, товарищами и т. д. Конечно, самой распространенной причиной конфликтов является некорректное отношение одного из супругов к родителей другого партнера. Многие родители, которые занимаются семейным счастьем своего уже взрослого ребенка, нарушают структуру отношений молодых пар, создавая конфликтные ситуации;
- несовместимость интересов и потребностей. Довольно часто сходство интересов и потребностей лежит в основе создания семьи, однако они

не могут полностью совпадать у двух разных людей, а также меняются со временем, что вызывает недоразумения; - отличие педагогических позиций в отношении ребенка. Воспитывая ребенка, родители используют непоследовательный стиль так же, как и разные цели и средства воспитание. Что не только не приносит желаемого эффекта, но и просто делает ребенка несчастным;

- наличие личностных недостатков или отрицательных качеств у одного, а порой и у обоих. Брутальность, вспыльчивость, лживость, неряшливость и многие другие качеств вызывают недовольство у второй половины, и только наличие у нее такого положительного качества, как терпение, способное предотвратить супружескую ссору;
- отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми. Если предыдущие причины в основном касались супружеских отношений, то последняя принадлежит к проблемам родителей и детей. По сути, она основывается на разных ценностях, потребностях и интересах разных поколений и неумение понимать другую точку зрения [4, с.390].

К факторам, влияющим на конфликтность супружеских отношений, относят кризисные периоды в развитии семьи (С. Кратохвил).

Первый год супружеской жизни характеризуется конфликтами адаптации друг к другу, когда два «Я» становятся «Мы». Происходит эволюция чувств, влюбленность исчезает, и супруги предстают друг перед другом такими, какие они есть.

Второй кризисный период связан с появлением детей и, как следствие, новых задач, новых обязанностей, новой структуры взаимодействия и т. п.

Третий кризисный период совпадает со средним супружеским возрастом, который характеризуется конфликтами однообразия. В результате многократного повторения впечатлений у супругов наступает насыщение друг другом.

Четвертый период конфликтности отношений супругов наступает после 18–24 лет совместной жизни (приближение периода инволюции, возникновение чувства одиночества, связанного с уходом детей, усиливающаяся эмоциональная зависимость жены, ее переживания по поводу возможного стремления мужа сексуально проявить себя на стороне) [1, с.161].

В социальной психологии в качестве составных элементов конфликта выделяется объективная конфликтная ситуация, с одной стороны, и ее образы у участников разногласий – с другой. В связи с этим американский психолог М. Дойч предложил рассматривать следующие типы конфликтов:

1. Подлинный конфликт, существующий объективно и воспринимаемый адекватно (жена хочет использовать свободную комнату как кладовку, а муж – как фотолабораторию).

2. Случайный, или условный, конфликт, который легко может быть разрешен, хотя это и не осознается его участниками (супруги не замечают, что есть еще площадь).

3. Смещенный конфликт – когда за «явным» конфликтом скрывается нечто совсем другое (споря из-за свободной комнаты, супруги на самом деле конфликтуют из-за представлений о роли жены в семье).

4. Неверно приписанный конфликт – когда, например, жена ругает мужа за то, что он сделал, выполняя ее же распоряжение, о котором она уже прочно забыла.

5. Латентный (скрытый) конфликт. Базируется на не осознаваемом супругами противоречии, которое, тем не менее, объективно существует.

6. Ложный конфликт, существующий только из-за восприятия супругов, без объективных причин [3, с.1325].

Любой конфликт представляет собой сложное динамическое образование, обладающее определённой внутренней структурой, включающей ряд последовательно развивающихся стадий.

1. Этап возникновения противоречия характеризуется появлением факторов напряжения, неудовлетворённости и скрытых раздражителей, формирующих предпосылки конфронтации.

2. Этап осознания проблемы связан с тем, что участники начинают воспринимать наличие противоречий как значимых и требующих разрешения.

3. Открытая фаза конфликта выражается в явных формах взаимодействия — спорах, упрёках, эмоциональных столкновениях, то есть в переходе латентного напряжения в активное противоборство.

4. Кульминационный этап отражает пик конфликтного взаимодействия, сопровождающийся наибольшим эмоциональным накалом и максимальной степенью противостояния сторон.

5. Этап разрешения или угасания конфликта может завершиться как конструктивным исходом (достижение взаимопонимания, компромисса), так и деструктивным (усиление отчуждения, разрыв взаимодействия).

Осознание структурных компонентов конфликта и их закономерной последовательности позволяет более целенаправленно выбирать эффективные стратегии поведения и методы урегулирования на каждой стадии его развития.

Некоторые стратегии, которые могут быть использованы при решении конфликтных ситуаций в семье.

1) Активное слушание. Этот тип слушания - это то, что мы делаем, когда обращаем внимание на то, что другой человек хочет передать, и другой человек знает, что мы понимаем. С помощью этой стратегии возможно избежать многих недоразумений, если перед ответом мы убедимся, что поняли, что другой человек хочет сказать или выразить.

2) Правильное выражение мыслей. Когда мы злимся, мы обычно выражаем свой дискомфорт самым неподходящим образом. Речь идет о том, чтобы объяснить, чего мы хотим, не причиняя вреда другому человеку. Важно также не только выразить то, что нас беспокоит, но и предложить альтернативы или пути решения этой проблемы.

3) Разрешить всем заинтересованным сторонам участвовать в обсуждении.

4) Показать привязанность. Даже если мы находимся в конфликте с родственниками, они все равно остаются людьми, которых мы любим и ценим, и важно дать им знать об этом. Во многих случаях выражение привязанности уменьшает напряжение, которое порождает конфликт.

5) Найти способ сотрудничества. Перед конфликтом обычно нужно искать, кто выигрывает, а кто проигрывает в споре. Но то, что уместно, - это искать общий пункт и работать над его совместным решением. Таким образом, все члены получают удовлетворительное решение, они ищут решения, думая о потребностях и интересах всех членов.

6) Найти положительные стороны вещей. Обычно перед лицом конфликта мы видим только негатив ситуации. Вместо того чтобы сосредотачиваться на этих негативных аспектах, мы можем воспользоваться позитивными аспектами конфликта, увидеть в нем возможность поговорить, узнать точку зрения другого, узнать нас лучше. Дело не в том, чтобы отрицать конфликт, а в том, чтобы использовать его для развития, чтобы максимально использовать ситуацию.

7) Найти правильный момент и ситуацию, чтобы поговорить о проблеме. Часто бывает целесообразно отложить обсуждение. Это не означает, что мы избегаем его или оставляем в забвении, но ищем момент, в котором эмоциональный заряд меньше, и мы чувствуем себя спокойнее, чтобы контролировать негативные эмоции, которые возникают в эти моменты перед конфликтом. Это позволит нам более адекватно выражать то, что мы хотим передать, и слушать другого более восприимчиво. Также может быть удобно, искать место, где два человека чувствуют себя непринужденно, чтобы поговорить [4, с.392].

Поэтому для успешного разрешения конфликта необходимо:

- Желание обеих сторон решить проблему. Но если хотя бы одна из сторон проявит это желание, то это также дает больший шанс другой стороне пойти на уступки;

- Сделать первый шаг к урегулированию конфликта. Готовность одной из сторон решить конфликт может сыграть решающую роль в урегулировании конфликта в целом.

Основным методом предотвращения конфликтов является построение семейных отношений на принципах равноправия, взаимной ответственности, доверия и уважения [4, с.393].

Для снижения уровня конфликтности в семье необходима системная профилактика, включающая:

- развитие навыков общения и активного слушания;
- умение выражать эмоции в корректной форме;
- уважение личных границ и индивидуальности каждого члена семьи;
- совместное принятие решений по важным вопросам;
- поддержание эмоциональной близости и доверия.

Семейные конфликты представляют собой объективное социальное явление, обусловленное различиями в потребностях, ценностях и интересах

членов семьи, а также динамикой их межличностных отношений. Анализ причин и типов конфликтов, а также изучение стадий их развития позволяет выделить эффективные стратегии урегулирования, включающие активное слушание, корректное выражение эмоций, совместное обсуждение проблем и поиск компромиссных решений. Научно обоснованным методом снижения уровня конфликтности является формирование семейных отношений на принципах взаимного уважения, доверия, ответственности и учета индивидуальных особенностей каждого члена семьи. Таким образом, системное понимание природы семейных конфликтов и методов их разрешения способствует укреплению межличностных связей и повышению качества семейной жизни.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 304 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
3. Долятовский Л.В. Семейные конфликты и их виды / Л.В. Долятовский, И.В. Гордикова // Экономика и социум. – 2017. – № 2(33). – 1324-1327 с.
4. Хатуева М.С. Предупреждение и разрешение семейных конфликтов / М.С. Хатуева, Л.Т. Эскерханова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 11(39). – 389-393 с.

ФАББИНГ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

А.С. Максутова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. Фаббинг можно рассматривать как социально-психологическое явление, связанное с изменением форм общения в условиях цифровой среды. Его широкое распространение обусловлено ростом зависимости людей от мобильных технологий и усилением значимости виртуальных каналов взаимодействия. Наиболее восприимчивой к данному процессу является молодежь, активно использующая цифровые ресурсы в повседневной жизни. Регулярное обращение к смартфону в процессе разговора снижает уровень непосредственного контакта, мешает формированию доверия и препятствует взаимопониманию. Подобные проявления затрагивают как личные отношения, так и профессиональные сферы, вызывая отчуждение, конфликты и уменьшение результативности совместной работы. Также отмечается ослабление эмпатии и снижение эмоциональной включенности в живую коммуникацию. Интерес исследователей к этой проблеме объясняется ее воздействием на социальные практики и психологическое состояние личности. Анализ феномена позволяет выявить направления изменения коммуникации в цифровую эпоху и обозначить пути минимизации ее негативных эффектов. В то же время профилактика последствий фаббинга требует комплексного подхода с привлечением

различных научных дисциплин. Следовательно, изучение данного явления остается актуальной задачей современных гуманитарных и социальных исследований.

Ключевые слова: фаббинг, влияние фаббинга, причины фаббинга, характеристики фаббига, профилактика фаббинга, «отсутствующее присутствие», «фабби», «фаббер»

Summary. Fabbing can be considered as a socio-psychological phenomenon associated with changing forms of communication in the digital environment. Its widespread use is due to the growing dependence of people on mobile technologies and the increasing importance of virtual channels of interaction. Young people who actively use digital resources in their daily lives are the most susceptible to this process. Regularly using a smartphone during a conversation reduces the level of direct contact, hinders the formation of trust and prevents mutual understanding. Such manifestations affect both personal relationships and professional spheres, causing alienation, conflicts and a decrease in the effectiveness of teamwork. There is also a weakening of empathy and a decrease in emotional involvement in live communication. Researchers' interest in this problem is explained by its impact on social practices and the psychological state of the individual. The analysis of the phenomenon makes it possible to identify the directions of communication change in the digital age and identify ways to minimize its negative effects. At the same time, prevention of the effects of fabbing requires an integrated approach involving various scientific disciplines. Consequently, the study of this phenomenon remains an urgent task of modern humanitarian and social research.

Key words: fabbing, effect of fabbing, causes of fabbing, characteristics of fabbig, prevention of fabbing, «absent presence», «fabby», «fabber»

В настоящее время мобильные гаджеты глубоко интегрированы в повседневную реальность, в особенности представителей молодого поколения. Тем не менее, систематическое злоупотребление смартфонами и планшетами зачастую провоцирует развитие аддикций, среди которых особое место занимает феномен фаббинга.

В 2024 году испанскими учеными была реализована работа, направленная на изучение масштабов распространенности фаббинга среди учащихся школ и вузов. В рамках данного исследования также анализировалась корреляция между подобной моделью поведения и отдельными аспектами психологического благополучия и психического здоровья. В качестве респондентов выступили 1351 человек в возрастной когорте от 12 до 21 года. Согласно полученным данным, порядка 50% опрошенных студентов демонстрируют признаки фаббинг-зависимости. Статистический анализ выявил достоверные различия по гендерному и образовательному признакам по шкале «Одержимость телефоном» и интегральному показателю PS: более высокие результаты были зафиксированы у мужской части выборки и у учащихся университетов [11].

Понятие «фаббинг» (phubbing) является производным от слияния двух английских лексем: «phone» (телефон) и «snubbing» (игнорирование, пренебрежение). Данное явление представляет собой специфическую форму невербального поведения в процессе коммуникации, когда один из собеседников переключает внимание на мобильное устройство. Это выражается

в прекращении зрительного контакта и демонстрации отсутствия интереса к партнеру по диалогу [9, с.350].

Понятие «фаббинг» было введено австралийскими филологами при участии специалистов рекламного агентства McCann. Они определяют данный феномен как устойчивую поведенческую модель, выражающуюся в регулярном отвлечении на мобильное устройство в процессе непосредственного диалога.

Учёные активно исследуют природу и структурные компоненты фаббинга. На сегодняшний день в научной среде преобладает точка зрения, согласно которой данное явление оценивается негативно, поскольку оно деструктивно влияет на межличностное общение. Этот феномен не только снижает качество коммуникации, но и препятствует удовлетворению базовых психологических потребностей личности, что, в свою очередь, коррелирует с ростом неудовлетворённости и повышает риски развития депрессивных состояний [5, с.114].

В процессе коммуникации, осложненной фаббингом, формируется ролевая структура взаимодействия. Участник, подвергающийся игнорированию, получает обозначение «фабби» (phubbee), в то время как инициатор данного поведения идентифицируется как «фаббер» (phubber) [4, с.136].

В молодежной среде фаббинг приобретает характер распространенной поведенческой нормы. Однако его последствия для межличностных контактов носят деструктивный характер: наблюдается обеднение содержания и снижение качества коммуникации. Это, в свою очередь, ведет к снижению уровня удовлетворенности от общения, порождает недоверие между партнерами, ощущение меньшей эмоциональной близости, а также способствует возникновению ревности и общему ухудшению настроения [9, с.351].

Исследования показывают, что в основе фаббинга лежат не межличностные конфликты, а внутренние психологические состояния индивида. Данная привычка может выступать маркером таких проблем, как депрессия, тревожное расстройство или низкая самооценка. При этом формирующаяся зависимость от мобильного устройства демонстрирует высокую степень вовлечённости, сопоставимую с патологическим влечением к табаку или видеоиграм [3, с.306].

Фаббинг представляет собой новый и недостаточно исследованный социальный феномен, негативное воздействие которого на межличностные отношения, однако, уже очевидно. К основным негативным последствиям можно отнести:

− ухудшение восприятия и усвоения информации;

− рост конфликтности в процессе коммуникации;

− снижение уровня групповой сплоченности, в частности, в учебных коллективах;

− риск возникновения социальной изоляции индивида;

− ослабление степени доверия между партнерами по общению [7, с.3].

Главной характеристикой современного общества выступает стремительный технологический прогресс, следствием которого стало повсеместное распространение цифровых устройств, активно используемых молодым поколением. Изначально созданные для упрощения жизни, гаджеты превратились для многих молодых людей в подобие зависимости, без которого их существование кажется немыслимым. Постоянная привычка занимать любое свободное время смартфоном, компьютером или телевизором привела к тому, что утрачиваются навыки прямого межличностного общения [4, с.136].

Фаббинг представляет собой не первичную зависимость от технологических устройств, а скорее ее внешнее проявление. Возникновение этого феномена обусловлено не только развитием технологий, но и формированием новых социальных поведенческих паттернов [10, с.80].

Фаббер испытывает постоянную потребность проверить телефон, опасаясь пропустить значимое сообщение или звонок. Подобное поведение в ситуации прямого контакта провоцирует у собеседника ряд негативных реакций, таких как чувство брошенности, раздражение, ревность по отношению к устройству и ощущение того, что его заменил гаджет (Краснова, 2016) [6, с.195].

Современная психология фиксирует возникновение своеобразного социального парадокса. С одной стороны, индивиды испытывают устойчивую потребность в живом, непосредственном контакте. С другой — даже находясь рядом, они зачастую ментально отсутствуют, будучи поглощены общением с помощью цифровых гаджетов. Учёные по-разному интерпретируют этот феномен: С. Плант говорит о «слиянии физического и виртуального», а Э. Кац и М. Аахус вводят понятие «отсутствующее присутствие». Общим же для всех трактовок является вывод о деструктивном влиянии фаббинга на межличностные связи, который ведёт к разобщённости.

В студенческой среде фаббинг становится практически нормой поведения, но при этом ведет к негативным последствиям в общении: обедняет его содержание и качество [3, с.307].

Для современного студента характерна сильная эмоциональная привязанность к мобильным устройствам, что выражается в их постоянном мониторинге с целью оставаться в курсе событий в виртуальном социальном пространстве. Данная поведенческая модель выступает в роли дестабилизирующего фактора, снижающего концентрацию внимания в ходе образовательного процесса. Среди причин такого поведения можно выделить как низкий уровень вовлеченности в содержание лекции, порождающий скуку, так и высокую потребность в поддержании непрерывной связи с кругом общения, а также боязнь пропустить актуальный или развлекательный контент в социальных медиа [1, с.367].

Можно выделить ряд моделей поведения, характерных для фаббинга, которые создают дискомфорт в молодежной среде и негативно отражаются на учебном процессе:

- смартфон становится постоянным спутником: его носят с собой повсюду, держат в руках даже во время еды, не убирая со стола.
- наблюдается потребность проверять устройство ежеминутно из-за страха упустить новое сообщение или обновление в социальных сетях.
- активность в телефоне продолжается круглосуточно, при этом входящие уведомления и звонки заставляют человека немедленно отвлекаться от текущих дел.
- отсутствие телефона поблизости или незнание его местонахождения вызывает у фаббера приступ паники.
- даже при активных уведомлениях пользователь систематически осуществляет ручную проверку на наличие пропущенных вызовов или новых сообщений.
- в ситуациях, предназначенных для отдыха (дни рождения, прогулки, встречи с друзьями), внимание в основном уделяется гаджету.
- во время пребывания на природе первоочередной задачей становится поиск зоны с устойчивым сетевым покрытием.
- при посещении кафе или иных заведений одним из первых действий становится запрос пароля от Wi-Fi сети.
- независимо от места и компании, фаббер постоянно поглощен просмотром контента или публикацией постов в смартфоне.
- характерно бесцельное пролистывание уже просмотренного в интернете контента без конкретной цели [4, с.138].

Студенческая среда представляет собой группу особого риска в плане развития фаббинга, поскольку именно у данной возрастной категории интернет-зависимость формируется наиболее часто. Увлечение гаджетами во время занятий приводит к рассеиванию внимания, что, в свою очередь, серьезно препятствует усвоению учебного материала [1, с.368].

В качестве основных направлений профилактики фаббинга в образовательной организации могут, включают в себя:

1. Осознание студентами данной проблемы, стимулирование добровольного отказа студентов от смартфонов на занятии:

− введение «зоны без гаджетов» в аудитории, где студенты могут оставить свои смартфоны в специальных ящиках на время занятия;

− предложение студентам самим установить правила использования гаджетов на занятии, например, разрешить использовать смартфоны только для определённых целей (поиск информации, работа с приложениями) и в определённые промежутки времени.

2. Обучение студентов приемам саморегуляции:

− проведение тренингов и семинаров по развитию навыков саморегуляции, где студенты смогут научиться распознавать свои эмоции и управлять ими;

− включение в учебный план заданий и упражнений, направленных на развитие саморегуляции, например, медитация, дыхательные практики, техники релаксации.

3. Профилактика чрезмерного использования смартфонов:

− проведение бесед и лекций о влиянии чрезмерного использования гаджетов на здоровье и психику человека;

− организация мероприятий, направленных на повышение осведомлённости студентов о проблемах, связанных с зависимостью от смартфонов, например, просмотр документальных фильмов, обсуждение статей и исследований;

− поощрение студентов к занятиям, которые не связаны с использованием гаджетов, например, спорт, творчество, общение с друзьями.

4. Развитие коммуникативной компетентности:

− организация групповых проектов и заданий, которые требуют активного общения и взаимодействия между студентами;

− проведение ролевых игр и симуляций, где студенты могут практиковать навыки общения в различных ситуациях;

− обучение студентов техникам активного слушания, невербальной коммуникации, умениям задавать вопросы и аргументировать свою точку зрения.

5. Знакомство с этическими нормами общения:

− обсуждение с студентами принципов этичного общения, таких как уважение к собеседнику, честность, открытость;

− анализ ситуаций, в которых этические нормы могут быть нарушены, и поиск способов их предотвращения;

− разработка вместе со студентами правил этичного общения в учебной группе или на курсе.

Реализация профилактических мер по указанным направлениям будет способствовать формированию взаимоуважения в студенческой среде и сокращению случаев проявления фаббинга [8, с.347; 2, с.36].

Фаббинг следует рассматривать как характерный для цифровой эпохи социально-психологический феномен, оказывающий существенное влияние на систему межличностных коммуникаций. Он проявляется преимущественно в молодежной среде, где использование мобильных устройств стало неотъемлемой частью повседневности. Несмотря на то, что гаджеты изначально выполняли вспомогательную функцию, они трансформировались в источник зависимости, создающий барьеры для живого общения.

Анализ современных исследований показывает, что фаббинг снижает качество взаимодействия между людьми, провоцирует конфликты, подрывает доверие и ведет к эмоциональному отчуждению. Для студентов данная привычка особенно опасна, так как препятствует концентрации внимания, негативно отражается на учебной деятельности и снижает групповую сплоченность.

Профилактика данного явления требует комплексного подхода: формирования у молодежи навыков саморегуляции, развития коммуникативных компетенций, создания в образовательной среде условий для «живого» общения и введения правил этичного взаимодействия. Внедрение

подобных мер позволит минимизировать негативные последствия фаббинга и сохранить баланс между виртуальным и реальным пространством общения.

Список литературы:

1. Барбед-Кастрехон Н. Распространенность фаббинг-поведения среди школьников и студентов университетов в Испании / Н. Барбед-Кастрехон // Границы в психологии: Педагогическая психология: [сайт], 2024. – URL: https://translated.turbopages.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1396863/full (дата обращения: 10.09.2025).
2. Белая И.А. Особенности фаббинга среди студентов / И.А. Белая // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы X Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 367–368.
3. Бородина В.Н. Профилактика фаббинга в образовательной среде / В.Н. Бородина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6. – С. 34–37.
4. Гайдаренко С.М. Специфика влияния фаббинга на способность к эмпатии у студентов / С.М. Гайдаренко, М.А. Мартынова // Информация и образование: границы коммуникаций: материалы XV Юбилейной Международной научно-практической конференции. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2022. – С. 305–307.
5. Дудина Н.В. Фаббинг как социальное явление в молодежной среде / Н.В. Дудина // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – № 22. – С. 135–141.
6. Екимчик О.А. Адаптация методик измерения фаббинга в близких отношениях: шкала фаббинга карадага и шкала партнерского фаббинга робертса / О.А. Екимчик, Т.Л. Крюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Том 30. №3. – С. 112-128.
7. Екимчик О.А. «Фаббинг» в субкультуре подростков / О.А. Екимчик // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы международной научной конференции. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. – С. 193–199.
8. Коваленко Е.А. Фаббинг как фактор искажения коммуникации в юношеском возрасте / Е.А. Коваленко // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: сб. материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. И.В. Ткаченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 73–76.
9. Куропятник Д.Л. К вопросу о профилактике фаббинга как предиктора деструктивности общения / Д.Л. Куропятник, Н.В. Кулибаба // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-3. – С. 344–347.
10. Максименко А.А. Фаббинг: особенности аддиктивного поведения молодежи / А.А. Максименко, О.С. Дейнека, Л.Н. Духанина, М.В. Сапоровская // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 4. – С. 345–362.

11. Нестерова А.А. Актуальные теории и исследования фаббинга / А.А. Нестерова, А.А. Феклисова // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития: сб. материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 79–83.

ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: УСЛОВИЯ И СТРАТЕГИИ

М.С. Матвеева
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье анализируются причины и типы конфликтов в образовательной среде современной школы. Рассматриваются условия и стратегии их предупреждения и конструктивного разрешения, такие как модерация, школьная медиация и развитие коммуникативной компетентности участников образовательного процесса. Обосновывается ключевая роль педагога в формировании безопасной и развивающей образовательной среды.

Ключевые слова: конфликт, образовательная среда, профилактика конфликтов, школьная медиация, модерация, коммуникативные технологии, педагог.

Summary. The article analyzes the causes and types of conflicts in the educational environment of the modern school. The conditions and strategies for their prevention and constructive resolution, such as moderation, school mediation and the development of communicative competence of participants in the educational process, are considered. The key role of the teacher in the formation of a safe and developing educational environment is substantiated.

Keywords: conflict, educational environment, conflict prevention, school mediation, moderation, communication technologies, teacher.

Конфликт является неотъемлемой частью социального взаимодействия, а образовательная среда — школа — представляет собой сложное пространство, где пересекаются интересы, ценности и модели поведения множества людей: учащихся, педагогов, родителей и администрации. В современном мире конфликты в школах обострились из-за роста агрессивных проявлений (буллинг, кибербуллинг), психологического выгорания педагогов, реформирования системы образования и усиления межпоколенческого разрыва. Школа — это место, где ребенок впервые получает опыт разрешения или неразрешения противоречий, и этот опыт проецируется на его будущую жизнь. Поэтому формирование навыков конструктивного управления конфликтами становится ключевой задачей для создания безопасной и развивающей образовательной среды [3].

Современные исследования показывают, что подавляющее большинство педагогов и руководителей образовательных учреждений отмечают неизбежность возникновения в них конфликтов. В то же время субъективная

причинность их возникновения либо недооценивается, либо отрицается. Главными причинами считаются наличие социальных и экономических неоднородностей в жизнедеятельности субъектов образовательной среды. В подмене истинной причинности заложено серьёзное противоречие, препятствующее снижению уровня конфликтогенности среды образовательных учреждений [3].

Конфликт определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия. Это не всегда негативное явление; конфликт содержит потенциал для развития и позитивных изменений, если им грамотно управлять [2].

Понятие педагогического конфликта определяется как форма социального взаимодействия, возникающая из-за несовпадения интересов, ценностей или восприятия участников образовательного процесса. По мнению С.В. Баныкиной, это «обострившиеся субъектно-субъектные противоречия, вызывающие отрицательный эмоциональный фон общения» [1].

Основные типы конфликтов в образовании:

1. Внутриличностные: Столкновение мотивов, интересов и ценностей внутри самого человека (например, у педагога — конфликт между желанием быть демократичным и необходимостью поддерживать дисциплину).
2. Межличностные: Наиболее распространены в школе (учитель — ученик, ученик — ученик, учитель — родитель).
3. Межгрупповые: Конфликт между классами, группами учителей, администрацией и педагогическим коллективом.
4. Личность-группа: Конфликт ученика с классом или учителя с педагогическим коллективом [3].

Типичные причины конфликтов:

1. Объективные: перегруженность педагогов и учащихся, неудовлетворительная организация учебного процесса, социально-экономическая нестабильность, различие ценностей поколений.
2. Субъективные: низкая коммуникативная компетентность, психологическая несовместимость, акцентуации характера, завышенная самооценка, эмоциональное выгорание педагогов, личностные проблемы участников [3].

К особенностям протекания конфликтов в образовательной среде Е.К. Погодина относит:

1. Разный социальный статус участников педагогических конфликтов;
2. Разный жизненный опыт участников конфликтного взаимодействия, определяющий разную степень ответственности;
3. Различное понимание событий и их причин;
4. Инициативу педагога в стремлении разрешить конфликт и его ответственность за педагогически правильное разрешение конфликтных ситуаций;
5. Ошибочное решение педагога в конфликтной ситуации может закрепиться у учащегося как стратегия поведения в аналогичных ситуациях [4].

Для конструктивного разрешения и предупреждения конфликтов могут быть использованы следующие конкретные практики:

1. Модерация конфликта: Технология структурированного обсуждения спорного вопроса нейтральным ведущим (модератором). Цель — помочь сторонам прояснить позиции, интересы и совместно найти взаимоприемлемое решение.

2. Школьная медиация (служба примирения): Альтернативный способ разрешения споров с участием нейтрального посредника (медиатора). Акцент делается не на поиске виновного, а на восстановлении нарушенных отношений и заглаживании вреда.

3. Коммуникативные технологии: Активное слушание, «Я-высказывания», конструктивная критика, техники аргументации и цивилизованного противостояния манипуляциям. Эти инструменты позволяют снизить эмоциональное напряжение и перевести диалог в продуктивное русло.

4. Работа с психологическими синдромами учащихся: Классификация моделей нарушающего поведения детей и подростков (демонстративность, тревожность и др.) позволяет выстроить корректное педагогическое взаимодействие с ними, что способствует предотвращению эскалации конфликтов [3].

Конфликты в образовательной среде — сложное, многогранное, но управляемое явление. Их нельзя игнорировать или просто подавлять. Эффективный подход заключается в признании конфликта нормой социальной жизни и овладении инструментами для его конструктивного преобразования. Ключевая роль в этом процессе отводится педагогу, чья профессиональная компетентность должна включать глубокие знания о природе конфликта и практические навыки его модерации, медиации и коммуникации.

Перспектива развития безопасной образовательной среды видится в системном внедрении восстановительных практик (медиации), непрерывном повышении конфликтологической и коммуникативной культуры всех участников образовательного процесса и создании в школе такого климата, где противоречия становятся не источником разрушения, а стимулом для развития.

Список литературы:

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С.В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е. И. Степанова. – Москва: УРСС, 2001. – С. 373 – 394.

2. Журавлева А.Е. Конфликтология: электронный учебно-методический комплекс для специальности 1-23 01 04 «Психология» / А.Е. Журавлева. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – 139 с.

3. Плаксина И.В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения: учебно-методическое пособие / И.В. Плаксина. – Владимир: Издательство Владимирского государственного университета, 2024. – 204 с.

4. Погодина Е.К. Формирование конфликтологической компетентности педагогов учреждений общего среднего образования / Е. К. Погодина. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2018. – С. 40 – 43.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ БУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ

Е.В. Масленникова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена изучению теоретических подходов к пониманию природы буллинга у подростков группы риска и возможных вариантов его профилактики. Исследованы причины и факторы риска, определяющие склонность подростков к участию в актах буллинга, представлены рекомендации по снижению проявлений травли в подростковых коллективах.

Ключевые слова: буллинг, подростки группы риска, профилактика, психическое здоровье, агрессия, жертва.

Summary. This article explores theoretical approaches to understanding the nature of bullying among at-risk adolescents and possible preventive measures. Causes and risk factors that determine adolescents' predisposition to participation in acts of bullying have been studied, recommendations on reducing manifestations of bullying in adolescent groups have been presented.

Key words: bullying, at-risk adolescents, prevention, mental health, aggression, victim.

Буллинг среди подростков является одной из острых проблем, стоящих перед современным обществом. Подростки группы риска особенно уязвимы к данному виду насилия, поскольку обладают рядом личностных и социальных характеристик, способствующих их попаданию в зону риска. Поэтому особая значимость отводится профилактике буллинга, позволяющей предотвратить тяжелые последствия для психического и физического здоровья подростков [1].

Буллинг представляет собой систематическое агрессивное поведение, осуществляемое одними членами подростковой группы по отношению к другим, которые чувствуют себя не способными защититься. Такие действия носят повторяющийся характер и приводят к чувству унижения, беспомощности и дискомфорта у жертвы.

Существуют разные типы буллинга, различаемые по характеру агрессивных действий:

- физический буллинг, связанный с применением физической силы (толчки, избиения, повреждения вещей).
- вербальный буллинг, заключающийся в оскорблениях, угрозах и унижениях словами.

– социальный буллинг, подразумевающий исключение жертвы из социальной группы, распространение слухов и сплетен.

– кибербуллинг, осуществляющийся через интернет-ресурсы и мобильные устройства [2].

Каждый из типов несет серьезные последствия для психического и физического здоровья подростков.

Особенное внимание привлекают подростки группы риска, категория детей, чьи личностные, социальные и психологические особенности делают их более уязвимыми к воздействию буллинга. К числу таких подростков относятся:

– подростки с низким уровнем самооценки и уверенностью в себе;

– подростки с физическими или умственными ограничениями;

– подростки, живущие в условиях социальной или материальной депривации;

– подростки перенесшие травмы или подвергшиеся насилию ранее.

Им сложно наладить дружеские контакты, они редко находят поддержку среди сверстников и чаще других попадают в роли жертв буллинга [5].

Согласно исследованию А.А. Бочавер (2013), жертвы буллинга характеризуются повышенной эмоциональной уязвимостью, тревогой, недостатком социальной поддержки, физическими особенностями, поведенческими отклонениями и низкой самооценкой. Эти признаки являются одновременно следствием и причиной буллинга [4].

Причины буллинга многообразны и включают как индивидуальные, так и внешние факторы. Например, некоторые подростки используют буллинг как механизм компенсации собственных комплексов и трудностей. Другие подростки действуют исходя из желания завоевать авторитет или получить признание среди сверстников. Окружающая среда, включая семью и культурные стереотипы, также влияет на вероятность совершения буллинга.

Основные подходы к профилактике буллинга:

– Информационно-просветительная работа;

Одним из ключевых направлений профилактической работы является информирование школьников о негативном влиянии буллинга на психическое здоровье жертвы, агрессора и свидетелей. Регулярные беседы, лекции и дискуссии помогают подросткам осознать последствия такого поведения и развить эмпатию к другим людям.

Педагоги и родители должны регулярно проводить мероприятия, направленные на повышение осведомленности учащихся о негативных последствиях буллинга. Это включает обсуждение случаев насилия в школе, просмотр фильмов и чтение книг, посвященных данной тематике.

– Развитие социальных навыков;

Подростки группы риска нуждаются в развитии коммуникативных навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Такие навыки включают умение выражать свои чувства и мысли,

решать конфликты мирным путем, строить конструктивные отношения с одноклассниками.

Развитие социальных навыков осуществляется посредством тренингов, ролевых игр и групповых занятий. Важно научить детей распознавать эмоции других людей и управлять своими собственными эмоциями.

- Поддержка психологической устойчивости;

Психологическая устойчивость играет важную роль в предотвращении буллинга. Дети, обладающие высоким уровнем самоуважения и уверенности в себе, менее подвержены нападкам сверстников. Поэтому важно уделять внимание формированию позитивной самооценки и развитию способности справляться с жизненными трудностями.

Для поддержки психологической устойчивости необходимы консультации психологов, проведение индивидуальных бесед и создание благоприятной атмосферы в классе. Родители и педагоги должны оказывать поддержку детям, оказавшимся в сложной ситуации, помогать им преодолевать стрессовые состояния.

- Организация среды школы;

Создание безопасной и доброжелательной обстановки в учебном заведении способствует снижению уровня агрессии и враждебности среди учеников. Необходимо обеспечить контроль над соблюдением норм этического поведения всеми участниками образовательного процесса.

Важно организовать школьную среду таким образом, чтобы каждый ученик чувствовал себя защищенным и уважаемым. Для этого необходимо внедрять программы школьного мониторинга и развивать систему раннего выявления признаков буллинга.

Рекомендации для участников образовательного процесса:

Педагогам

- Проведение регулярных мероприятий по предупреждению буллинга в рамках классных часов и внеклассных мероприятий.
- Обучение учителей методикам диагностики потенциальных жертв и инициаторов травли.
- Создание условий для открытого обсуждения проблем насилия и жестокого обращения.

Родителям

- Повышение родительской компетентности в области воспитания ребенка.
- Участие в воспитательных мероприятиях совместно с учителями.
- Постоянное общение с ребенком о происходящих событиях в школе.

Самим подросткам

- Избегание ситуаций, провоцирующих конфликт.
- Формирование собственной точки зрения и убеждений.
- Обращение за поддержкой к взрослым в сложных ситуациях.

Важно объединить усилия государства, образовательных учреждений и общества для обеспечения достойных условий обучения и развития подросткови [6, 7].

Таким образом, исследование буллинга среди подростков группы риска остается актуальным направлением научного анализа и практики. Совершенствование существующих моделей профилактики позволит существенно сократить число инцидентов буллинга, создавая комфортные условия для нормального развития подростков в образовательной среде. Эффективные методики профилактики предполагают сочетание индивидуального подхода к каждому участнику процесса, кроме того, профилактика буллинга требует комплексного подхода, включающего диагностику, информационно-просветительную работу, развитие социальных навыков, поддержку психологической устойчивости и организацию школьной среды. Реализация предложенных мер позволит снизить уровень агрессивного поведения среди подростков группы риска и создать условия для их успешной социальной интеграции.

Список литературы:

1. Алферов А.В. Проблемы профилактики буллинга среди несовершеннолетних / А.В. Алферов // Вопросы психологии. – 2023. – № 2. – С. 45-53.
2. Ахмадуллина А.А. Буллинг в подростковой среде: основные формы и последствия / А.А. Ахмадулина // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2019. – № 3. – С. 111-119.
3. Бондаревская Е.В. Значение профилактики буллинга в образовательной среде / Е.Н. Бондаревская // Научные записки Омского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 123-131.
4. Бочавер А.А. Последствия школьной травли для её участников / А.А. Бочавер // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – № 2. – С. 393-409.
5. Донченко Т.И. Психологические особенности подростков группы риска / Т.И. Донченко // Психология. Вестник Московского университета. – 2024. – № 1. – С. 78-86.
6. Зубарев Д.В. Противодействие буллингу в образовательной среде/ Д.В. Зубарев // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 215-222.
7. Калягин А.А. Антибуллинговая политика в образовательных учреждениях / А.А. Калягин // Ученые записки Российского государственного гуманитарного университета. – 2017. – № 1. – С. 226-233.

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.В. Маслова
Лесосибирский педагогический институт —
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы нарушений пищевого поведения среди подростков, проанализированы ключевые факторы риска и механизмы их формирования. Представлены научно обоснованные стратегии профилактики, ориентированные на семью, образовательную среду и индивидуальное сопровождение. Особое внимание уделено роли педагогов и психологов в раннем выявлении тревожных признаков и организации комплексной профилактической работы.

Ключевые слова: пищевое поведение, расстройства пищевого поведения, подростки, профилактика, семейная среда, школьная программа.

Summary. The article addresses current issues of eating disorders among adolescents, analyzes key risk factors and mechanisms of their formation. Evidence-based prevention strategies focused on family, educational environment, and individual support are presented. Special attention is given to the role of teachers and psychologists in early detection of warning signs and organization of comprehensive preventive work.

Key words: eating behavior, eating disorders, adolescents, prevention, psychoeducation, family environment, school program.

В последние десятилетия проблема нарушений пищевого поведения (НПП) у подростков приобрела масштаб социальной угрозы. Согласно данным ВОЗ, распространённость расстройств пищевого поведения (РПП) среди лиц 13–18 лет достигает 4–7 %, при этом тенденция к росту сохраняется. Особую тревогу вызывает «омоложение» патологии: первые симптомы всё чаще фиксируются в возрасте 11–14 лет.

Актуальность профилактики НПП обусловлена:

- высокой медико-социальной ценой (риск хронических заболеваний, суицидальных попыток, инвалидизации);
- трудностями ранней диагностики (стигматизация, скрытое течение);
- недостаточной сформированностью профилактических программ в образовательных учреждениях.

Цель данной статьи — систематизировать эффективные подходы к профилактике НПП в подростковой среде и предложить модель межведомственного взаимодействия.

Основные виды и факторы риска НПП у подростков

К наиболее распространённым формам НПП в подростковом возрасте относятся:

анорексия (ICD-10: F50.0);

булимия (ICD-10: F50.2);

компульсивное переедание (ICD-11: 6B82);

избирательное ограничение приёма пищи (ICD-11: 6B83).

Ключевые факторы риска:

- Биологические: наследственная предрасположенность, нарушения нейромедиаторного обмена, пубертатные гормональные изменения.
- Психологические: перфекционизм, низкая самооценка, тревожность, трудности эмоциональной регуляции.
- Семейные: дисфункциональные паттерны питания, критика внешности, гиперопека или эмоциональное отвержение.

- Социокультурные: культ худобы в медиа, давление сверстников, кибербуллинг.

- Школьные: стресс из-за учебной нагрузки, травля, акцент на внешнем виде в коллективе.

Стратегии профилактики:

Эффективная профилактика требует многоуровневого подхода:

- Первичная профилактика (общая):

включение тем здорового питания и телесного образа в школьные программы (биология, ОБЖ, психология);

тренинги для педагогов по раннему выявлению признаков НПП;

просветительские кампании для родителей (семинары, буклеты, онлайн-курсы).

- Вторичная профилактика (групповая):

скрининг подростков группы риска (анкетирование, наблюдение);

групповые занятия по развитию стрессоустойчивости и самооценки;

клубы здорового образа жизни с акцентом на удовольствие от еды, а не на контроль веса.

- Третичная профилактика (индивидуальная):

консультирование подростков с субклиническими симптомами;

семейная психотерапия для коррекции дисфункциональных паттернов;

координация с медицинскими специалистами (педиатр, эндокринолог, психиатр).

Роль образовательной среды:

Школа может стать ключевым звеном профилактики благодаря регулярному контакту с подростками;

возможности междисциплинарного взаимодействия (учитель — психолог — медработник);

потенциалу позитивного влияния на нормы коллектива.

Рекомендуемые меры:

- введение «дней здорового питания» с дегустацией сбалансированных блюд;

- запрет на взвешивание и обсуждение веса в учебном процессе;

обучение навыкам критического анализа медиа-контента (разбор рекламных стереотипов);

- создание безопасной среды для обсуждения телесного образа (круглые столы, дебаты).

Практические инструменты для педагогов:

- наблюдение за изменениями в пищевом поведении (отказ от еды, тайное переедание);

- внимание к вербальным маркерам («Я жирный», «Мне нельзя есть это»);

- мониторинг психоэмоционального состояния (изоляция, перепады настроения).

Тактика общения:

- избегание оценочных суждений о внешности;

- акцент на здоровье, а не на весе;
- направление к школьному психологу при подозрении на НПП.

Информационные ресурсы:

- памятки для родителей «Как говорить с подростком о еде»;
- список профильных специалистов и кризисных центров;
- подборки научно обоснованных материалов о питании.

Профилактика НПП в подростковом возрасте требует системной работы, объединяющей усилия семьи, школы и здравоохранения. Ключевыми условиями успеха являются:

- ранняя диагностика факторов риска;
- дестигматизация темы пищевого поведения;
- формирование культуры телесного принятия;
- обучение подростков навыкам эмоциональной саморегуляции.

Перспективным направлением остаётся разработка стандартизированных школьных программ профилактики, интегрирующих психологические, медицинские и педагогические подходы.

Список литературы:

1. Всемирная организация здравоохранения. Расстройства пищевого поведения: информационные бюллетени. Женева: ВОЗ, 2023.
2. Леоненко Н. \Н. Психологические аспекты профилактики нарушений пищевого поведения в образовательной среде / Н.Н. Леоненко, М.А. Кузнецова // Вопросы психологии. – 2022. – № 4. – С. 45–52.
3. Мазаева Н.А. Расстройства пищевого поведения у подростков: диагностика и терапия / Н.А. Мазаева, В.В. Нрачева. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2022.
4. Приказ Минздрава РФ № 127н «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи при расстройствах пищевого поведения» от 05.03.2024.
5. Смулевич А.Б. Психиатрия: национальное руководство – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2021.
6. Fairburn C. G. Cognitive Behavior Therapy and Eating Disorders. – New York: Guilford Press, 2020.

РОЛЬ ЭМОЦИЙ И ВОСПРИЯТИЯ В РАЗВИТИИ КОНФЛИКТА

В.Н. Машурова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В работе рассматривается влияние эмоций и субъективного восприятия на процесс возникновения и динамику развития межличностных конфликтов. Отмечается, что эмоциональные реакции способны усиливать или смягчать противоречия между участниками взаимодействия, определяя характер их поведения и принятия решений. Подчеркивается взаимосвязь восприятия и эмоций, при которой искаженная интерпретация действий других людей провоцирует негативные переживания и способствует эскалации конфликта. Представлены подходы к развитию эмоционального интеллекта и саморегуляции

как ключевых навыков, способствующих конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. Сделан вывод о необходимости осознанного контроля над восприятием и эмоциями для предотвращения деструктивных последствий конфликтов.

Ключевые слова. Эмоции, восприятие, конфликт, эмоциональный интеллект, саморегуляция, коммуникация, интерпретация, межличностные отношения.

Summary. The paper examines the influence of emotions and subjective perception on the process of emergence and dynamics of interpersonal conflicts. It is noted that emotional reactions can intensify or mitigate the contradictions between the participants of interaction, determining the nature of their behavior and decision-making. The interrelation of perception and emotions is emphasized, where a distorted interpretation of the actions of other people provokes negative experiences and contributes to the escalation of conflict. Approaches to the development of emotional intelligence and self-regulation as key skills contributing to the constructive resolution of conflict situations are presented. It is concluded that conscious control over perception and emotions is necessary to prevent the destructive consequences of conflicts.

Key words. Emotions, perception, conflict, emotional intelligence, self-regulation, communication, interpretation, interpersonal relationships.

Конфликт - это столкновение противоположно направленных действий участников конфликта, вызванное расхождением интересов, норм поведения и ценностных ориентаций [5, с. 178]. Возникновение конфликта не всегда связано с объективными обстоятельствами - нередко его причиной становится субъективное восприятие происходящего. Даже находясь в одинаковых условиях, люди могут воспринимать ситуацию по-разному: один реагирует спокойно, другой - с раздражением. Это различие объясняется тем, что восприятие формируется под влиянием личного жизненного опыта, убеждений и текущего эмоционального состояния человека.

Эмоции – это естественная реакция человека на происходящее. Они оказывают значительное влияние на развитие и исход конфликта. Эмоции способны как обострять противоречия, так и способствовать их преодолению. Во время конфликтного взаимодействия люди часто переживают интенсивные эмоциональные состояния, которые напрямую отражаются на их поведении и принятии решений. [1, с. 847].

Когда человек чувствует угрозу своим интересам или достоинству, у него появляются гнев, обида, раздражение или страх. Эти чувства толкают нас на импульсивные действия: мы начинаем защищаться, нападать, доказывать свою правоту. Так и начинается эскалация конфликта.

Но эмоции – это не всегда угроза для конфликта. Положительные эмоции, такие как эмпатия, доверие и сочувствие, напротив, помогают сблизить позиции и прийти к конструктивному решению конфликта. То есть эмоции могут как разрушать отношения, так и способствовать их укреплению – всё зависит от того, насколько человек умеет ими управлять.

Каждый человек по-своему воспринимает окружающий мир и происходящие события. Мы часто придаём действиям других людей субъективный смысл, основанный на личных предположениях и эмоциях.

Например, если коллега не поздоровался, можно подумать, что он настроен недоброжелательно, хотя, вероятно, он просто был погружён в свои мысли. Подобные искажения восприятия нередко становятся причиной недопонимания и напряжённости в общении.

Как отмечает А.А. Бодалёв, процесс восприятия человека человеком всегда субъективен и зависит от прошлого опыта, установок и эмоционального состояния наблюдателя [2, с. 42]. Исследователи подчёркивают, что различия в интерпретации одних и тех же ситуаций могут приводить к конфликтам даже при отсутствии реальных противоречий.

Эмоциональные состояния человека оказывают значительное влияние на процесс восприятия и интерпретации событий. Когда человек испытывает раздражение или гнев, нейтральные слова и поступки других нередко воспринимаются как враждебные, тогда как в состоянии эмоционального подъёма или спокойствия - наоборот, кажутся незначительными или даже приятными. Таким образом, эмоции способны искажать восприятие окружающей реальности и формировать субъективное отношение к происходящему [4, с. 233].

Исследователи отмечают, что восприятие и эмоции взаимодействуют по принципу взаимного усиления: эмоциональные реакции влияют на то, как человек видит ситуацию, а его интерпретации, в свою очередь, усиливают или ослабляют эмоциональный отклик.

В условиях конфликта это может привести к своеобразному замкнутому кругу: искажённое восприятие вызывает отрицательные эмоции, которые, усиливаясь, делают восприятие ещё более предвзятым. Разрешить такую ситуацию помогает умение контролировать своё эмоциональное состояние: остановиться, осознать, что именно вы чувствуете, и попробовать увидеть происходящее глазами другого человека.

Чтобы не дать эмоциям усилить конфликт, важно развивать эмоциональный интеллект - способность человека осознавать, понимать и регулировать собственные эмоциональные состояния, а также распознавать и учитывать эмоции других людей [3, с. 57-58].

Однако управление эмоциями невозможно без осознанного контроля над восприятием. Именно то, как человек интерпретирует действия и слова окружающих, определяет силу и направление его эмоциональной реакции. Когда восприятие искажено – например, в нём преобладают негативные ожидания или предвзятые суждения – эмоции становятся более резкими и деструктивными.

Существует ряд простых, но действенных приёмов, позволяющих управлять как эмоциями, так и восприятием ситуации:

- сделать паузу перед ответом, чтобы не реагировать импульсивно;
- уточнить смысл сказанного, вместо того чтобы делать поспешные выводы;
- применять дыхательные техники для снижения эмоционального напряжения;
- попробовать взглянуть на происходящее глазами другого человека.

Осознанное восприятие помогает человеку видеть ситуацию более объективно, а умение управлять эмоциями – сохранять внутреннее равновесие. Такой человек перестаёт быть заложником конфликта и становится активным участником конструктивного диалога.

В заключение стоит отметить, что эмоции и восприятие играют решающую роль в развитии любого конфликта. От того, как человек воспринимает ситуацию и какие эмоции при этом испытывает, зависит, перерастёт ли разногласие в противостояние или приведёт к взаимопониманию.

Эмоции не только отражают внутреннее состояние, но и направляют внимание, влияют на оценку событий и поведение. Восприятие, в свою очередь, определяет, какие смыслы человек придаёт словам и поступкам других. Искажённое восприятие усиливает негативные реакции, тогда как умение смотреть на ситуацию с разных сторон помогает снизить напряжение и найти путь к согласию.

Осознанное отношение к своим эмоциям и развитие навыков саморегуляции формируют основу эмоциональной зрелости. Человек, способный контролировать эмоции и объективно воспринимать происходящее, становится устойчивее к стрессам и конфликта, а его взаимодействие с другими приобретает более конструктивный характер.

Список литературы:

1. Атанян К.А. Психология конфликта: влияние эмоций на процесс разрешения противоречий / К.А. Атанян // Актуальные проблемы конфликторазрешения в современном мире: сборник статей 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 16 апреля 2025 года. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2025. – С. 23-25.

2. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – Москва: Издательство МГУ, 1982. – 200 с.

3. Игнатьев А.А. Наука и эмоциональный интеллект. Прикладное применение эмоционального интеллекта в работе и повседневной жизни / А.А. Игнатьев // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2023. - № 3-4(91-92). – С. 56-68.

4. Калмыкова Е.С. Эмоции в системе психического отражения и мотивации поведения человека / Е.С. Калымкова. - Психология и психотехника, 2018. - № 8. – С. 232–235.

5. Кульпина О.С. Конфликты, причины (конфликтов) возникновения, основные типы, управление конфликтами / О. С. Кульпина, О. А. Мурадян. - Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 178-180.

ЭСКАПИЗМ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В.Н. Машурова

Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В работе рассматривается феномен эскапизма как особенность современного общества. Анализируются ключевые причины его появления: тревожность, внутренние противоречия, травматический опыт и чувство утраты контроля. Подчёркивается роль технологий, которые способствуют погружению в альтернативные миры. Описываются формы эскапизма.

Ключевые слова. Эскапизм, психология, стресс, депрессия, внутренняя тревога, избегание реальности, формы эскапизма, социальное благополучие, профилактика эскапизма.

Summary. The paper examines the phenomenon of escapism as a feature of modern society. The key causes of its occurrence are analyzed: anxiety, internal contradictions, traumatic experience and a sense of loss of control. The role of technologies that facilitate immersion in alternative worlds is emphasized. The forms of escapism are described.

Key words. Escapism, psychology, stress, depression, inner anxiety, avoidance of reality, forms of escapism, social well-being, and prevention of escapism.

В современном мире всё больше людей сталкиваются с трудностями повседневной жизни. Постоянный стресс, состояние депрессии и апатии становятся следствием образа жизни и внешних условий, которые нередко препятствуют гармоничному развитию личности. В такой ситуации многие стремятся найти способы отвлечься от реальности и временно уйти от собственных проблем.

Эскапизм - это термин, который активно встречается как в повседневной речи, так и в научных исследованиях, отражая особенности современного образа жизни, однако до сих пор он изучен не в полной мере [2, с.610].

Исследование эскапизма в современных условиях представляется важным, так как это распространённое и многогранное явление. Основная сложность феномена эскапизма и ухода в любые альтернативные реальности состоит в том, что он затрагивает эмоциональное, психическое, а в отдельных случаях и физическое состояние человека, что делает его проблемой особой значимости [5; с. 103].

Современные технологии дают возможность создавать и демонстрировать фантазийные миры, полностью вовлекая зрителя с помощью разнообразных и постоянно совершенствующихся визуальных эффектов [4, с.181].

Эскапизм – форма поведения, направленная на избегание реальной жизни через концентрацию внимания на определённых видах деятельности (Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева). Термин «эскапизм» часто воспринимается негативно и используется как критика человека, который, вместо того чтобы активно решать жизненные трудности, предпочитает уходить от реальности, погружаясь в развлекательные или фантазийные занятия [3, с.126].

К вариантам эскапизма можно отнести: просмотр фильмов, сериалов; скроллинг ленты социальных сетей; чтение книг; чтение новостей; видео игры и компьютерные игры; попытка придумать свой собственный мир и т.д.

Причинами появления данного феномена являются (Е. Андреева):

1. Внутренние конфликты и тревожность. Часто человек сталкивается с противоречием между своими желаниями и внешними требованиями. Например, стремление к свободе может вступать в конфликт с социальными обязанностями или внутренними ограничениями, что рождает чувство вины, неуверенность и желание «убежать» в мир фантазий или развлечений.

2. Страх перед реальностью. Сложные жизненные обстоятельства - трудности в карьере, кризис в отношениях или экзистенциальные переживания - могут вызывать сильное напряжение. Когда у человека не хватает ресурсов для решения этих проблем, он начинает избегать их, переключаясь на деятельность, которая позволяет временно забыть о реальности.

3. Травматический опыт и вытесненные эмоции**.** Пережитые ранее события (например, насилие, утрата близкого, сильные стрессы) оставляют глубокий след. Невозможность справиться с воспоминаниями и эмоциями приводит к поиску «убежища» в вымышленных мирах, которые дают иллюзию безопасности и комфорта.

4. Ощущение беспомощности и утраты контроля. В ситуациях, когда внешние обстоятельства кажутся неподвластными человеку (экономический кризис, болезни, личные неудачи), возникает ощущение бессилия. Эскапизм в таком случае становится способом компенсировать недостаток контроля: в фантазиях или виртуальной среде человек чувствует себя сильнее и успешнее.

5. Недостаток эмоциональной близости. Если человеку трудно строить доверительные и тёплые отношения или он боится быть отвергнутым, он нередко ищет замену в книгах, фильмах, социальных сетях или играх. Такое «виртуальное общение» создаёт иллюзию сопричастности и временно снимает чувство одиночества.

Рассмотрев основные причины погружения человека в эскапизм, можно выделить следующие виды его проявления:

- Избегание дискомфорта является распространенной и довольно безобидной формой: при появлении обстоятельств, неприятных человеку, он старается занять свои мысли чем-то другим, в том числе избегать неприятных людей, с которыми он вынужден регулярно общаться;

- Бегство от проблем является самой популярной формой эскапизма, которая имеет релаксационную функцию: когда человек испытывает усталость, истощение или загруженность, для разгрузки и смены деятельности он может устроить выходной, сходить в кино, поиграть в компьютерную игру. Но после такого вида разгрузки, т. е. слегка отдохнув, человек возвращается к своей проблеме с новыми силами и решает ее;

- Бегство от реальности является самой тяжелой и опасной формой эскапизма, так как некоторые жизненные трудности кажутся человеку непреодолимыми, он начинает все сильнее отстраняться от реальности.

- Также эскапизмом помимо вышеперечисленного ухода в «себя» и свой некий мир может быть уход в различную деятельность (спорт, работа,

искусство), если человек использует их как способ компенсировать какие-либо личные проблемы [1, с.14-15].

Эскапизм иногда проявляется в экстремальной форме, когда человек полностью изолируется от реальной жизни и погружается в свой внутренний мир, что нередко связано с психическими проблемами. Однако при умеренном проявлении он может быть полезен, особенно в ситуациях, когда невозможно повлиять на внешние обстоятельства, например, во время глобальных кризисов, пандемий или утраты близких [1, с.14].

Понимание причин, форм и механизмов эскапизма необходимо для разработки эффективных стратегий помощи и профилактики.

Если вы заметили у себя тревожные симптомы и поняли, что эскапизм мешает полноценной жизни, то необходимо применить следующие стратегии:

1. Рефлексия: Эта стратегия помогает осознать, почему возникает желание уйти от действительности. Ведение личного дневника, фиксация мыслей и эмоций позволяет выявить повторяющиеся триггеры эскапизма.
2. Снижение уровня стресса: Включает практики, направленные на расслабление тела и ума, чтобы снизить тревожность и уменьшить потребность «убегать» в вымышленные миры.
3. Формулирование достижимых целей: Разделение крупных проблем на небольшие конкретные задачи позволяет постепенно продвигаться к результату и чувствовать контроль над жизнью.
4. Развитие социальных связей: Эскапизм часто развивается при недостатке эмоциональной поддержки. Регулярное общение с друзьями, семьёй, коллегами, участие в социальных или творческих группах создаёт чувство сопричастности и уменьшает чувство одиночества.
5. Профессиональная помощь: Если эскапизм становится навязчивым и мешает нормальной жизни, рекомендуется обратиться к психологу или психотерапевту.

Подводя итоги, стоит отметить, что эскапизм является проблемой тогда, когда желание избежать трудностей превращается в навязчивую привычку. В этом случае человек чрезмерно погружается в развлечения и начинает проводить в них неоправданно много времени. Хотя сам по себе эскапизм не считается заболеванием, его избыточные проявления приводят к снижению качества жизни. Поэтому необходимо уделять внимание профилактике и учиться вовремя возвращаться из воображаемого мира в реальность.

Список литературы:

1. Головина А.П. Особенности, причины, виды эскапизма и способы его преодоления в современном мире / А.П. Головина, А.П. Тенякшева // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Томск, 20 декабря 2022 года. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2023. – С. 13-19.
2. Карпова В.О. Формы проявления эскапизма в молодежной среде / В. О.

Карпова // Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика : Материалы Международной научно-практической конференции, Иркутск, 25–26 октября 2024 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2024. – С. 610-613.
3. Труфанова Е.О. Эскапизм: между природой и культурой // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. – 2021. – № 1. – С. 125-134.
4. Шапинская Е.Н. Эскапизм в пространстве массовой культуры / Е.Н. Шапинская // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1(106). – С. 180-185.
5. Olkina O.I. Escapism: current studies and research prospects in contemporary psychology / O.I. Olkina // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – No. 3-4. – P. 103-105. – EDN UMTJYP.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.И. Мухаметова
МБДОУ «Родничок»
г.Енисейск, Россия.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста, анализируются распространенные нарушения мнемических процессов и предлагаются эффективные методы психолого-педагогической коррекции. Особое внимание уделяется игровым технологиям и мнемотехникам как наиболее соответствующим возрастным особенностям дошкольников.

Ключевые слова: память, старший дошкольный возраст, психолого-педагогическая коррекция, мнемотехники, дидактические игры.

Summary. The article examines the peculiarities of memory development in older preschool children, analyzes common disorders of mnemonic processes and offers effective methods of psychological and pedagogical correction. Special attention is paid to gaming technologies and mnemonics as the most appropriate for the age characteristics of preschoolers.

Key words: memory, senior preschool age, psychological and pedagogical correction, mnemonics, didactic games.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) представляет собой важный этап в формировании познавательной сферы ребенка, где память как психический процесс играет ключевую роль в освоении окружающего мира и подготовке к школьному обучению [3]. В этот период происходит качественная перестройка мнемических процессов: постепенное формирование произвольного запоминания, развитие смысловой памяти и увеличение объема сохраняемой информации [5, с. 78].

Однако современные исследования показывают, что около 30% детей старшего дошкольного возраста испытывают те или иные трудности в развитии памяти [2]. Наиболее распространенными проблемами являются: низкий объем запоминания, слабая избирательность информации, быстрое забывание и

недостаточное использование мнемических приемов. Эти нарушения могут быть обусловлены как индивидуальными особенностями развития, так и неадекватными педагогическими условиями [4, с. 56].

Эффективная психолого-педагогическая коррекция памяти у старших дошкольников должна основываться на следующих принципах:

1) учет возрастных особенностей познавательного развития;

2) преимущественное использование игровых форм работы;

3) сочетание вербальных и невербальных методов;

4) создание положительной мотивации к запоминанию.

В практической работе с детьми доказали свою эффективность следующие методы: дидактические игры («Чего не хватает?», «Запомни порядок»), мнемотехнические приемы (метод ассоциаций, мнемотаблицы), элементы арт-терапии (рисование по памяти, лепка образов) и двигательные упражнения с когнитивной нагрузкой [1, с. 112].

Особого внимания заслуживает развитие метапамяти – способности ребенка осознавать и контролировать собственные процессы запоминания. Для этого рекомендуется использовать приемы рефлексии («Как ты запоминал?», «Что тебе помогло вспомнить?») и обучение простейшим стратегиям запоминания.

Таким образом, систематическая коррекционно-развивающая работа, осуществляемая с учетом индивидуальных особенностей детей и основанная на ведущей игровой деятельности, позволяет существенно улучшить показатели памяти у старших дошкольников и создать прочную основу для успешного обучения в школе.

Список литературы:

1. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Мозаика-Синтез, 2018. – 336 с.
2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – Москва: Просвещение, 2019. – 158 с.
3. Крашенинников Е.Е. Развитие познавательных способностей дошкольников / Е.Е. Крашенинников, О.Л. Холодова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2020. – 208 с.
4. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. – Москва: КНОРУС, 2021. – 280 с.
5. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника / Г.А. Урунтаева. – Москва: Академия, 2020. – 368 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Е.А. Нагорных
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета

г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье анализируются проблемы, с которыми сталкиваются младшие школьники при адаптации к учебному процессу. Особое внимание уделяется причинам этих трудностей и возможным способам их преодоления с помощью арт-терапии. Исследование сосредоточено на применении арт-терапевтических техник для коррекции эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста. Установлено, что наиболее эффективным способом решения этих проблем в данном возрасте является использование арт-терапии в рамках психокоррекционной программы.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, младший школьник, арт-терапия, коррекция, эмоциональные нарушения, психолого-педагогическое сопровождение, диагностика, восприятие, внимание, память, мышление, воображение.

Summary. This article analyzes the problems faced by primary school students in adapting to the educational process. Special attention is paid to the causes of these difficulties and possible ways to overcome them using art therapy. The study focuses on the application of art therapy techniques for the correction of emotional disorders in primary school children. It has been established that the most effective way to address these issues at this age is through the use of art therapy as part of a psychotherapeutic program.

Keywords: adaptation, maladaptation, primary school student, art therapy, correction, emotional disorders, psychological and pedagogical support, diagnostics, perception, attention, memory, thinking, imagination.

В настоящих реалиях современной образовательной системы важно рассматривать искусство не только как средство развития личности, но и как действенный инструмент для профилактики и коррекции различных нарушений. Кроме того, искусство играет важную роль в поддержании здоровья детей и защите их психики от негативных воздействий окружающей среды.

Начало учебного года у первоклассника сопровождается рядом изменений физиологического и психологического характера. В первую очередь меняется социальный статус ребенка семи лет, видоизменяется распорядок дня, родители и учитель предъявляют новые требования, меняется круг общения, ребенок адаптируется к классу, новому коллективу, школе. Успешная адаптация к данным изменениям будет определять его дальнейший учебный процесс, социальное взаимодействие и общее эмоциональное благополучие. Увеличение учебной нагрузки, рост эмоционального напряжения и высокие требования к ученикам могут привести к школьной дезадаптации.

Психолого-педагогические исследования выделяют несколько факторов, способствующих возникновению дезадаптации у младших школьников: нехватка навыков саморегуляции и организации учебного процесса, проблемы с поведением, низкая самооценка, трудности в социализации и установлении дружеских отношений, конфликты в семье или отсутствие поддержки, низкий уровень мотивации к учебе и нестабильный эмоциональный фон ребенка.

Дезадаптация у детей семи лет проявляется по-разному: дети могут испытывать тревогу, страх, апатию или раздражительность, возникают частые

смены настроения. На физиологическом уровне могут возникать головные боли, боли в животе и другие физические недомогания. На уроках такие дети испытывают затруднения с концентрацией внимания, появляются проблемы с усвоением нового материала, возможны агрессивные или ассоциативные действия. Зачастую они не участвуют в коллективной работе, часто избегают общения с другими детьми.

Личностная готовность к обучению в школе определяется формированием внутренней позиции школьника, его способностью принять новую социальную роль ученика, что с свою очередь, предполагает наличие высокой учебно-познавательной мотивации.

Емельянова Н. И. выделяет следующие критерии «сформированности внутренней позиции школьника: положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, проявление особого интереса к новому, а именно к содержанию занятий; предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний» [2].

Чтобы помочь младшим школьникам адаптироваться в этот сложный период, необходимо организовать грамотное психолого-педагогическое сопровождение. Одним из направлений этой работы является психологическая диагностика и коррекция эмоционального состояния первоклассников на этапе школьной адаптации.

Одним из эффективных средств для коррекции дезадаптации у учащихся первых классов, является арт-терапия. Она помогает минимизировать отрицательные эмоции и чувства, поднимает работоспособность и учебную мотивацию. Методы арт-терапии обладают значительным диагностическим потенциалом, и служат инструментами для гармонизации и развития психики учащегося, через его занятие творческой деятельностью.

Творчество развивает чувственно-двигательную координацию, поскольку задействует работу всех психических функций. Рисование не только помогает развивать каждую из этих функций, но и объединяет их их друг с другом.

М. В. Киселева отмечает, что: «Психокоррекционные занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе» [3, с. 16].

Исследования Т. А. Андреевой, О. В. Богачева, А. И. Копытина, М. В. Киселевой, А. В. Левченко и др. подтверждают, что арт-терапия способствует развитию познавательной сферы младших школьников и стимулирует их творческую активность [1; 3; 4;5].

С точки зрения логотерапевта, Марианны Де Силва Прадо: «Арт-терапия позволяет человеку решать проблемы с помощью творчества. Это терапевтический процесс, в котором творчество используется как инструмент достижения терапевтических задач» [6, с. 20].

Согласно резолюции Российской Арт-терапевтической ассоциации, принятой 16 мая 2009 года, «Арт-терапия – это система психологических и психофизических лечебно-коррекционных и профилактических воздействий, основанных на занятиях клиента (пациента) изобразительной деятельностью, при построении и развитии психотерапевтических отношений» [4, с. 7].

Арт-терапия представляет собой метод психотерапии, в котором используются художественные техники и приемы, такие как: рисование, лепка, музыка, фотография, кино, литература, актерское мастерство и многое другое. Этот подход помогает раскрыть творческий потенциал ребенка, активируя скрытые ресурсы и предоставляя возможность находить оптимальные решения проблем, способствует самопознанию и принятию себя. Психологи поощряют детей к свободным ассоциациям в их рисунках, что стимулирует их мыслить и рассуждать.

Основная цель арт-терапии в образовательной среде – помочь ученикам справляться с сильными эмоциональным напряжением через творчество, когда вербализация этих чувств может быть затруднена. Этот метод является одним из наиболее эффективных и деликатных способов работы с внутренним миром ребенка. Учитель, владеющий базовыми навыками работы с арт-терапевтическими техниками, может предоставить ребенку доступный, а главное бережный способ снятия напряжения.

Арт-терапевтические приёмы, используемые на занятиях изобразительным искусством, не только способствуют сохранению здоровья детей, но и помогают в развитии их творческого потенциала, расширяют границы воображения и погружают в мир фантазии. Эти практики помогают детям лучше понять себя и исследовать свой внутренний мир. В урочное и во внеурочное время учителем может быть использован комплекс разнообразных методов арт-терапии – изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, музыкальная терапия, фототерапия и т.д. Мастерски комбинируя методы и приемы в единой палитре, педагог может достигать впечатляющего результата – эмоционального подъема у учеников, а также способствовать формированию и закреплению у них долгосрочной психоэмоциональной стабилизации. Безусловно при организации этой работы необходимо учитывать возрастные особенности первоклассников.

В процессе работы с детьми младшего школьного возраста для повышения учебной мотивации и укрепления эмоциональной устойчивости применяются следующие арт-терапевтические техники:

1. Техника «мандала» – работа цветом внутри круга.

2. Техника марания (или марания-арт) свободные абстрактные изображения без сюжета.

3. Техника «кляксография» получение изображения путем отпечатывания цветовых пятен (сложения листа пополам).

4. Техника рисования по мокрому листу.

5. Техника образа и пластики –создания образов при помощи пластичных материалов (работа с пластилином, тестом, глиной).

6. Музыкальная терапия – это один из важных компонентов арт-терапии, используемый для достижения терапевтических целей (снятие тревожности, стимуляция мозговой активности, улучшение когнитивных функций).

7. Игровая терапия помогает развивать навыки саморегуляции и стимулирует мотивацию к деятельности.

Даже отдельные техники способны оказывать терапевтический эффект на детей. Это особенно актуально, когда они не могут выразить свои переживания. Через художественное творчество и работу с различными материалами детям становится проще выражать свои чувства и прорабатывать их. В результате такой деятельности педагог может наблюдать за снижением уровня негативных проявлений. Он предоставляет учащимся возможность выражать агрессию и злость через ее «проигрывание».

В арт-терапии создаются разнообразные творческие продукты, такие как рисунки, коллажи, фигурки из глины и рассказы. Эти изделия могут служить инструментами для оценки эмоционального состояния учащихся, а также оценивать результативность терапевтических мероприятий. Они являются неким объективным индикатором динамики изменений, которые произошли в процессе работы. Отсутствие формальной оценки и применение знакомых с детства форм творческой активности, как правило, формируют у ребенка положительное восприятие терапевтического процесса и его результатов, способствуя проявлению активности и инициативности. Искусство в контексте терапии стимулирует творческий потенциал, содействует раскрытию его внутренних ресурсов и удовлетворяет основные потребности в самореализации и самоактуализации. Формирование у младших школьников способности осознавать и управлять своими эмоциями, а также распознавать эмоциональные сигналы других людей, оказывают благоприятное влияние не только на личную и социальную адаптацию, но и на учебный процесс.

Таким образом, творческая активность ребенка представляет собой ключевой аспект его развития. Для детей зачастую не столь значим итог, сколько сам процесс художественного выражения. Именно по этой причине арт-терапия демонстрирует высокую эффективность в работе с детьми. Ребенок не задумывается о конечном результате, он получает удовольствие от самого процесса, вот почему этот процесс для него так терапевтичен [3].

Применение арт-терапии на раннем этапе обучения младших школьников способствует улучшению их социальной адаптации посредством творческого самовыражения через искусство.

Список литературы:

1. Андреева Т.А. Практическая арт-терапия. Лечение, реабилитация, тренинг / Т.А. Андреева, О.В. Богачев, А.И. Копытин. – Москва : Когито-Центр, 2017. – 288 с. – ISBN 978-5-89353-232-6.
2. Емельянова Н.И. Воспитание положительного отношения детей к школе / Н.И. Емельянова // Воспитатель. – 2010. – №10. – С. 61–67.

3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – Санкт-Петербург; Москва : Речь, 2025. – 160 с. – ISBN 978-5-9268-4858-5.
4. Копытин А.И. Техники телесно-ориентированной Арт-терапии / А.И. Копытин, Б. Корт. – Москва : Психотерапия, 2011. – 128 с. – ISBN 978-5-903182-86-2.
5. Левченко А.В. Развитие познавательной сферы младших школьников средствами арт-терапии // Образовательная система : новации в сфере современного научного знания : сборник научных трудов. – Казань, 2019. – С. 163–167. – URL: https://www.elibrary.ru/ item.asp?id=37242335 (дата обращения: 01.11.2025).
6. Прадо Марианна де Силва Лого-Арт : Поиск смысла через искусство / Марианна де Силва Прадо. – Москва : Когнито-Центр, 2022. – 106 с. – (Логотерапия и экзистенциальный анализ). – ISBN 978-5-89353-658-4.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АЛЕКСИТИМИИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ

В.И. Никерова, А.А. Сорокина
Научный руководитель: Н.В. Басалаева
Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого г. Красноярск, Россия

Аннотация. Проблема эмоционального интеллекта является важной и актуальной в контексте исследования образовательного процесса в вузе, поскольку процесс образования направлен на развитие личности студента в целом и на эмоциональное развитие личности в частности. В современном обществе наблюдается рост алекситимии, особенно среди молодежи. Теоретико-методологическая значимость исследования заключается в анализе понятий эмоционального интеллекта и алекситимии и упорядочивании знаний о данных психологических конструктах для лучшего понимания сути проблемы. Полученные результаты позволяют подвести итоги о необходимости создания психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у студентов вуза и профилактики алекситимии.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, алекситимия, студенты.

Summary. The problem of emotional intelligence is important and relevant in the context of studying the educational process at universities, since education aims to develop the student’s personality as a whole and their emotional development in particular. In modern society, there is an increase in alexithymia, especially among young people. The theoretical and methodological significance of the study lies in the analysis of the concepts of emotional intelligence and alexithymia and in organizing knowledge about these psychological constructs for a better understanding of the essence of the problem. The results obtained allow us to conclude that it is necessary to create psychological and pedagogical conditions for the development of emotional intelligence among university students and for the prevention of alexithymia.

Key words: emotional intelligence, alexithymia, students.

Актуальность. Проблема эмоционального интеллекта является важной и актуальной в контексте исследования образовательного процесса в вузе, поскольку процесс образования направлен на развитие личности студента в целом и на эмоциональное развитие личности в частности. В силу того, что теория эмоционального интеллекта продолжает активно развиваться и сейчас, в исследованиях ЭИ остается много открытых вопросов. Так, представляет интерес проблема эмоционального интеллекта и алекситимии среди студентов.

В современном обществе наблюдается рост алекситимии, особенно среди молодежи. Это связано с цифровизацией общения (снижение глубины эмоциональных контактов), культом рациональности (подавление эмоций в пользу продуктивности). Происходит противоречие между требованием современной образовательной среды к развитию гибких навыков и эмоциональной компетентности студентов и растущей распространенностью алекситимии среди молодежи.

Цель исследования: анализ литературы и исследований по теме эмоционального интеллекта и алекситимии для систематизации существующих знаний.

Методы исследования: анализ научно-теоретической литературы, сравнение, обобщение статей.

Теоретико-методологическая значимость исследования заключается в анализе понятий эмоционального интеллекта и алекситимии и упорядочивании знаний о данных психологических конструктах для лучшего понимания сути проблемы.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) представляет собой ключевую способность человека, определяющую эффективность его взаимодействия с окружающим миром. Согласно определению П. Сэловея и Дж. Майера, эмоциональный интеллект – это способность человека к работе с собственными чувствами и чувствами окружающих, умение распознавать, оценивать, понимать, анализировать эмоции и использовать полученную эмоциональную информацию как основу для мышления, решения поставленных задач и контроля своих действий [1; 7, с. 50]. Эта концепция была введена в 1990 году Дж. Майером и П. Сэловеем, предполагая, что развитый ЭИ помогает человеку преуспеть в жизни за счет сочетания эмоциональной и когнитивной сфер [1; 7]. В структуре ЭИ Д. Гоулман выделяет пять признаков: самосознание, социальные навыки, эмпатия, саморегуляция, мотивация [19, с. 315-316]. Кроме того, Д. Гоулман относит ЭИ к смешанным моделям, включая группы способностей: самопонимание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки, сочетая когнитивные, личностные и мотивационные черты [3, с. 243].

Обычно интеллект противопоставляется эмоциям, побуждающим к импульсивным поступкам, однако в действительности интеллект и эмоции взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии, определяя эффективность деятельности человека в различных сферах жизни [18, с. 150]. Согласно модели Д. Люсина, ЭИ – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, а по модели Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги,

ЭИ включает качества личности, такие как открытость, эмоциональная устойчивость, экстраверсия, дружелюбность, добросовестность [3, с. 243].

Среди студентов проблема эмоционального интеллекта проявляется в динамике его развития и влиянии на профессиональное благополучие. Эмоциональный интеллект сказывается на эмоциональном благополучии и успехе, удовлетворенности своими достижениями, поскольку мотивирует человека к профессиональному самосовершенствованию [7, с. 50]. Однако зачастую роль эмоций отходит на второй план, больший упор делается на развитие интеллектуального, а не эмоционального, что приводит к подавлению эмоций и проблемам в эмоциональной сфере, а также к проблемам с психическим здоровьем [7]. Исследования показывают, что у студентов средние значения общего ЭИ и его шкал находятся на среднем уровне развития, уровне «компетентности». Отмечен рост показателей ЭИ от бакалавриата к магистратуре по всем ветвям [11, с. 16].

Становление и развитие ЭИ у современной молодежи имеет первостепенное значение, наравне с духовным, нравственным и физическим совершенством, в связи со сложностью современных процессов и событий. Нравственное состояние молодого поколения не позволяет ему быть готовым к переживанию больших стрессов и жизненных трудностей, для чего необходим комплексный подход к воспитанию, патриотизму, волонтерству и самосовершенствованию личности [19, с. 315]. ЭИ взаимосвязано с социальным развитием, уровнем и качеством жизни, является синонимом успеха и улучшает учебные и профессиональные достижения [19, с. 316]. У студентов с высоким уровнем ЭИ наблюдаются честность, знание людей, уверенность в себе, способность быстро ориентироваться, стремление к самосовершенствованию, нестандартность и гибкость мышления, память, устойчивость к стрессам, ответственность, умение работать с людьми и мотивировать подчиненных, умение быстро оценить ситуацию, способность работать в команде, знание особенностей взаимодействия личности и коллектива, умение применять знания на практике [14, с. 45-46]. ЭИ – это система умений, позволяющая прокладывать дорогу в сложном мире, включая восприятие политической и общественной обстановки, интуитивное улавливание нужд других, невозмутимость в стрессе и общительность [14, с. 46].

Эмпирические исследования подтверждают возможность развития ЭИ у студентов. Гипотеза о изменениях в экспериментальных группах по завершению дисциплины «Эмоциональный интеллект» по компонентам понимание эмоций, управление эмоциями и общий ЭИ подтверждена. Посредством формирующего эксперимента возможен сдвиг ЭИ в положительную сторону по этим компонентам [7, с. 53]. После индивидуальной работы и программы развития ЭИ у студентов повышается осведомленность об эмоциональных качествах, умение понимать внутренний мир другого, развивается эмпатия, уверенность в себе, понимание других, самопринятие и высокие притязания. Формируется высокий уровень всех составляющих ЭИ как способности к осознанию, принятию и регуляции эмоций [14, с. 47-48]. Люди с

высоким ЭИ хорошо понимают эмоции, управляют ими, их поведение адаптивно, они легче добиваются целей во взаимодействии [14, с. 48].

Методы развития ЭИ включают наблюдение и обсуждение (анализ эмоций персонажей мультфильмов и книг, наблюдение своих эмоций перед зеркалом), «дневник эмоций» (описание ситуаций с эмоциями, с помощью изображений или видео), сканирование тела (направление внимания на части тела для заметки изменений от эмоций) [10, с. 115-116]. Развитие ЭИ целесообразно в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте, когда идет активное эмоциональное становление, рефлексия и децентрация. По мере приобретения опыта ЭИ повышается в юности и зрелости, специальные программы повышают эмоциональную компетентность детей [15, с. 91]. В процессе развития применяются методы когнитивно-поведенческой терапии (формирование способностей, знаний, навыков), арт-терапии (проработка эмоциональной сферы), работа с прошлым для снижения напряжения. Программы интегрируют тренинговый и психотерапевтический подходы. Нейрографика показывает хорошие результаты в развитии ЭИ [12, с. 303]. Растущий интерес к эмоциональному лидерству предполагает развитие ЭИ с выпускных классов школы или начальных курсов вуза [16, с. 109]. В структуре эмоциональной саморегуляции ЭИ взаимосвязано с эмоциональной осведомленностью, ориентацией во времени и поддержкой. Развитие предполагает формирование умения активно слушать, адаптацию к эмоциям. Для увеличения положительного эффекта эмоций нужно распознавать и конструктивно выражать их [5, с. 92-93].

Низкий уровень ЭИ приводит к алекситимии – отсутствию способности определять чувства, что повышает риск психосоматических заболеваний. Укрепление ЭИ — фактор психологического и соматического здоровья [15, с. 84].

Алекситимия – это состояние, при котором человек испытывает трудности в распознавании своих и чужих эмоций, приводящее к проблемам в эмоциональной рефлексии, саморегуляции и межличностных контактах [13, с. 62]. Термин введен П. Сифнеосом в 1972 году, обозначая сложности в понимании, признании и вербализации эмоций, связанные с нарушениями эмоциональной и коммуникативной сфер [2; 20, с. 11]. Алекситимия – специфический когнитивный статус с затруднениями в осознании и экстериоризации чувств, отграничении от телесных ощущений, адекватном восприятии эмоций других [9, с. 180]. Проявления алекситимии: в эмоциональной сфере — слабая дифференцировка эмоций, неразличение телесных и аффективных ощущений (аффективная агнозия), соматические реакции со слабой вербализацией; в когнитивной — доминирование наглядно-образного мышления, сниженная символизация; в личностном профиле – инфантильность, примитивность направленности, прагматизм, конфликтность, отсутствие эмпатии [9, с. 181-183]. Неосознанные негативные эмоции могут преобразоваться в физические заболевания [9, с. 183].

Алекситимия рассматривается как фактор развития психосоматических заболеваний, способствующий тяжелому протеканию соматических болезней из-за затрудненной обработки и вербализации ощущений [9, с. 180]. У алекситимиков также наблюдаются затруднения в вербализации ощущений, подмена душевного состояния физическими проблемами, описание в терминах тревожно-депрессивных расстройств, трудности понимания чувств, снижение символизации, нетипичные эмоциональные реакции, бедность контактов, слабые социальные связи, механистический тип мышления, слабое понимание невербальных знаков, воображение не касается эмоциональной сферы [9, с. 181].

Среди студентов алекситимия распространена и препятствует развитию личности из-за трудностей в осознании и описании эмоций, отсутствия рефлексии и саморегуляции, проблем в коммуникации и адаптации, влияя на эффективность образования [4, с. 21]. Большая часть студентов в группе риска или относится к алекситимическому типу: робкие, неуверенные, тревожные, замкнутые, с низкой самооценкой, эмоционально нестабильные, подозрительные, любят мечтать [4, с. 21]. Алекситимия может отрицательно повлиять на образовательный процесс [4, с. 21]. Исследования показывают средний индекс алекситимии среди студентов: 62±1,7 балла, что выше данных Психоневрологического института (59,3±1,3). Она формирует неуверенность, бесцельность, ограничивает адаптацию, оставляет механизмы саморегуляции недостаточно сформированными, влияя на становление профессионала [13, с. 64]. Люди с алекситимией считают жизнь неинтересной, бессмысленной, не чувствуют ответственности [13, с. 63].

Для студентов с выраженной алекситимией свойственна низкая адаптированность к ВУЗу: трудности в общении, сдержанность, проблемы в учебной деятельности, трудности в обращении за помощью, выражении мыслей и чувств. Для неалекситимичных – успешная адаптация без проблем в общении [20, с. 17]. У студентов с алекситимией возникают проблемы в налаживании контактов с одногруппниками и преподавателями, приводя к неуспеваемости, конфликтам, препятствуя адаптации и освоению профессии [20, с. 13]. Алекситимия часто встречается среди студентов, препятствуя развитию из-за затруднений в эмоциональном осознании и определении, отсутствия рефлексии, проблем в коммуникации и адаптации [17, с. 79]. Большая часть (70%) в группе риска или со сформированной алекситимией [17].

Недостаточное внимание к эмоциональному обучению приводит к патологиям, включая алекситимию. Именно неразвитость ЭИ способствует ее появлению [8, с. 128].

Вторичная алекситимия (от психотравмы или научения) поддается коррекции, в отличие от первичной врожденной. Задачей является преодоление проявлений для адаптации и самореализации [13, с. 62]. ВУЗ должен развивать качества для адаптации и самореализации помимо профессиональных навыков. Необходимы методы развития эмоциональной культуры и проработки

алекситимических особенностей в учебном и воспитательном процессе [13, с. 65].

Профилактика и преодоление алекситимии у студентов включают активную включенность участников взаимодействия, заинтересованность студентов, психологическое сопровождение от начальных курсов, диагностику, цикл работ по преодолению и профилактику, единство познавательного и практического подходов, гуманизацию и личностную ориентацию обучения [6, с. 46]. Эффективные формы: тренинги, тестирование, упражнения, ролевые игры для диагностики и повышения ЭИ; рационально-эмотивная психотерапия (эмоция как ответ на интерпретацию события); психопоэтика, анализ лирического текста для развития компетенций и понимания чувств; актерская практика [6, с. 47]. Необходимым условием профилактики является формирование и развитие ЭИ, подтвержденное экспериментально в актерской деятельности [6].

Вывод. Таким образом, полученные результаты позволяют подвести итоги о необходимости создания психолого-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у студентов вуза и профилактики алекситимии.

Список литературы:

1. Mayer J. D., Salovey P. What is Emotional Intelligence? // In P. Salovey, D. Sluyter (eds.). Emotional development and emotional Intelligence: Implications for educators. New York: Harper Collins. 1997. P. 3-31.
2. Sifneos P.E. The prevalence of "alexithymic" characteristics in psychosomatic patients. Psychotherapy and Psychosomatics, 1973, vol. 22, nos. 2-6, pp. 255-262. doi: 10.1159/000286529.
3. Алимбаева Р.Т. Теоретические аспекты эмоционального интеллекта / Р.Т. Алимбаева, Л.У. Есназарова // Инновационная наука. – 2017. – №3-1. – С. 242-243.
4. Афанасьева А.Е. Исследование алекситимии у студентов / А.Е. Афанасьева, Л.Г. Антонова // Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – №1 (13). – С. 21-25.
5. Башкирова Ю.В. Эмоциональный интеллект в структуре эмоциональной сморегуляции студента ВУЗа // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2008. – №11. – С. 88-93.
6. Волкодав Т.В. Профилактика и преодоление алекситимии у будущих педагогов-психологов // International scientific review. – 2016. – №6 (16). – С. 45-47.
7. Волохова Е.В. Динамика эмоционального интеллекта студентов в процессе изучения дисциплины «эмоциональный интеллект» / Е.В. Волохова, Е.А. Любимова // АНИ: педагогика и психология. – 2022. – №4 (41). – С. 50-53.
8. Глазкова Ю.В. Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2017. – №5. – С. 128-133.

9. Горобец Е.А. Междисциплинарное изучение алекситимии / Е.А. Горобец, Р.Г. Емин, Ю.А. Вольская // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2022. – №1-2. – С. 180-196.
10. Горячева Е.С. Методы развития эмоционального интеллекта // E-Scio. – 2023. – №1 (76). – С. 115-119.
11. Гришина А.В. Эмоциональный интеллект студентов - HR-менеджеров / А.В. Гришина, О.М. Исаева, С.Ю. Савинова // Вестник Мининского университета. – 2018. – №2 (23). – С. 16.
12. Зорина Н.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. – С. 300-304.
13. Искусных А.Ю. Алекситимия у студентов. Распространенность, причины и последствия / А.Ю. Искусных, Л.И. Попова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – №9 (66). – С. 61-65.
14. Ковшилова С. Н. Особенности эмоционального интеллекта студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №11-1. – С. 45-48.
15. Кузнецова К.С. К вопросу о формировании эмоционального интеллекта // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – №4. – С. 84-92.
16. Платонова Н.С. Эмоциональное лидерство: взаимосвязь уровня образования и эмоционального интеллекта / Н.С. Платонова, Т.В. Тулупьева // Управленческое консультирование. – 2020. – №10 (142). – С. 109-123.
17. Полянский А.И. Алекситимия у современной молодежи: особенности проявлений у студентов технических и гуманитарных направлений подготовки / А.И. Полянская, Л.И. Быковская // Горизонты гуманитарного знания. – 2020. – №2. – С. 77-87.
18. Романова Е.Н. Дифференциация понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция» // МНИЖ. – 2021. – №1-4 (103). – С. 150-152.
19. Ситаров В.А. Сущностные признаки эмоционального интеллекта / В.А. Ситаров, О.А. Пашкова // Вестник Московского университета МВД России. – 2020. – №7. – С. 315-318.
20. Срещикова Н.О. Взаимосвязь алекситимии и адаптированности студентов в ВУЗе // Вестник экспериментального образования. – 2018. – №3 (16). – С. 11-18.

ЮМОР КАК ВИД ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В.А. Осташев
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье осуществляется комплексный междисциплинарный анализ юмора в качестве одного из видов девиантного поведения. Рассматриваются теоретические основы девиантологии применительно к комическому, выделяются критерии и классификации девиантного юмора. Подробно анализируются его социальные функции

(интегративно-дезинтегративная, протестная, нормативная, психозащитная) и дисфункции. Особое внимание уделяется механизмам социального контроля, направленным на регуляцию юмора, и стратегиям его нейтрализации. На конкретных примерах (от политических анекдотов до абьюзивного юмора в интернете) демонстрируется амбивалентная роль комического в процессах социальной интеграции и дезинтеграции. Делается вывод о том, что юмор является маркером «болевых точек» и границ дозволенного в обществе, а его девиантность контекстуально обусловлена.

Ключевые слова: юмор, девиантное поведение, социальные нормы, девиация, контркультура, стигматизация, социальный контроль, черный юмор, сатира, теория нейтрализации, табу.

Summary. This article provides a comprehensive interdisciplinary analysis of humor as one of the types of deviant behavior. The theoretical foundations of deviantology in relation to the comic are considered, criteria and classifications of deviant humor are highlighted. His social functions (integrative-disintegrative, protest, normative, psychoprotective) and dysfunctions are analyzed in detail. Special attention is paid to the mechanisms of social control aimed at regulating humor and strategies for its neutralization. The article uses specific examples (from political anecdotes to abusive humor on the Internet) to demonstrate the ambivalent role of humor in the processes of social integration and disintegration. The author concludes that humor is a marker of "pain points" and the boundaries of what is acceptable in society, and its deviance is contextually determined.

Keywords: humor, deviant behavior, social norms, deviation, counterculture, stigmatization, social control, black humor, satire, tabu.

Юмор, будучи универсальным антропологическим феноменом, традиционно ассоциируется с позитивными социальными практиками: снятием напряжения, укреплением групповой солидарности, психофизиологическим оздоровлением. Однако редукция юмора исключительно к его интегративной и гедонистической функции является методологически несостоятельной. Парадокс комического заключается в его имманентной связи с нарушением норм, границ и табу. Аристотель отмечал, что смешное — это некоторая ошибка и уродство, никому не причиняющее страдания и ни для кого не пагубное. Но именно эта «безопасная» форма нарушения и позволяет юмору становиться мощным инструментом девиации — поведения, отклоняющегося от общепринятых норм и вызывающего коллективное осуждение.

Анализ юмора как девиации опирается на несколько ключевых социологических парадигм.

Нормативный подход (Э. Дюркгейм, Р. Мертон). С точки зрения этого подхода, девиация возникает как следствие разрыва между культурными целями и институциональными средствами их достижения. Юмор в этой логике может быть реакцией на аномию — состояние безнормности, когда старые нормы разрушены, а новые не установились. Сатира и ирония становятся способами осмысления этого разрыва. Как писал Дюркгейм, даже в коллективном веселье есть нечто выходящее за рамки обычного [1, с. 312].

Интеракционистский подход (Г. Беккер). В рамках теории стигматизации и наклеивания ярлыков (labeling theory), девиантность не является внутренним

качеством поступка, а приписывается ему социальными группами, обладающими властью определять норму. «Девиантный юмор» — это не тот, который объективно нарушает некую абстрактную норму, а тот, который так определен аудиторией. Одна и та же шутка о религии в светском либеральном сообществе может быть встречена аплодисментами, а в сообществе верующих — осуждена как кощунственная. Беккер показал, что девианты — это люди, которым успешно наклеен соответствующий ярлык [2, с. 34].

Конфликтологический подход (К. Маркс, П. Бурдье). С этой точки зрения, юмор является частью символической борьбы за власть и ресурсы. Господствующие классы через юмор могут укреплять свою гегемонию и дискредитировать оппозицию (например, через пропагандистские карикатуры). Подчиненные группы, в свою очередь, используют юмор как «оружие слабых» (Дж. Скотт) — форму скрытого сопротивления, позволяющую бросить вызов власти без риска открытого столкновения. Политический анекдот в тоталитарном обществе — классический пример такого «оружия» [3, с. 162].

Критерии и классификация девиантного юмора

Девиантность юмора определяется по следующим контекстуально-зависимым критериям:

Нарушаемая норма: табу (смерть, болезнь, секс, религия), нормы приличия, политической лояльности, толерантности.

Цель: агрессия, протест, психологическая защита, провокация.

Социальные последствия: сплочение/раскол группы, стигматизация, нормализация девиации.

На основе этих критериев предлагается развернутая классификация форм девиантного юмора:

1. Юмор, нарушающий культурные и экзистенциальные табу:

Черный (танатический) юмор: объект — смерть, катастрофы, терроризм. Его девиантность — в нарушении фундаментального запрета на неуважительное отношение к смерти. Социально-психологическая функция — совладание с травмой и экзистенциальным страхом через его символическое обесценивание.

Больничный юмор: распространен среди медиков, спасателей, военных. Является профессиональной девиацией, позволяющей сохранить психическое здоровье в условиях хронического стресса, но воспринимается как цинизм внешними наблюдателями.

Богохульный и кощунственный юмор: направлен на священные для той или иной конфессии символы и ритуалы. Является одной из самых опасных форм девиантного юмора, так как задевает основы коллективной идентичности и может провоцировать острые социальные конфликты (например, скандалы с карикатурами на пророка Мухаммеда).

2. Юмор, нарушающий социально-политические нормы:

Подрывной (субверсивный) юмор: включает политические анекдоты, сатиру, памфлеты. Его девиантность — в доминирующей идеологии и власти. В авторитарных режимах такой юмор выполняет функцию «социального

барометра», измеряющего уровень недовольства.

Идеологически мотивированный юмор: используется как инструмент пропаганды для дискредитации политических оппонентов, разжигания ненависти к «врагам» народа или нации. Девиантен с точки зрения норм демократической дискуссии.

3. Юмор, нарушающий нормы межгруппового взаимодействия (агрессивный):

Дискриминационный юмор (расистский, сексистский, гомофобный, эйблистский): основан на унижении социальных групп по признаку расы, пола, сексуальной ориентации, инвалидности. Выполняет функцию укрепления групповых границ и иерархий через стигматизацию аутгрупп. Является инструментом символического насилия (П. Бурдье).

Абьюзивный юмор в микросоциальных отношениях: насмешки, сарказм, издевка в семье, школе, рабочем коллективе. Часто является составной частью буллинга и моббинга, маскируя прямую агрессию под «шутку».

4. Юмор, нарушающий коммуникативные и этические нормы:

Провокационный и троллинговый юмор: цель — не столько рассмешить, сколько вызвать гнев, раздражение, дестабилизировать коммуникацию. Широко распространен в интернет-среде.

Циничный и пошлый юмор: демонстративное пренебрежение к нормам приличия, часто с использованием обсценной лексики. Выражает протест против «ханжества» и социальных условностей.

Социальные функции и дисфункции девиантного юмора

Функции девиантного юмора носят дуальный, амбивалентный характер.

1. Интегративно-дезинтегративная функция.

Интеграция: Совместное нарушение табу через смех создает мощное чувство групповой солидарности среди «посвященных». Формируется «мы-группа», объединенная общим чувством юмора и превосходства над теми, кто «не понял» шутку.

Дезинтеграция: Резко отделяет ингруппу от аутгруппы, которая шутку осуждает. Усиливает социальную поляризацию и может вести к конфликтам. Агрессивный юмор напрямую раскалывает общество на «своих» и «чужих».

2. Функция социального протеста и «предохранительного клапана».

Протест: Юмор позволяет выразить критику в замаскированной, эзоповой форме, минимизируя риск санкций. Он деконструирует официальные нарративы, обнажая их абсурдность.

«Предохранительный клапан»: По мнению М. Бахтина, карнавальный, народно-смеховой культурой позволял на время снять социальное напряжение, «выпустить пар», после чего система возвращалась к своему нормальному состоянию [4, с. 105]. Однако эта функция неоднозначна: иногда юмор не снимает напряжение, а, наоборот, канализирует агрессию, подготавливая почву для реальных действий.

3. Нормативная функция и функция нормализации девиации.

Юмор является инструментом неформального социального контроля,

высмеивая и, тем самым, осуждая те или иные формы поведения.

Обратная сторона: Постоянное обыгрывание девиаций (наркомании, насилия, ксенофобии) в юмористическом ключе ведет к их десентизации и косвенной легитимации. Шутка может служить «социальным пробным шаром» для проверки границ дозволенного.

4. Психозащитная функция.

Позволяет индивиду дистанцироваться от травмирующих обстоятельств (болезни, смерти, опасности), взяв под символический контроль то, что объективно контролировать невозможно. Это механизм психологической адаптации к невыносимым условиям.

Механизмы социального контроля и стратегии нейтрализации

Общество не пассивно по отношению к девиантному юмору. В ответ на него формируются системы социального контроля:

Формальный контроль: законы о запрете разжигания ненависти, цензура в СМИ, блокировка контента в соцсетях, увольнение с работы за неуместные шутки.

Неформальный контроль: общественное осуждение, критика в прессе, бойкот, «культура отмены» (cancel culture).

В свою очередь, носители девиантного юмора вырабатывают стратегии нейтрализации (понятие, введенное Г. Сайксом и Д. Матзой), позволяющие им отрицать или смягчать девиантность своих действий:

Отрицание ответственности: «Это просто шутка!», «Я не серьезно», «Вы просто не понимаете юмор».

Отрицание жертвы: «Они сами не такие/заслужили», «Никому же не больно?», «Настоящие [представители группы] не обижаются на такие мелочи».

Отрицание ущерба: «Ничего страшного не произошло», «Это же просто слова».

Обращение к высшим ценностям: «Я борюсь за свободу слова», «Это сатира, она имеет право на преувеличение».

Осуждение осуждающих: «Вы ханжи», «У вас нет чувства юмора», «Вы сами травите меня за мою шутку».

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что юмор является неотъемлемым элементом социального поля девиантности. Его способность пересекать, размывать и переопределять границы социальных норм делает его мощным инструментом социальной динамики. Юмор — это не просто развлечение; это форма социального познания, механизм групповой консолидации и дифференциации, орудие политической борьбы и средство психологической адаптации.

Девиантность юмора не является его имманентным свойством, а конструируется в процессе социального взаимодействия, будучи зависимой от властных отношений, культурного контекста и коллективных представлений о допустимом. Анализ того, над чем и как смеется общество, какие шутки считаются маргинальными, а какие — приемлемыми, позволяет с высокой

точностью диагностировать его «болевые точки», актуальные конфликты и направление культурной эволюции. Изучение юмора как девиации открывает новые перспективы для понимания механизмов поддержания социального порядка и возникновения социальных изменений.

Список литературы:

1. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер. с фр. – СПб.: Союз, 1998. – 496 с.
2. Беккер Г. Аутсайдеры: исследования по социологии девиантности / Пер. с англ. – М.: Элементарные формы, 2018. – 304 с.
3. Бурдье П. Социология социального пространства / Пер. с фр. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. – 288 с.
4. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
5. Козинцев А.Г. Человек и смех. – СПб.: Алетейя, 2007. – 234 с.
6. Сайкс Г., Матза Д. Техники нейтрализации: теория делинквентности // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – М.: Прогресс, 1966. – С. 321–332.
7. Bergson H. Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic. – N.Y.: The Macmillan Company, 1914. – 124 p.
8. Davies Ch. The Mirth of Nations. – New Brunswick: Transaction Publishers, 2002. – 320 p.
9. Freud S. Jokes and Their Relation to the Unconscious. – N.Y.: W. W. Norton & Company, 1960. – 258 p.
10. Scott J.C. Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts. – New Haven: Yale University Press, 1990. – 251 p.

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В.Е. Похильченко
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается тема суицидального поведения у пожилых людей, причины и признаки данного поведения. Дополнительно представлены меры профилактики суицидального поведения у людей пожилого возраста.

Ключевые слова: суицидальное поведение, пожилой возраст, самоубийство, суицид.

Summary. The article discusses the topic of suicidal behavior in the elderly, the causes and signs of this behavior. Additionally, measures for the prevention of suicidal behavior in the elderly are presented.

Keywords: suicidal behavior, the elderly, suicide, homicide.

По данным Всемирной организации здравоохранения, в мире ежегодно около 400-500 тыс. человек кончают жизнь самоубийством, а число попыток в десятки раз больше. Количество самоубийств в Европейских странах примерно в три раза превышает число убийств [3]. В структуре суицидального поведения выделяют: собственно суицидальные действия; суицидальные проявления. Суицидальные действия включают суицидальную попытку и завершенный суицид. Суицидальная попытка – это целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью. Попытка может быть обратимой и необратимой, направленной на лишение себя жизни или на другие цели. Завершенный суицид – действия, завершенные летальным исходом. Суицидальные проявления включают в себя суицидальные мысли, представления, переживания, а также суицидальные тенденции, среди которых можно выделить замыслы и намерения. Пассивные суицидальные мысли характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти (но не на тему лишения себя жизни как самопроизвольного действия), например: «хорошо бы умереть», «заснуть и не проснуться».

Психологический смысл суицидального поведения чаще всего заключается в снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой волей или неволей оказывается человек. Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами. Они часто страдают психическими болезнями, эмоциональными нарушениями, особенно депрессией, и смотрят в будущее без надежды.

Суицидальное поведение – это проявление суицидальной активности – мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения. Суицидальное поведение встречается как в норме (без психопатологии), так и при психопатиях, и при акцентуациях характера – в последнем случае оно является одной из форм девиантного поведения. Суицидальное поведение – это осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни [5, с. 7].

Суицидальное поведение на разных этапах онтогенетического развития имеет свои особенности. Самоубийство во всем мире имеет подвижные возрастные пики, но при сравнительной статистике выделяют два основных: «пик молодости» (от 15 до 23 лет) и «пик» инволюции (после 40 лет).

Суицидальное поведение актуально и в пожилом возрасте, это — мировая проблема, в большинстве стран риск самоубийства возрастает после 60 лет, достигая максимума в 85–90 лет. Такие суициды – самые результативные: каждая четвертая попытка заканчивается смертью, в то время как среди подростков такой показатель составляет лишь 1 к 200.

За последние десятилетия в мире отмечается увеличение суицидов людей пожилого возраста. Уровень самоубийств, среди людей пожилого и старческого возраста приблизительно в три раза выше, чем среди молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет. Эта тенденция характерна для обоих полов, но более выражена у мужчин. По данным ВОЗ на 2012 год количество лиц пожилого возраста в

странах с низким и средним уровнем дохода, покончивших жизнь самоубийством составило около 6,2% человек в возрасте 55 лет, около 5% человек в возрасте 70 лет. Среди лиц в возрасте от 55 до 65 лет показатель составлял 6,2% и 5,9% соответственно, а в возрастном периоде от 65 до 70 лет составлял около 5,2%. Среди лиц пожилого возраста от 70 до 75 лет, показатель снижался до 3,7% человек. Количество суицидальных попыток превышает эти цифры в 15-20 раз [4, с. 2]. Пожилой возраст – это время утрат: социального статуса, близких людей, соматического здоровья. Пожилые люди более чувствительны и ранимы, у них легче наступает дезорганизация нервной деятельности, вследствие чего снижаются адаптивные возможности. Присоединение депрессивных расстройств у лиц пожилого возраста определяет значительную суицидальную активность с высокой степенью летальности.

Мысли о самоубийстве в старости имеют свои особенности. До сих пор существует тенденция рационализировать суицидальное мышление и поведение у пожилых людей и рассматривать их самоуничтожение как результат хорошо взвешенной оценки «за» и «против». На самом деле у пожилых, как и в любой другой возрастной группе, суицид является иррациональным выбором и реакцией на серьезный психологический кризис, связанный с психическими и соматическими расстройствами, неадекватными условиями жизни, одиночеством и чувством ненужности для родных и близких.

Пожилой возраст является последним кризисом жизненного цикла, во время которого человек сталкивается со множеством потерь и необходимостью постоянно приспосабливаться к ним при слабости адаптивных механизмов личности. Поэтому пожилые люди очень часто реагируют на утраты депрессивными состояниями.

Некоторые причины суицидального поведения в пожилом возрасте:

1. Одиночество и потеря близких. При этом одиночество чаще субъективная характеристика, связанная с тем, как ощущает себя сам пожилой человек, а не с оценкой окружения.

2. Чувство беспомощности. Оно выражается в неспособности контролировать значимые события или как-либо влиять на них. С возрастом оно усугубляется утратой работы, здоровья или семьи.

3. Хронические заболевания и боли. Боли сказываются на качестве жизни, а снижение когнитивных функций может повлиять на способность человека принимать решения и повысить импульсивность.

4. Резкое изменение социального статуса. В большинстве случаев такие изменения связаны с выходом на пенсию. Социальная изоляция при выходе на пенсию усугубляет риски суицидального поведения.

5. Личностные черты. Консерватизм, интроверсия, небольшое количество интересов, сложности в освоении нового и уменьшение контактов влияют на риск суицида у пожилых людей.

6. Генетические факторы. Наследование определённого типа характера, например импульсивности или склонности к агрессии, а также

наследственная склонность к депрессии повышают риск суицида в пожилом возрасте.

7. Социальная изоляция. Дефицит в общении.

Одной из главных психологических проблем в пожилом возрасте является чувство невостребованности. Эта проблема проявляется в ощущении собственной нереализованности, поскольку круг обязанностей существенно сужается. Появляется тягостное ощущение себя, как обузы для родственников, ведь дети уже выросли и обзавелись своими семьями, а пожилому человеку бывает неловко попросить о помощи, чтобы дети не тратили на него время [2, с. 47].

Депрессии у пожилых людей характеризуются: фатальностью, беспомощностью и безнадежностью. Сниженная самооценка способствует возникновению отвращения к себе, окружающим и жизни в целом. Беспомощность выражается в неспособности контролировать значимые события или как-либо влиять на них. С возрастом она усугубляется утратой работы, здоровья или семьи. Употребление алкоголя существенно усугубляет депрессию. Ее классические признаки – преобладание меланхолического настроения с колебаниями в течение дня. Депрессия часто скрывается за нарушениями сна, утратой жизненной энергии или отсутствием аппетита. Пожилые люди используют алкоголь в качестве неудачного способа адаптации к окружающей обстановке. Иногда алкоголь является составной частью какого-либо суицидального метода, усиливая действие препаратов или снижая контроль поведения.

Суицид является отчаянной попыткой, реакцией на психологическую боль, безнадежность и невыносимые условия существования. Это доказывает анализ посмертных записок пожилых людей, в которых как преобладающий мотив самоубийства подчеркиваются безнадежность и «психическое истощение». Те, кто кончает жизнь самоубийством в этом возрасте, устали от жизни и оставшиеся силы тратят на то, чтобы остаться хозяевами собственной жизни. По этой причине методы самоубийств отличаются «запасом надежности» и повышенной жестокостью.

Для лишения себя жизни пожилые люди используют распространённые способы: повешение, отравление ядом или газом, передозировка лекарств, применение оружия, падение с высоты, утопление.

Люди, склонные к самоубийству, зачастую просто хотят, чтобы их выслушали. Очень часто они не совершают самоубийства только потому, что находят достойного собеседника, который способен их выслушать и проявить понимание, заботу. Сами пожилые люди, у которых возникли суицидальные намерения, не склонны сообщать о них своим родственникам. Дети, внуки, близкие и окружающие люди с которыми общается человек, являются фактически единственными свидетелями поведения пожилого человека, они способны вмешаться в случае необходимости. Существуют службы, которые обучают возможности правильно распознавать депрессию и суицидальные тенденции и учат правильно оказывать психологическую помощь. [2, с. 93].

Некоторые признаки суицидального поведения в пожилом возрасте:

– Высказывания о бессмысленности жизни.

– Депрессивное настроение (негативная оценка себя, будущего, окружающего мира, жизни в целом).

– Злоупотребление алкоголем, психоактивными веществами.

– Самоизоляция от других людей.

– Снижение повседневной активности, уменьшение внимания к своей внешности, несоблюдение правил личной гигиены, ухода за собой.

– Отказ от лечения, приёма лекарств, еды, накапливание медикаментов, передозировка которых опасна для жизни.

– Предпочтение тем разговора и чтения, связанных со смертью, самоубийством, частое прослушивание траурной, печальной музыки.

– «Приведение дел в порядок» (оформление завещания, урегулирование конфликтов, письма к родственникам, раздаривание личных вещей).

Психологи и врачи-суицидологи говорят, что лишение себя жизни – это мольба о помощи. А каждое самоубийство – это диалог с обществом, страшная попытка рассказать о своих страданиях. Чтобы этого не произошло, нужно быть внимательны к людям. Нужно окружить заботой и вниманием ваших пожилых родственником. Когда пожилые люди жалуются на свое здоровье, это не всегда только про здоровье. Очень часто они так поступают, чтобы привлечь к себе внимание, почти также как это делают маленькие дети. Пожилой человек нуждается во внимании, в признании его полноценным членом семьи и социума. Пожилому человеку важно нормализовать эмоциональную сферу: найти свой новый образ жизни на пенсии, построить здоровые отношения с близкими, примириться с потерями, если они стали причиной депрессии. Важно помнить, что даже когда жизнь кажется безнадежной, всегда можно найти выход и обратиться за помощью к специалисту.

Список литературы:

1. Басалаева Н.В. Проблема суицидального поведения подростков: диагностика и профилактика: международный журнал экспериментального образования / Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова – Москва, 2016. – 333 с.

2. Вассерман Д. Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств: монография / Д. Вассерман, пер. Е. Ройне. - Москва: Смысл, 2005. – 160 с.

3. Официальный сайт статистики. Электронный ресурс. Режим доступа: https://bcb.su/statistika-suitsidov-v-rossii-2017.htm

4. Решедько Л.А. Суицидальное поведение у лиц пожилого возраста, страдающих психической патологией (на примере контингента геронтопсихиатрического стационара): статья / Л.А. Решедько, С.В. Ваулин, М.В. Алексеева. – Смоленск: Смоленский государственный медицинский университет, 2016. – 6 с.

5. Руженков В.А. Концепции суицидального поведения: статья / В.А. Руженков, В.В. Руженкова, А.В. Боева. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2012. – 7 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.И. Пережогина
МАДОУ «Детский сад №16 «Тополек»
г. Енисейск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются разные подходы зарубежных и отечественных ученых к изучению эмоционального интеллекта у старших дошкольников. Рассмотрены определения, компоненты, факторы и компетенции эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, дети старшего дошкольного возраста.

Summary. This article examines the different approaches taken by international and Russian researchers to studying emotional intelligence in older preschoolers. It examines the definitions, components, factors, and competencies of emotional intelligence.

Key words: emotions, emotional intelligence, senior preschool children.

Старший дошкольный период — ключевой этап становления социальной и эмоциональной компетентности ребёнка, от которых в значительной мере зависит его последующая успешность во взаимодействии с окружающими. В это время дети расширяют круг общения, активнее вступают в социальные взаимодействия и формируют представления о себе и других, поэтому исследование эмоционального интеллекта в данной возрастной группе имеет важное практическое значение для их успешной социальной адаптации.

Эмоция представляет собой сложное многоаспектное образование, объединяющее различные компоненты психического функционирования. Поэтому отечественные и зарубежные исследователи изучали эмоции с позиций социальных, психологических и биологических подходов; при этом в научной среде отсутствует единая, общепринятая дефиниция, и предложены многочисленные трактовки этого явления.

Понятие «эмоциональный интеллект» было впервые введено в научный оборот в 1990 году Питером Саловейем и Джоном Майером, которые определили его как способность распознавать, выражать и регулировать эмоции, а также использовать эмоциональную информацию для решения задач и налаживания межличностных отношений. Авторы рассматривают эмоциональный интеллект во взаимосвязи с эмоциональной и социальной компетентностью, что послужило отправной точкой для последующих исследований в психологии и педагогике.

М.А. Нгуен предлагает следующее понимание эмоционального интеллекта применительно к старшему дошкольному возрасту: «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное

состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [8]. Автор подчеркивает, что в дошкольном возрасте мы можем говорить об эмоциональном интеллекте, «когда у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом старается вести себя соответственно этим переживаниям. Только опираясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого, получая полезную информацию о том, что действительно происходит» [7, с.46].

Даниел Гоулман развил понятие эмоционального интеллекта и определил его как способность осознавать собственные и чужие эмоции и использовать эту информацию для регуляции поведения и построения отношений. Гоулман выделяет ряд взаимосвязанных компонентов эмоционального интеллекта (самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки), которые в совокупности обеспечивают эффективное эмоциональное и социальное функционирование личности. [3].

Ученые Р. Робертс, Дж. Меттьюис, М. Зайднер систематизировали факторы, оказывающие влияние на уровень эмоционального интеллекта человека (рисунок 1).

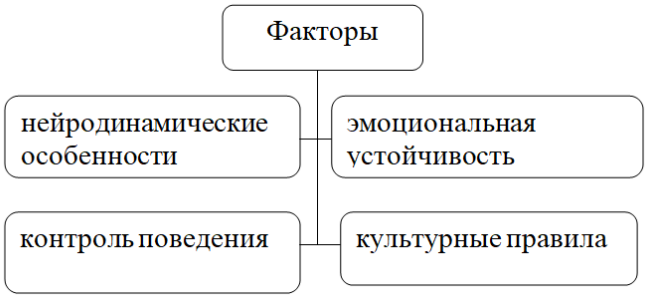

Рисунок 1 – Факторы эмоционального интеллекта по Р. Робертсу, Дж. Меттьюис, М. Зайднер [10]

По мнению израильского психолога Рувена Бар-Она, «эмоциональный интеллект – это множество не когнитивных способностей, компетентностей, и навыков, которые влияют на способность справиться с требованиями и влиянием сред и преуспеть» [10]. Бар-Он видел первопричину эмоционального интеллекта как процесса в изменяющейся среде обитания организма и в необходимости индивида подстраиваться под эти изменения. Исследователь доказал существование пяти основных компетенций эмоционального интеллекта, которые наглядно представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Компетенции эмоционального интеллекта по Р. Бар-Ону [10]

Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как «важнейший навык будущего, охватывающий не только понимание собственных эмоций, но и управление ими, а также использование эмоциональных знаний в различных ситуациях» [6, с. 22].

Д.В. Люсин, рассматривая эмоциональный интеллект в качестве сложного регулятора жизнедеятельности человека, систематизировал факторы, оказывающие влияние на становление и развитие эмоционального интеллекта (рисунок 3).

Рисунок 3 – Факторы становления эмоционального интеллекта по Д.В. Люсину [6]

И.Н. Андреева предлагает интегративную модель, в которой выделены три уровня эмоционального интеллекта: индивидуальный эмоциональный интеллект, эмоционально-интеллектуальные способности и эмоциональный интеллект субъекта деятельности (включая инструментальный и рефлексивный аспекты). Под эмоционально-интеллектуальными способностями Андреева понимает свойства когнитивно-аффективной обработки эмоциональной информации, включающие понимание эмоций и их осознанную регуляцию [1].

В период старшего дошкольного детства эмоциональная сфера ребёнка переживает существенную трансформацию: палитра переживаний становится значительно шире, а способы их выражения — многообразнее. Согласно

исследованиям О. В. Цаплиной и С. Г. Яковлевой, дети этого возраста уже способны:

— адекватно интерпретировать базовые эмоциональные состояния окружающих;

— безошибочно идентифицировать яркие позитивные эмоции (веселье, радость, восхищение).

Вместе с тем распознавание более тонких или смешанных переживаний (грусть, удивление, испуг) пока вызывает у них определённые сложности [9].

Такие изменения обусловлены двумя взаимосвязанными процессами:

1. расширением спектра доступных видов деятельности;
2. усложнением системы социальных взаимодействий.

Н. В. Кошман и А. Т. Алсуфьева подчёркивают, что ключевая особенность эмоционального развития на этом этапе — его прямая зависимость от формирования новых интересов и потребностей. Параллельно у ребёнка начинает складываться иерархия мотивов, что становится важным психологическим новообразованием [5].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) выступает одним из центральных факторов успешной адаптации дошкольника в образовательной среде. Его развитие даёт ребёнку ряд преимуществ:

— облегчает установление контактов со сверстниками и взрослыми;

— коррелирует с более высокими академическими результатами;

— формирует навыки осознанного управления собственными переживаниями.

Эти компетенции напрямую влияют на качество социализации и общее психоэмоциональное развитие.

Ж. Г. Иксанова обращает внимание на становление механизма эмоционально-когнитивной децентрации в старшем дошкольном возрасте [4]. Этот процесс предполагает:

— способность предвосхищать последствия своих действий в коммуникации;

— умение эмоционально оценивать как собственное поведение, так и реакции окружающих.

Эмпирические данные подтверждают: дети с развитым ЭИ вдвое чаще занимают лидерские позиции в группе. Их преимущество — в умении «считывать» чувства других, что способствует:

- построению прочных межличностных связей;
- формированию благоприятного социального окружения.

А. М. Ганиева и К. И. Киреева описывают трансформацию эмоционального предвосхищения как ключевой этап развития самосознания. Если ранее мотивация ребёнка была ориентирована на получение немедленного результата (радость от достигнутого) и внешнюю оценку (выполнение норм ради одобрения), то на новом этапе происходит сдвиг: радость возникает от осознания возможности достижения цели; поступки мотивируются предвидением эмоциональной реакции окружающих [2].

В старшем дошкольном возрасте чувства и эмоции преобладают над остальными сторонами жизни ребенка. Ребенок экспрессивен, чувства

вспыхивают ярко и быстро, однако он уже умеет скрывать слезы, агрессию, страх, может быть сдержанным. Детское поведение определяется потребностью в эмоциях положительного характера, особенно со стороны сверстников и родителей. Обретение ребенком способности управлять своими эмоциями, происходящее к окончанию дошкольного возраста, помогает связать интеллектуальную и аффективную составляющую личности и направить ее деятельность в созидательное русло.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
2. Ганиева А.М. Эмоциональный интеллект: методики оценки у дошкольников / А.М. Ганиева, К.И. Киреева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – № S4(47). – С. 124-127.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2022. – 173 с.
4. Иксанова Ж.Г. Интерактивные цифровые технологии как средство развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников / Ж.Г. Иксанова // Актуальные проблемы педагогики индивидуальности : К 85-летию профессора О. С. Гребенюка. сборник статей. – Калининград : Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2022. – С. 49-53.
5. Кошман Н.В. Роль эмоционального интеллекта в развитии личности дошкольника / Н.В. Кошман, А.Т. Алсуфьева // Управление развитием образования. – 2023. – № 1. – С. 81-84.
6. Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
7. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте / М.А. Нгуен // Культурно-историческая психология. – 2007.
8. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2007. – № 5. – С. 80-87.
9. Цаплина О.В. Путеводитель по развитию эмоционального интеллекта дошкольника / О.В. Цаплина, С.Г. Яковлева // Методист. Дошкольное образование. – 2023. – № 2. – С. 8-15.
10. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога в условиях цифровизации образования : коллективная монография / под общей редакцией С.А. Минюровой. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 286 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Ю.Д. Петерсон

МАОУ Лицей №1
г. Красноярск

Аннотация. В статье исследуется комплексный подход к развитию эмоционального интеллекта у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В работе анализируются характерные для детей с ОВЗ особенности эмоциональной сферы: трудности идентификации и вербализации эмоций, низкий уровень эмпатии, проблемы с саморегуляцией и повышенная тревожность.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, ОВЗ.

Summary. This article explores a comprehensive approach to developing emotional intelligence in primary school children with disabilities. It analyzes emotional characteristics characteristic of children with disabilities, including difficulties identifying and verbalizing emotions, low empathy, problems with self-regulation, and increased anxiety.

Keywords: emotional intelligence, primary school children, disabilities.

Современная система образования все больше внимания уделяет не только академическим знаниям, но и личностному развитию ребенка. Одним из ключевых аспектов такой работы является формирование эмоционального интеллекта (ЭИ) – способности распознавать, понимать, управлять своими эмоциями и эмоциями других людей [1]. Для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) развитие этого навыка приобретает особую, жизненно важную значимость. Эти дети часто сталкиваются с дополнительными трудностями в коммуникации, социальной адаптации и саморегуляции, что может усугублять их образовательные и психологические проблемы. Целенаправленное развитие эмоционального интеллекта становится для них не просто элементом обучения, а инструментом успешной интеграции в коллектив, профилактики поведенческих проблем и основой для будущего благополучия.

Эмоциональный интеллект выступает компенсаторным механизмом для ребенка с ОВЗ. Если физические или когнитивные ограничения создают барьеры в освоении мира, то развитый ЭИ помогает выстраивать эффективные и поддерживающие отношения с окружающими, что смягчает последствия этих барьеров [2].

Младшие школьники с ОВЗ (к которым относятся дети с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра и др.) часто характеризуются рядом особенностей:

1. Трудности в распознавании и идентификации эмоций. Ребенку может быть сложно понять, что он чувствует сам, и тем более «прочитать» эмоцию на лице или в голосе собеседника. Это особенно ярко выражено при РАС.
2. Низкий уровень эмпатии. Вследствие трудностей распознавания, детям сложно поставить себя на место другого, понять причины его переживаний.

3. Импульсивность и проблемы с саморегуляцией. Неумение справляться с гневом, обидой, разочарованием может приводить к аффективным вспышкам, истерикам или, наоборот, уходу в себя.

4. Коммуникативные барьеры. Ограниченный словарный запас, логопедические проблемы или особенности развития мешают вербализовать свои чувства, что усиливает фрустрацию и чувство одиночества.

5. Заниженная самооценка и высокая тревожность. Постоянное осознание своей «инаковости» и опыт неудач подрывают веру в себя [3].

Работа по развитию ЭИ у младших школьников с ОВЗ должна быть систематической, комплексной и осуществляться в тесном сотрудничестве педагогов, психологов и родителей. Она строится на четырех ключевых компонентах ЭИ: самосознание, самоуправление, социальная чуткость и управление отношениями [4].

1. Распознавание и называние эмоций (Самосознание)

Это базовый этап, без которого невозможна дальнейшая работа. Задача – помочь ребенку создать «словарь эмоций».

- «Эмоциональный фотоальбом»: Использование карточек с изображением базовых эмоций (радость, грусть, злость, страх, удивление). Дети учатся соотносить картинку с названием. Для незрячих детей можно использовать тактильные карты с разной фактурой, передающей характер эмоции (колючая – злость, гладкая – спокойствие).

2. Управление эмоциями (Саморегуляция)

После того как ребенок научился распознавать эмоцию, важно научить его с ней справляться.

- «Коврик злости» или «Уголок гнева»: Создание безопасного пространства, где ребенок может физически выплеснуть негативные эмоции (побить боксерскую грушу, помять пластилин, порвать старую газету).

3. Развитие эмпатии и понимания эмоций других (Социальная чуткость)

Этот компонент напрямую связан с успешностью социального взаимодействия.

- Сюжетно-ролевые игры: Проигрывание бытовых и школьных ситуаций позволяет «примерить» на себя роль другого человека и понять его чувства.
- «Угадай эмоцию»: Один ребенок изображает эмоцию без слов, а остальные отгадывают. Упрощенный вариант – показывать эмоцию на карточке.

4. Формирование навыков эффективного общения (Управление отношениями)

Заключительный этап, где отрабатывается использование эмоциональных знаний в реальной коммуникации.

- Использование «Я-сообщений»: Обучение детей выражать свои чувства без обвинений. Вместо «Ты меня толкнул!» — «Мне было больно и обидно, когда ты меня толкнул».

Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с ОВЗ – это долгая, кропотливая, но исключительно важная работа. Она не дает сиюминутных академических результатов, но ее плоды являются фундаментом для всей последующей жизни ребенка. Сформированная способность понимать себя и других, управлять своими переживаниями и выстраивать гармоничные отношения позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья преодолевать социальную изоляцию, поверить в свои силы и максимально реализовать свой потенциал. Инвестируя ресурсы в развитие их эмоциональной сферы, мы инвестируем в их счастливое и полноценное будущее.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева. – Москва: Институт психологии РАН, 2018. – 420 с.
2. Белопольская Н.Л. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская, С.Р. Иванова // Дефектология. – 2022. – № 4. – С. 45-54.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Москва: АСТ, 2020. – 512 с.
4. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – Москва: Генезис, 2019. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Д.С. Поливина
Подтесовский филиал – казачий кадетский корпус
краевого государственного автономного профессионального образовательного учреждения
«Красноярский техникум транспорта и сервиса»,
Россия

Аннотация. Юношеский возраст играет ключевую роль в формировании межличностных отношений. В этот период многие уходят из школы и поступают в техникумы или колледжи и это сопровождается стрессами. Друзья, учителя и иные условия сменяются. И необходимо снова выстраивать взаимоотношения с нуля, что становится решающим условием для успешной адаптации в обществе. Совершенствование коммуникативных навыков, сочувствия и урегулирования разногласий оказывает непосредственное воздействие на самооценку молодого человека [5]. Благоприятный опыт взаимодействия с окружающими повышает уверенность в собственных силах, тогда как отрицательный может спровоцировать отчуждение от общества и проблемы с психическим здоровьем [4]. В данной статье рассматривается как возможно развить навыки эффективного взаимодействия для профилактики межличностных конфликтов в юношеском возрасте.

Ключевые слова: профилактика, межличностные отношения, конфликты, адаптация, юношеский возраст.

Summary. Adolescence plays a key role in the formation of interpersonal relationships. During this period, many people leave school and go to technical schools or colleges, and this is

accompanied by stress. Friends, teachers, and other conditions change. And it is necessary to build relationships from scratch again, which becomes a crucial condition for successful adaptation in society. Improving communication skills, empathy, and dispute resolution has a direct impact on a young person's self-esteem. A positive experience of interacting with others increases self-confidence, while a negative one can provoke alienation from society and mental health problems. This article examines how it is possible to develop effective interaction skills to prevent interpersonal conflicts in adolescence.

Key words: prevention, interpersonal relationships, conflicts, adaptation, adolescence.

Общаясь со сверстниками, молодые люди овладевают навыками коммуникации, учатся воспринимать и учитывать разные взгляды, улаживать разногласия и приходить к компромиссу [3]. В процессе общения с друзьями и ровесниками подростки учатся идентифицировать и осознавать свои чувства, а также эмоции других людей, что позволяет им проявлять сочувствие и оказывать помощь. Социальное взаимодействие в юности содействует развитию эмоциональной восприимчивости [1]. Также, межличностные связи в юношеском возрасте являются значимым источником информации и поддержки. Делясь опытом и взглядами, молодые люди расширяют свой кругозор, приобретают новые знания и формируют собственное видение мира. Исследования многих отечественных исследователей (Абульханова К.А., Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Выготский Л.С., Лисина М.И.), рассматривающих межличностные отношения как один из важных факторов для формирования личности, доказывают, что юноши нуждаются в социально-педагогической поддержке и профилактике межличностных отношений.

Тренинги и беседы играют важную роль в развитии необходимых навыков для эффективного взаимодействия с окружающими. Тренинги, как правило, носят практический характер и направлены на отработку конкретных навыков, таких как активное слушание, эмпатия, конструктивное разрешение конфликтов, установление границ и уверенное выражение своих мыслей и чувств [6]. Помимо развития социальных навыков, тренинги способствуют формированию эмоционального интеллекта, который является необходимым условием для построения здоровых и гармоничных отношений. Беседы, в свою очередь, создают пространство для открытого и доверительного общения, где юноши могут делиться своими переживаниями, задавать вопросы и получать поддержку от сверстников и взрослых. В конечном итоге, тренинги и беседы формируют уверенность в себе, повышают самооценку, улучшают навыки коммуникации и способствуют развитию здоровых межличностных отношений, что является важным фактором для успешной адаптации к взрослой жизни.

Целью практики является создание в техникуме условий для профилактики межличностных отношений в юношеском возрасте через тренинги, трудовые поручения, групповые мероприятия, беседы, анкетирование.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

- выявить детей, потенциально предрасположенных к девиантному поведению;

- формировать базовые понятия из области общения, эмоций, коммуникативных навыков;

- развить навыки эффективного общения;

- развить эмпатию и умение слушать;

- улучшить взаимодействие в конфликтных ситуациях;

- развивать навыки сотрудничества посредством трудовой деятельности;

- формировать у студентов адекватную самооценку;

- организовывать мероприятия, способствующие ориентации на здоровый и безопасный образ жизни;

- улучшить групповую сплоченность;

- формировать позитивные межличностные отношения внутри группы.

В процессе реализации первого этапа практики проводилось наблюдение за студентами во время занятий, тренировок на платцу; педагог-психолог провёл тестирование «Методика диагностики межличностных отношений», «Субъективная оценка межличностных отношений (СОМО)» для выявления особенностей межличностных отношений юношей; также с ребятами была проведена беседа про общение и эмоции в жизни человека, демонстрация художественных фильмов и мультфильмов.

До начала основной работы над проектом, был проведен анализ обстановки в группах техникума, чтобы определить доступные ресурсы и недостатки, которые могли бы повлиять на реализацию проекта. Для проведения психологических тренингов была создана специальная среда, включающая комфортное и уютное помещение, различные дидактические и сюжетно-ролевые игры, наглядные материалы и другие элементы.

В основном этапе реализации практики проводились следующие мероприятия для студентов:

1. Беседа на тему «Культура общения и поведения в общественных местах»;

2. Беседа на тему «Конфликты и пути их преодоления»;

3. Анкетирование «Взаимоотношения в вашей семье»;

4. Психологический тренинг «Межличностные отношения»;

5. Труд на улице в течение года: уборка снега, подметание и очистка от мусора территории корпуса;

6. Коллективная творческая работа группы по созданию видеороликов на темы: «День учителя», «День отца»;

7. Хозяйственно-бытовой труд отражается в течение года в дежурствах в общежитии и контролировании порядка у всех групп;

8. Также ребята посещали акцию по уборке берегов водных объектов «Вода России». Спортивные мероприятия «Осенний кросс» и соревнования по армрестлингу среди групп, военно-полевые сборы, организованные на базе ПФ-ККК КГАПОУ «КТТиС».

Задачи этапа: проведение повторного тестирования, выявление эффективности программы.

В процессе реализации третьего этапа проводились следующие мероприятия:

1. Повторное анкетирование студентов.

2. Беседа с юношами с целью выявления изменений произошедших в поведении.

3. Повторная диагностика с целью выявления улучшения межличностных отношений, снижения уровня агрессии, улучшения самооценки.

4. Сопоставление результатов, анализ работы и выявление эффективности данной программы.

Для реализации цели проекта использовались следующие формы работы: групповая работа, беседы, мини-лекции, творческие задания, а также проведение первичной и повторной диагностики.

Достигнутые в представляемой практике результаты:

1. Участники научились эффективному взаимодействию, поиску компромиссов и совместному решению задач;
2. Каждый ученик чувствует свою ценность и важность;
3. Сформировалась позитивная и поддерживающая атмосфера в группе;
4. Юноши научились вести себя в конфликтных ситуациях.

Список литературы:

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 271 с.
2. Грецов А.Г. Лучшие упражнения для развития уверенности в себе : учебное пособие / А.Г. Грецов ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2006. – 52 с.
3. Метелкина Е.Р. Профилактика межличностных конфликтов в подростково - юношеской среде в условиях средне - специального образовательного учреждения / Е.Р. Метелкина // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 813–815.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. А. Осипова ; Сфера. – Москва, 2002. – 510 с.
5. Психология личности : учебное пособие для студентов факультета психологии, педагогов и практических психологов : хрестоматия / Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский [и др.] ; под редакцией Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАМ-М, 2004. – 543 с. – ISBN 5-94648-004-9.
6. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста : учебное пособие / Д.М. Рамендик ; ФОРУМ. – Москва, 2007. – 176 с.

АНАЛИЗ РАБОЧЕГО ВЫГОРАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ДЕТСКОМ ЦЕНТРЕ

А.А. Пономарева, А.В. Шитова

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева

г.Астрахань, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ синдрома профессионального выгорания среди сотрудников специального детского центра. Исследование выявило высокий уровень эмоционального истощения и редукцию личных достижений, что свидетельствует о значительном психоэмоциональном напряжении. При этом уровень деперсонализации остается низким, что указывает на сохранение эмоциональной вовлеченности в работу с детьми. На основе полученных данных предлагаются рекомендации по снижению выгорания, включая внедрение программ поддержки, тренингов по управлению стрессом и системы признания достижений.

Ключевые слова: рабочее выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, специальный детский центр, психоэмоциональное напряжение, профессиональное здоровье, стресс-менеджмент

Summary. The article presents an analysis of professional burnout syndrome among employees of a special children's center. The study revealed a high level of emotional exhaustion and a reduction in personal accomplishment, indicating significant psycho-emotional stress. At the same time, the level of depersonalization remains low, which suggests the preservation of emotional involvement in working with children. Based on the findings, recommendations are proposed to reduce burnout, including the implementation of support programs, stress management training, and recognition systems.

Keywords: professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal accomplishment, special children's center, psycho-emotional stress, occupational health, stress management

Выгорание: понятие и теоретические модели

Термин «выгорание» (burnout), впервые введённый в науку Г. Бредли, позже стал использоваться Х. Фройденбергером для обозначения состояния деморализации, «бесчувственности», разочарования, переживания собственной бесполезности и изнеможения, наблюдаемого у медицинских работников (Bradley, 1969; Freudenberger, 1974). Было замечено, что специалисты, чья профессиональная деятельность направлена на оказание помощи другим людям с высокой степенью ответственности и эмоциональной напряжённости, через некоторое время начинают чувствовать профессиональный спад, усталость и потерею интереса к работе, формально выполняют свои обязанности, часто конфликтуют по несущественным проблемам. Позже симптоматика выгорания значительно расширилась в сторону личностных деформаций и деструкций, которые указывали на промежуточную позицию данного феномена между состояниями и свойствами работающего человека (Бабич, 2007; Борисова, 2003; Величковская, 2004; Вид, Лозинская, 1998; Водопьянова, Густелева, 2010; Густелева, 2009; Руковишников, 2001; Форманюк, 1994; Юрьева, 2004; Орел, 2005; Dierendonck, Schaufeli, Buunk, 2001; Tourigny, Baba, Wang, 2010).

Научное изучение феномена выгорания началось в начале 1980-х годов после того, как К. Маслак и С. Джексон разработали «Опросник Катарины Маслак для измерения выгорания» (Maslach Burnout Inventory, MBI), для

оценки степени выраженности данного феномена у специалистов разных типов профессий (Maslach, 1978; 1982).

Профессиональное выгорание

В понятии «профессиональное выгорание» подчёркивается то, что данный синдром — следствие взаимодействия человека и профессии (Водопьянова, 2009, 2011; Pines, Aronson, 1991; Matheny, Aycock, Curlette, Junker, 1993; Leiter, Maslach, 2005; Dierendonck, Schaufeli, 2001; Hamama, Tartakovsky, Patrakov, 2016; Schaufeli, Dierendonck, 1996; Bakker, Demerouti, Verbeke, 2004).

В структуре синдрома выгорания представлены три субфактора, а не один (эмоциональное истощение). Роль и первоочерёдность субфакторов выгорания обусловлена спецификой деятельности и организационными условиями и не обязательно начинается с эмоционального истощения. К тому же, рассматривая выгорание, В. Е. Орёл отметил, что «психическое выгорание» как сложный психофизиологический феномен эмоционального, умственного и физического истощения, возникающего из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, развивающейся на трёх уровнях — индивидуальном, межличностном и организационном (Орел, 1999). Синдром выгорания, по мнению В. Е. Орла, формируется и проявляется в профессиональной деятельности и является переходной формой от состояния к свойству личности.

«Профессиональное выгорание» — синдром эмоционального и когнитивного истощения, цинизма, профессиональной неэффективности, вызванный длительной ответной реакцией на хронические эмоциональные, коммуникативные, ценностно-мотивационные стрессовые факторы в профессиональной среде.

На первой конференции (Курск, 2007 г.), посвящённой выгоранию, учёными России и ближнего зарубежья на основе объединения медицинского и психологического подходов было достигнуто единство взглядов на синдром выгорания как на профессиональный феномен, «возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений (Лукьянов, Водопьянова, Орел, Подсадный, 2008).

Кроме того, имеются факты о том, что выгорание препятствует саморелизации и психологическому благополучию ИТ-специалистов (Водопьянова, Джумагулова, Гофман, Никифоров, Богомолова, 2022).

Анализ рабочего выгорания в специальном детском центре

Рабочее выгорание — это серьезная проблема, особенно в таких эмоционально насыщенных профессиях, как работа с детьми. В данном анализе мы рассмотрим результаты теста на выгорание, проведенного среди работников специального детского центра, и выделим три ключевых аспекта: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений.

1. Эмоциональное истощение

Результат: 179 баллов Эмоциональное истощение является одним из основных признаков выгорания. Высокий уровень эмоционального истощения у работников центра указывает на то, что они испытывают значительное количество стресса и усталости, связанных с их работой. Это может быть результатом постоянного взаимодействия с детьми, которые требуют внимания и заботы, а также эмоциональной нагрузки, связанной с их состоянием.

Анализ: Результат в 179 баллов может свидетельствовать о необходимости внедрения программ поддержки работников, таких как тренинги по управлению стрессом и эмоциональной устойчивости. Также следует рассмотреть возможность организации регулярных перерывов и мероприятий по восстановлению.

2. Деперсонализация

Результат: 88 баллов Деперсонализация характеризуется негативным отношением к людям, с которыми работник взаимодействует, и может проявляться в циничном отношении к клиентам. Результат в 88 баллов указывает на то, что уровень деперсонализации среди работников находится на относительно низком уровне по сравнению с другими аспектами выгорания.

Анализ: Низкий уровень деперсонализации может быть положительным знаком, указывающим на то, что сотрудники все еще способны поддерживать эмоциональную связь с детьми. Тем не менее, важно следить за этим показателем, чтобы предотвратить его рост в условиях повышенного стресса.

3. Редукция личных достижений

Результат: 449 баллов Редукция личных достижений — это чувство недостаточной эффективности и профессиональной компетентности. Результат в 449 баллов является тревожным сигналом, указывающим на то, что работники могут чувствовать себя неэффективными в своей роли и сомневаться в своих способностях.

Анализ: Высокий уровень редукции личных достижений может быть следствием сочетания эмоционального истощения и деперсонализации. Это подчеркивает важность создания среды, в которой работники могут получать обратную связь о своей работе и видеть результаты своих усилий. Внедрение системы признания и наград может помочь повысить мотивацию и уверенность сотрудников.

Сравнительный анализ

Сравнивая результаты трех аспектов выгорания, можно сделать следующие выводы:

• Эмоциональное истощение (179 баллов) и редукция личных достижений (449 баллов) находятся на противоположных концах спектра: первый указывает на высокую степень стресса, а второй — на низкую самооценку.

• Деперсонализация (88 баллов) находится на относительно низком уровне, что может говорить о том, что работники все еще способны поддерживать позитивные отношения с детьми.

• Однако высокий уровень редукции личных достижений может негативно сказаться на общем моральном состоянии работников и привести к увеличению эмоционального истощения в будущем.

Рекомендации

На основе полученных данных можно предложить следующие меры для снижения уровня выгорания:

1. Внедрение программ поддержки: Организация тренингов по управлению стрессом и эмоциональной устойчивости.
2. Регулярные перерывы: Обеспечение возможности для работников делать перерывы и заниматься восстановительными мероприятиями.
3. Система признания: Создание системы обратной связи и признания достижений работников для повышения их мотивации.
4. Групповая работа: Проведение групповых обсуждений для обмена опытом и поддержки друг друга.

Вывод

Проведенный анализ выявил высокую степень эмоционального истощения среди сотрудников детского центра, сопровождающегося чувством низкой профессиональной компетенции и снижением чувства удовлетворенности собственными достижениями. Несмотря на сравнительно низкий показатель деперсонализации, ситуация требует немедленного вмешательства для предотвращения дальнейшего ухудшения психологического состояния персонала. Высокий уровень эмоционального истощения свидетельствует о значительной нагрузке, испытываемой сотрудниками ежедневно. Чувство неэффективности и неуверенность в собственных профессиональных возможностях усиливает стресс и снижает общий моральный дух коллектива. Хотя позитивные взаимоотношения с подопечными сохраняются, дальнейшее развитие негативных тенденций способно изменить ситуацию в худшую сторону.

Заключение

Для снижения риска профессионального выгорания и улучшения общего психоэмоционального состояния сотрудников рекомендуется внедрение комплексных мер поддержки, включающих обучение методикам управления стрессом, организацию периодических перерывов для восстановления сил, создание эффективной системы оценки и поощрения труда, а также проведение регулярной психологической помощи сотрудникам. Эти шаги позволят предотвратить ухудшение ситуации и сохранить качество предоставляемых услуг детям.

Список литературы:

1. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto, – CA: Consulting Psychologists Press; 1996.
2. Schaufeli W.B., Enzmann D. The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis. – London: Taylor & Francis; 1998.

3. Leiter M.P., Maslach C. Areas of Worklife: A Structured Approach to Organizational Predictors of Burnout // Research in Occupational Stress and Well Being. – 2004.– 3. – P. 91–134.
4. Иванова И.П. Психоэмоциональное выгорание у специалистов социальной сферы / И.П. Иванова, С.В. Петров // Российский психологический журнал. – 2018. – 15(2). – С.45-53.
5. Кузнецова Е.А. Профилактика профессионального выгорания в учреждениях, работающих с детьми // Социальная педагогика. – 2020. – 12(4). – С.78-83.
6. Maslach C., Leiter M.P. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. – San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1997.
7. Bakker A.B., Demerouti E. Job Demands–Resources Theory. – Wellbeing: A Complete Reference Guide. 2014;1:37-64.

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Райхель
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. Статья исследует игровую терапию как метод коррекции агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста. Анализируются причины агрессии, включая семейные и социальные факторы. Описываются принципы и методы игровой терапии, ее роль в самовыражении и коммуникации детей.

Ключевые слова: игровая терапия, агрессивное поведение, коммуникации, семейные факторы, индивидуальный подход, коррекционная практика.

Summary. The article explores play therapy as a method of correcting aggressive behavior in young schoolchildren. It analyzes the causes of aggression, including family and social factors. The article describes the principles and methods of play therapy, its role in children's self-expression and communication.

Key words: game therapy, aggressive behavior, communication, family factors, individual approach, and correctional practice.

В настоящее время агрессивность детей представляет собой одну из наиболее значимых тем, привлекающих внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. Эта проблема становится особенно актуальной на фоне роста агрессивного поведения у детей и его проявлений в их взаимодействии со сверстниками.

Следует отметить, что в научной литературе представлено множество исследований, касающихся различных аспектов данного явления. Тем не менее, с учетом современных тенденций, продолжающееся изучение детской агрессии и методов ее преодоления остается важным и необходимым.

Термин «агрессия» происходит от латинского слова «aggressio», что переводится как «нападение». Это определение отражает суть агрессии как

«мотивированного деструктивного поведения, которое нарушает нормы сосуществования людей в обществе и причиняет вред как живым, так и неживым объектам. Это поведение может приводить к физическим повреждениям или вызывать у людей психологический дискомфорт, такие как страх, напряжение или подавленность» [1, с.16]. Учитывая, что в этом определении упоминается «мотивированное», можно сделать вывод, что агрессия часто является реакцией на определенные ситуации или обстоятельства.

Агрессивное поведение у детей младшего школьного возраста – довольно распространенное явление, которое педагоги наблюдают регулярно. Для большинства детей в этом возрасте характерны различные формы агрессии, что является нормальным этапом их развития и служит защитным механизмом, а также инструментом для достижения целей [7]. Большинство здоровых детей младшего школьного возраста проявляют агрессию, дерутся, ссорятся и обзываются. Однако с течением времени, осваивая правила поведения, такие проявления обычно уменьшаются, уступая место более спокойным формам взаимодействия. Важно, чтобы взрослые – родители и педагоги – оказывали влияние на детей, корректируя их поведение и помогая формировать социально приемлемые модели. Необходимость вовлечения педагогов и психологов на этом этапе объясняется тем, что без должной коррекции некоторые формы агрессии могут стать устойчивыми и превратиться в черты личности [6]. Личностное развитие таких детей может нарушаться, и агрессивный ребенок становится не только источником проблем для окружающих, но и испытывает трудности сам.

Младший школьный возраст характеризуется высокой стрессогенностью из-за множества стресс-факторов, с которыми сталкиваются дети. Переход от комфортной дошкольной среды в школьную жизнь создает новые вызовы, особенно в первый год обучения. В это время происходит адаптация к новой социальной роли [2]. Кроме того, меняется и основная деятельность ребенка: учеба становится приоритетной вместо игры, что также влияет на его поведение.

Также следует учитывать влияние наследования моделей поведения на агрессивность младших школьников. Доктор философии Р. А. Бэрон и социолог Дж. Т. Ричардсон в своих исследованиях пришли к выводу о том, что дети перенимают агрессивные модели поведения из семейной среды, взаимодействия со сверстниками и средств массовой информации [5].

Таким образом, существует множество факторов, способствующих появлению агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста. Агрессия не всегда является негативным явлением; она может выступать как защитный механизм или способ достижения определённых целей. Тем не менее, важно обращать внимание на деструктивные проявления агрессии и вовремя принимать меры для корректировки поведения ребёнка. Это поможет избежать превращения агрессии в устойчивую черту характера и предотвратить деформацию личности. Исследователи в области психологии и педагогики

акцентируют внимание на значимости младшего школьного возраста для коррекции агрессивного поведения. Несмотря на то что тема хорошо изучена и пользуется популярностью среди учёных, выбор методов и подходов к коррекции агрессии у детей, особенно в младшем школьном возрасте, остаётся актуальной задачей.

Несмотря на то, что потребность в игровой деятельности у младших школьников снижается, и игры теперь не играют столь важной роли в их обучении, однако она не исчезает полностью, именно поэтому, для формирования и коррекции личности игровая форма является одной из самых удачных [8, с. 12].

Как упоминалось ранее, дети часто усваивают агрессивные модели поведения, поэтому важно предоставить им альтернативные модели, которые они смогут применять в повседневной жизни. Наиболее простым способом сделать это является использование игры.

В современном подходе к психотерапии как для взрослых, так и для детей игра активно используется для воздействия на личность. Существует множество методик, но все они основываются на том, что игра обладает значительным потенциалом влияния, особенно на детей. Пионерами игровой психотерапии были такие учёные, как Г. Хуг-Хельмут, М. Кляйн и А. Фрейд, которые в начале XX века начали развивать идеи использования игры в терапевтических целях. Сегодня игротерапия имеет как теоретическую, так и практическую основу и широко применяется для коррекции детского поведения.

Одной из уникальных особенностей игры является то, что она проходит без вмешательства взрослых. В игровом процессе отсутствует принуждение, и ребёнок выполняет действия по своему желанию, свободно выражая свои чувства и переживания [8]. Игра позволяет детям избавиться от фрустрации и эмоционального напряжения.

При выборе игровых методик для коррекции агрессии у детей разумно следовать нескольким принципам: адекватность, оптимальность, системность, повторяемость и усложнение, дозировка, сочетание основных упражнений с дополнительными и разнообразие форматов игр [4].

Все игры и упражнения должны соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей, а также полностью отвечать поставленным задачам. Оптимальный выбор игр предполагает, что они максимально эффективно решают конкретные цели. Подбор игровых занятий должен быть ориентирован на создание завершенного комплекса, который последовательно и системно решает поставленные задачи. Игровые занятия должны быть динамичными, включать повторение и закрепление усвоенного материала, а также строиться по принципу «от простого к сложному». Дозировка упражнений определяется задачами, стоящими перед игротерапией. Игровые упражнения для коррекции агрессивного поведения должны не только решать основные задачи, но и затрагивать другие аспекты жизни и интересов ребенка. Разнообразие игровых заданий подразумевает их чередование для поддержания эффективности занятий по коррекции агрессии у детей.

Таким образом, проблема агрессивного поведения у младших школьников остается актуальной, что подчеркивает необходимость разработки и внедрения эффективных методов работы с детской агрессивностью. Анализ исследований свидетельствует о том, что игротерапия является действенным средством для снижения агрессивного поведения у детей этого возраста. Следует отметить, что игра как метод коррекции агрессивного поведения считается одним из самых успешных и активно применяется многими психологами.

Список литературы:

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт_петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Волков Б.С. Возрастная психология / Б.С. Волков, Н.В. Волкова – Москва: Академический Проект, 2008. – 668 с.
3. Выготский Л.С. Психология. – Москва: Апрель пресс; ЭКСМО-пресс, 2000. – 1007 с.
4. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – Москва: Рос. пед. агентство, 1997. – 191 с.
5. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. к. В. Сельченок. – Минск: Харвест, 2005. – 656 с.
6. Смирнова Е.О. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты // СДО. – 2009. – № 2. – С. 28-35.
7. Субботина Н.Д. Естественные и социальные составляющие агрессии // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 4. – С. 88-98.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 359 с.

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Э.Ф. Редькина
Лесосибирский педагогический институт
– филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема виктимного поведения в старшем подростковом возрасте (15-17 лет) как актуальная психолого-педагогическая задача. Представлен теоретический анализ факторов, способствующих формированию социально-психологической уязвимости личности. Детально описаны организация и результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке старшеклассников, направленного на диагностику склонности к различным типам виктимного поведения и уровня рефлексивной оценки рисков. На основании полученных диагностических данных разработана и подробно охарактеризована модульная программа профилактики, нацеленная на развитие личностных ресурсов и социально-психологических компетенций подростков.

Ключевые слова: виктимное поведение, старший подростковый возраст, диагностика, профилактика, социально-психологическая уязвимость, программа профилактики.

Summary. This article examines the problem of victimization in late adolescence (15-17 years) as a pressing psychological and pedagogical issue. It presents a theoretical analysis of the factors contributing to the development of socio-psychological vulnerability. It describes in detail the organization and results of an empirical study conducted on a sample of high school students aimed at assessing their propensity for various types of victimization and their level of reflective risk assessment. Based on the diagnostic data obtained, a modular prevention program aimed at developing the personal resources and socio-psychological competencies of adolescents was developed and described in detail.

Keywords: victimization, late adolescence, diagnosis, prevention, socio-psychological vulnerability, prevention program.

В условиях современных социальных вызовов, цифровизации общения и роста психологического напряжения проблема виктимного поведения приобретает особую остроту. Старший подростковый возраст является одним из наиболее сензитивных периодов для манифестации виктимности. С одной стороны, это этап активного личностного самоопределения, формирования мировоззрения и жизненных планов. С другой это время повышенной конфликтности, восприимчивости к внешнему влиянию и склонности к рискованному поведению, что делает подростка уязвимым для различных негативных воздействий, от буллинга и кибербуллинга до вовлечения в деструктивные группы. Именно поэтому своевременная диагностика предпосылок виктимного поведения и разработка целенаправленных профилактических мер являются ключевой задачей для системы образования и психологической службы. Цель нашего исследования провести диагностику виктимного поведения у старших подростков и на ее основе разработать программу профилактики.

Основы виктимологии в отечественной психологии были заложены трудами Л.В. Франка, который определил виктимность как свойство данного человека, обусловленное его социальными, психологическими или биофизическими качествами, способствующее в определенной жизненной ситуации формированию условий, при которых возникает возможность причинения ему вреда противоправными действиями [4, с. 38]. Развивая эти идеи, А.А. Реан подчеркивает поведенческий аспект, определяя виктимное поведение как действия, повышающие вероятность виктимизации [3].

Концептуально мы рассматриваем виктимность старших подростков как комплексное явление, обусловленное совокупностью факторов:

Социально-педагогические факторы: дефекты семейного воспитания (гиперопека, гипоопека, авторитарный стиль), негативный опыт общения со сверстниками (социальная изоляция, буллинг), отсутствие поддержки со стороны значимых взрослых.

Индивидуально-психологические факторы: низкая самооценка, высокий уровень тревожности, внешний локус контроля (склонность перекладывать ответственность на других), акцентуации характера, а также недостаточный уровень развития рефлексии.

Поведенческие факторы: склонность к риску, импульсивность, неумение распознавать опасные ситуации, отсутствие навыков ассертивного поведения и конструктивного разрешения конфликтов.

Именно дефицит рефлексии — способности анализировать собственное поведение, чувства и мотивы — на наш взгляд, является центральным звеном, связывающим латентную предрасположенность к виктимности с ее реальным поведенческим проявлением. Подросток, не способный критически оценить свои действия и их возможные последствия, становится слепым к рискам, которые он сам для себя создает.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «ООШ № 5» г. Лесосибирска. Выборку составили 16 учащихся 9 класса в возрасте 15-16 лет, 9 юношей и 7 девушек. Объект исследования: виктимное поведение как психологический феномен. Предмет исследования: диагностика и профилактика виктимного поведения у старших подростков. В качестве диагностического инструментария были использованы две валидные методики, позволяющие получить комплексную оценку проблемы:

Методика «Склонность к виктимному поведению» (О.О. Андронникова) [1]. Данная методика диагностирует степень выраженности 7 моделей виктимного поведения: склонность к агрессивному, самоповреждающему, гиперсоциальному, зависимому, некритичному, а также реализацию виктимного поведения и предрасположенность к нему.

Методика «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (И.А. Дмитриева, И.А. Кибальченко). Методика направлена на выявление когнитивного компонента виктимности — способности подростка к самоанализу и осознанию собственной уязвимости.

Результаты исследования и их обсуждение. Обработка полученных данных позволила выявить ряд ключевых тенденций. По результатам методики О.О. Андронниковой, высокий уровень по интегральной шкале «Склонность к реализации виктимного поведения» был выявлен у 7 из 16 испытуемых, что составляет 43,7%. Это свидетельствует о наличии у значительной части выборки устойчивых паттернов поведения, повышающих риск виктимизации. Анализ профилей по отдельным шкалам показал, что доминирующими моделями поведения являются:

Склонность к агрессивному виктимному поведению высокие показатели у 25% опрошенных. Подростки с таким профилем склонны сами провоцировать конфликты, проявлять вербальную или физическую агрессию, после чего закономерно оказываются в роли жертвы ответной реакции.

Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению высокие показатели у 18,7%. Это проявляется в неоправданном риске, игнорировании правил безопасности, склонности к экстремальным развлечениям, что создает прямую угрозу их жизни и здоровью.

Склонность к некритичному поведению высокие показатели у 18,7%. Такие подростки проявляют излишнюю доверчивость, неумение распознавать

обман и манипуляции, что делает их легкой мишенью для мошенников и недобросовестных людей.

Результаты по второй методике оказались еще более тревожными. Низкий уровень рефлексивной оценки своей потенциальной виктимности был зафиксирован у 10 из 16 подростков (62,5%). Это означает, что большинство старшеклассников, даже демонстрируя рискованное поведение, не способны осознать его опасность, не анализируют причины своих неудач и не делают выводов из негативного опыта. Синтез результатов двух методик позволяет сделать главный вывод: у старших подростков наблюдается опасное сочетание высокой поведенческой активности, сопряженной с риском, и низкой когнитивной способности к анализу этого риска. Подросток действует импульсивно, а механизм саморегуляции и самоконтроля, основанный на рефлексии, оказывается неразвитым. Именно этот разрыв и является основной мишенью для профилактической работы.

Разработка программы профилактики виктимного поведения. На основе полученных диагностических данных была разработана модульная программа «Навыки безопасного поведения», ориентированная на старших подростков. Цель программы снижение риска виктимизации через развитие социально-психологических компетенций, рефлексивных способностей и навыков конструктивного поведения. Программа построена на принципах системности, активности, возрастной адекватности и опоры на положительные ресурсы личности. Она включает 4 взаимосвязанных модуля (10 занятий по 1,5 часа).

Проведенное исследование подтвердило актуальность проблемы виктимного поведения в старшем подростковом возрасте и позволило выявить его ключевой механизм, дефицит рефлексивной оценки собственного рискованного поведения. Это означает, что профилактическая работа должна быть направлена не столько на запугивание и запреты, сколько на развитие внутренней осознанности и личностных ресурсов подростка. Разработанная программа «Навыки безопасного поведения» представляет собой конкретный практический инструмент для решения этой задачи. Ее материалы могут быть использованы школьными психологами, социальными педагогами и классными руководителями в рамках воспитательной работы. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в апробации данной программы и оценке ее эффективности посредством лонгитюдного исследования.

Список литературы:

1. Андронникова О.О. Психология виктимного поведения подростков: монография / О.О. Андронникова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 280 с.
2. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – Москва.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
3. Реан А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
4. Франк Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Москва: Юнити-Дана, 2012. – 191 с.

ЖИЗНЬ ПОСЛЕ ОПЕРАЦИИ: ЧТО ПРОИСХОДИТ С ПСИХИКОЙ ПАЦИЕНТА И КАК ПОМОЧЬ СЕБЕ ВОССТАНОВИТЬСЯ

В.Д. Русина
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, г.Астрахань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психоэмоционального состояния пациентов после хирургических вмешательств. Также выделяются наиболее распространенные эмоциональные реакции: тревожность, бессонница, депрессивные проявления, апатия, снижение самооценки (особенно у женщин) и ощущение уязвимости. Подчеркивается важность психологической поддержки со стороны медицинского персонала и близких людей. Обсуждаются методы адаптации, включая психотерапию, группы поддержки, дыхательные практики и восстановление социальных связей. Делается вывод о том, что психоэмоциональная реабилитация является неотъемлемой частью общего процесса выздоровления.

Ключевые слова: послеоперационный период; психология пациента; тревожность; депрессия; психологическая поддержка; реабилитация; психоэмоциональное состояние.

Summary. The areticle discusses the features of the psychoemotional state of patients after surgical interventions. It also highlights the most common emotional reactions: anxiety, insomnia, depressive manifestations, apathy, decreased self-esteem (especially in women), and a sense of vulnerability. The importance of psychological support from medical staff and loved ones is emphasized. Methods of adaptation, including psychotherapy, support groups, breathing practices, and restoration of social connections, are discussed. It is concluded that psychoemotional rehabilitation is an integral part of the overall recovery process.

Key words: postoperative period; patient psychology; anxiety; depression; psychological support; rehabilitation; psycho-emotional state

Хирургическое вмешательство представляет собой значительный стресс для организма человека. Даже при успешном результате операции пациенты сталкиваются не только с физиологическими изменениями, но и с выраженными психоэмоциональными реакциями. Послеоперационный период часто сопровождается тревожностью, нарушениями сна, снижением настроения и общей эмоциональной нестабильностью. Эти состояния могут существенно замедлить процесс реабилитации и ухудшить качество жизни. Современные исследования показывают, что психологическая поддержка пациентов после операции играет важную роль в восстановлении. Эффективная помощь со стороны медицинского персонала, семьи и психологов способствует снижению уровня стресса, ускоряет адаптацию и улучшает восстановление физического здоровья.

1. Эмоциональные реакции в раннем послеоперационном периоде

Психологическое состояние пациента после хирургического вмешательства во многом зависит от тяжести операции, её результатов и индивидуальных особенностей личности. В первые часы и дни после операции у большинства больных наблюдается состояние эмоционального напряжения.

Пациенты часто испытывают страх перед возможными осложнениями, тревогу за свою жизнь и сомнения в эффективности проведённого лечения.

Тревожность может проявляться по-разному: одни пациенты становятся замкнутыми, стараясь избегать общения, в то время как другие проявляют чрезмерное возбуждение, задавая множество вопросов медицинскому персоналу и настойчиво требуя внимания. Такие реакции являются нормальными и объясняются тем, что человек сталкивается с неопределённостью и утратой привычного контроля над ситуацией.

Особое внимание стоит уделить проблеме боли. Даже при применении современных обезболивающих средств боль остаётся одним из основных источников стресса для пациента. Она усиливает тревожность, вызывает раздражительность и даже агрессивные реакции. Поэтому грамотный контроль боли со стороны медицинского персонала важен не только для облегчения физического состояния, но и для поддержания психологического равновесия человека.

2. Нарушения сна и когнитивные изменения

После хирургического вмешательства многие люди сталкиваются с проблемами сна. Некоторые испытывают трудности с засыпанием, другие часто пробуждаются ночью или страдают от неприятных сновидений. На это влияют не только физические факторы — боль, дискомфорт, шум в палате — но и эмоциональные переживания: тревога, страх, размышления о возможных осложнениях.

Если бессонница продолжается длительное время, она усиливает усталость, снижает настроение и может даже привести к депрессивным состояниям. Кроме того, некоторые пациенты отмечают, что им становится сложнее сосредоточиться, ухудшается память, а мысли становятся неупорядоченными. Обычно такие изменения временные, но всё же могут вызывать беспокойство.

Важную роль в этот период играет поддержка медицинского персонала. Простое объяснение того, что эти трудности естественны и со временем проходят, помогает человеку чувствовать себя спокойнее и увереннее.

3. Изменение самооценки и восприятия собственного тела

Хирургическое вмешательство зачастую меняет восприятие человека своего тела. Это может быть связано с утратой органа, образованием заметных рубцов или ограничением подвижности. В таких ситуациях пациент иногда начинает ощущать себя «неполноценным», стесняется своей внешности, избегает зеркал или общения с окружающими. Особенно сложно такие изменения переживают женщины, если операция затрагивает их внешний вид, как, например, при мастэктомии.

Негативное восприятие себя может привести к замкнутости, ощущению одиночества и даже депрессии. Поэтому крайне важно, чтобы рядом находился специалист, который поможет человеку адаптироваться к новым условиям жизни, сохранить чувство собственной ценности и восстановить уверенность в себе.

4. Роль поддержки в реабилитации

Поддержка семьи и медицинского персонала имеет огромное значение для психологического восстановления человека после операции. Терпение, внимание и забота близких способствуют ощущению безопасности, уменьшают тревожность и создают чувство, что пациент не одинок. Однако важно помнить о границах: чрезмерная опека может вызвать у человека ощущение беспомощности. Порой ему необходимо не только принять помощь, но и сохранить свою независимость, насколько это возможно.

Не менее значима роль медицинских работников. Тёплое отношение, доступные объяснения процедур и готовность ответить на вопросы помогают укрепить доверие и снизить страхи. Напротив, холодное или безразличное поведение может усилить тревогу и замедлить процесс восстановления.

5. Методы психологической адаптации

Сегодня в реабилитации всё чаще применяются не только медикаменты и физиотерапевтические процедуры, но и психотерапевтические методы. Они помогают человеку справляться с эмоциональными переживаниями и быстрее возвращаться к привычной жизни.

• Индивидуальные и групповые сессии с психологом предоставляют возможность открыто обсуждать свои чувства, делиться тревогами и находить внутренние ресурсы для восстановления.

• Методы релаксации и дыхательные упражнения способствуют снятию напряжения, улучшению сна и общему самочувствию.

• Образовательные программы объясняют, какие реакции организма после операции считаются нормальными, и демонстрируют простые способы самопомощи. Это снижает страх и неопределённость.

• Группы поддержки позволяют встретиться с людьми, которые пережили аналогичный опыт. Такое взаимодействие даёт ощущение, что ты не одинок, и укрепляет надежду на будущее.

6. Психологическая реабилитация как часть общего лечения

После хирургического вмешательства важно заботиться не только о физическом состоянии, но и о психологическом. Эмоции непосредственно влияют на скорость заживления тканей, крепость иммунной системы и готовность человека следовать рекомендациям врачей. Исследования подтверждают, что пациенты, получающие психологическую поддержку, быстрее возвращаются к привычной жизни и реже сталкиваются с осложнениями.

Таким образом, психологическая реабилитация должна рассматриваться как важная часть послеоперационного ухода. Она включает различные направления: грамотное управление болью, доступное информирование пациента, поддерживающую психотерапию, а также вовлечение семьи и помощь социальных служб.

Заключение.

Психологическое состояние человека после операции имеет не менее важное значение, чем физическое восстановление. Тревожность, нарушения

сна, снижение самооценки или даже проявления депрессии — это естественная реакция организма на пережитый стресс. Однако если не обратить на них внимание, они могут замедлить процесс реабилитации, ослабить мотивацию к лечению и существенно повлиять на качество жизни.

Современные исследования показывают: когда пациент получает своевременную психологическую поддержку — будь то подробное объяснение предстоящих процедур, грамотный контроль боли, психотерапевтическая помощь или участие семьи — результаты лечения становятся значительно лучше. Устойчивое психоэмоциональное состояние помогает человеку быстрее адаптироваться, восстанавливать силы и снижает риск осложнений.

Именно поэтому психологическая реабилитация должна быть неотъемлемой частью послеоперационного ухода. Включение психологов и психотерапевтов в команду врачей, а также создание специальных программ поддержки делает медицинскую помощь более эффективной и помогает пациентам вернуться к полноценной жизни после хирургического вмешательства.

Список литературы:

1. Барабошин А.Т. Психоэмоциональный статус и возможности его коррекции у больных общехирургического профиля: дис. к.мед.н. / А.Т. Барабошин. — Ярославль, 2007. — 184 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. — Москва: ПЕРСЭ, 2006. — 528 с.
3. Гаврилова С.А. Психологическое состояние пациентов в период ожидания хирургической операции протезирования клапанов сердца в условиях стационара // Вестник ВГМУ. — 2016. — Т. 19, № 4. — С. 523–528. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-sostoyanie-patsientov-v-period-ozhidaniya-hirurgicheskoy-operatsii-protezirovaniya-klapanov-serdtsa-v-usloviyah
4. Демкин А.Ю. Хирургическая психическая травма: психотерапевтические аспекты // Онкология. — 2019. — Т. 21, № 3. — С. 35–39. — URL: https://onkto.ru/blog/psychoterapia/khirurgicheskaya-psikhicheskaya-travma
5. Козлов В.А. Психологические особенности течения послеоперационного периода у пациентов с хронической болью // Российский журнал боли. — 2020. — № 2. — С. 29–34. — URL: https://www.mediasphera.ru/issues/Rossiiskii-zhurnal-boli/2020/2/1221952972020021029
6. Левитова Н.Д. Психическое состояние пациентов в послеоперационный период: влияние на восстановление // Врачебное дело. — 2018. — № 10. — С. 45–48. — URL: https://www.rosoncoweb.ru/news/oncology/2022/05/16/
7. Реззадех К., Джилдех Т.Р., Беди А., Махни Э.С. Влияние психологической устойчивости на результаты после артроскопической операции на ротаторной манжете плеча // Arthroscopy: The Journal of Arthroscopic and Related Surgery. — 2024. — Vol. 40, № 5. — P. 1069–1078. — DOI: 10.1016/j.arthro.2024.02.036
8. Сайни П., Сарин Дж., Гупта Р. Предоперационная тревога и депрессия и их связь с послеоперационной болью после абдоминальных операций // Journal of

Clinical Anesthesia. — 2023. — Vol. 87. — P. 111077. — DOI: 10.1016/j.jclinane.2023.111077
9. Эллвин Р., Энфорс М., Равал Н., Идваль Е. Опыт восстановления после операции: интервью-исследование // Open Journal of Nursing. — 2021. — Vol. 11, № 3. — P. 221–232.
10. Фосса С.Д., Даль А.А., Каресен Р. Тревожность, депрессия и качество жизни у пациентов с запущенным раком груди: результаты контролируемого рандомизированного исследования // Supportive Care in Cancer. — 2021. — Vol. 29, № 6.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИТЕЛЬСТВЕ У ПОДРОСТКОВ

Н.С. Романченко
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается понятие «родительство». Рассматриваются уровни представления о родительстве у подростков, описывается комплекс факторов влияющих на данный процесс.

Ключевые слова: родительство, представления о родительстве, подростковый возраст, формирование родительства, психология семьи, образ будущего, подростки, уровни развития представлений, семейные ценности, гендерные различия.

Summary. The article reveals the concept of "Parenting". It examines the levels of understanding of parenthood among teenagers and describes a set of factors that influence this process.

Keywords: parenting, understanding of parenthood, adolescence, formation of parenthood, family psychology, image of the future, teenagers, levels of understanding, family values, gender differences.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования ключевых жизненных сценариев и ценностных ориентаций, среди которых центральное место занимают представления о будущей семье и родительстве. Эти представления — сложный психологический конструкт, включающий в себя образ себя как родителя, модели воспитания, распределения ролей и эмоционального отношения к детям. В современном мире, где традиционные модели семьи трансформируются, а средний возраст вступления в брак и рождения первого ребенка увеличивается, вопрос о том, как и на основе чего подростки формируют свой образ будущего родительства, приобретает особую актуальность. [4]

Игорь Семенович Кон определяет родительство как систему взаимосвязанных явлений, включающих родительские чувства, любовь, привязанность к детям, специфические родительские роли и нормативные предписания культуры, а также реальное поведение родителей по отношению к своим детям и стиль воспитания [7].

Именно в подростковом возрасте, благодаря развитию абстрактно-логического мышления и рефлексии, эти компоненты начинают складываться в относительно целостную, хотя часто и внутренне противоречивую, систему.

Галина Чуприкова выделила несколько уровней развития представлений о родительстве у подростков: игнорирующее, неопределённое, синкретичное и рефлексивное. Эти уровни связаны с особенностями социальной ситуации развития подростка и отражают разные этапы формирования представлений о родительстве.

Игнорирующее: Проявляется в группах подростков из асоциальных семей и подростков с нарушениями психического развития. Подростки не имеют чётко выраженного отношения к прошлому и ближайшему будущему, размыты образы себя как родителя, своих родителей и идеального родителя. Некоторые особенности: Подростки не могут адекватно оценить своих родителей, оценка осуществляется на основе единичных представлений и конкретных ситуаций. Подростки очерчивают границы «правильного» родительства («семья должна быть идеальной, как все хотят»).

Неопределенное: Подростки не имеют чётко выраженного отношения к прошлому и ближайшему будущему, но при это очерчивают границы «правильного» родительства. Некоторые особенности: Подростки разбираются в конкретных, ситуативных вопросах ухода за ребёнком, его воспитании, но не понимают, для чего нужны знания, или считают, что всё придёт с опытом. Понимание семьи и родительства стереотипно (семья должна быть хорошая, родители должны любить детей) и носит наивно-моралистический характер («семья — когда мир, не ссорятся, не дерутся»).

Синкретичное: Подростки понимают, каким должен быть родитель, но не знают, что для этого надо делать, — уровень овладения средствами родительства недостаточный. Это объяснимо тем, что родительство ещё не стало актуальным для подростков.

Рефлексивное: Подростки осмысляют свои отношения не только с родителями, но и с другими людьми, понимают, что родительство — это взаимодействие родительских ценностей, позиций, установок по отношению к родительской роли и к ребёнку, родительских чувств и родительского поведения [7].

Ключевые факторы формирования представлений о родительстве.

На формирование образа будущего родителя у подростка влияет комплекс факторов, которые можно условно разделить на несколько групп.

-Семья как первичный и наиболее мощный фактор влияния

Семья выступает для подростка «живой моделью» родительского поведения. Происходит процесс идентификации и интернализации родительских ролей. По мнению Эдмонда Георгиевичв Эйдемиллера и Витораса Викторовича Юстицкиса, дети не только перенимают конкретные паттерны поведения, но и усваивают эмоциональный фон семейных отношений [8]. Подросток может:

Прямо копировать модель своих родителей («Я буду воспитывать своих детей так же, как мои родители меня»).

Занимать протестную позицию («Я никогда не буду кричать на своего ребенка, как это делает моя мать»).

Творчески перерабатывать опыт, беря от родительской модели лучшее и отвергая, по его мнению, негативное [1].

Однако, как отмечает психолог Алла Семеновна Спиваковская, даже в случае протеста родительская модель остается точкой отсчета, которая продолжает оказывать мощное влияние [5].

-Влияние социального окружения: сверстники, школа, СМИ.

По мере взросления, влияние семьи несколько ослабевает, уступая место другим социальным институтам.

Сверстники: В кругу друзей начинают обсуждаться темы любви, брака, детей. Мнение сверстников, их установки и даже шутки на эти темы могут существенно корректировать взгляды подростка. Например, в среде, где родительство высмеивается как нечто, ограничивающее свободу, может сформироваться негативное к нему отношение.

Образовательная среда: Школа через уроки литературы, обществознания, биологии и психологии (где она есть) предоставляет систематизированные знания о семье, браке, деторождении и ответственности. Классные часы и беседы с педагогами также вносят свой вклад.

Средства массовой информации и цифровая среда: Это один из самых мощных каналов влияния в современном мире. Подростки потребляют огромное количество контента, где представлены самые разные модели семьи — от традиционных в сериалах до альтернативных в блогах. Социальные сети создают как идеализированные, «глянцевые» образы счастливого материнства и отцовства, так и демонстрируют «правду жизни» с ее трудностями [3].

-Культурно-исторический контекст.

Представления о родительстве глубоко укоренены в культуре. Традиционные установки, транслируемые через фольклор, литературу, кинематограф, религию, продолжают оказывать влияние, хотя и сталкиваются с современными трендами. Например, такие ценности, как многодетность, сыновья почтительность, главенство отца, вступают в противоречие с современными установками на самореализацию, партнерский брак и сознательное родительство.

Особенности представлений о родительстве в подростковом возрасте.

Представления подростков о родительстве имеют ряд характерных черт, обусловленных их возрастной психологией [6].

-Идеализация и романтизация: Подростки часто склонны представлять себе лишь эмоционально приятную сторону родительства (игра с малышом, его умилительный вид), не задумываясь о рутине, бессонных ночах, финансовых затратах и колоссальной ответственности [4].

-Эмоциональная окрашенность и неустойчивость: Эти представления могут резко меняться под влиянием сиюминутных переживаний — ссоры с родителями, влюбленности, просмотра фильма.

-Недооценка ресурсов: Подростки, как правило, не отдают себе отчета в том, каких психологических, материальных и временных ресурсов требует воспитание ребенка.

-Гендерные различия: У девушек представления о материнстве формируются раньше, они более детализированы, эмоциональны и связаны с потребностью в заботе. У юношей образ отцовства часто более абстрактен и связан с социальными функциями (обеспечение семьи, передача опыта, статус отца в обществе). Исследования Татьяны Васильевны Андреевой показывают, что юноши, по сравнению с девушками, демонстрируют большую инфантильность в вопросах будущего родительства [1].

Таким образом, формирование представлений о родительстве у подростков — это сложный, многогранный и динамичный процесс, находящийся под влиянием семьи, социального окружения, культуры и цифрового пространства [2, 3, 5]. Эти представления часто носят неустойчивый и противоречивый характер, сочетая в себе элементы детского мифа о «идеальном родителе» и начинающегося взрослого осмысления этой роли.

Понимание механизмов этого процесса имеет огромное практическое значение. Для формирования адекватных, осознанных и ответственных представлений о родительстве необходима целенаправленная работа как в семье, через открытый диалог и демонстрацию здоровых моделей отношений, так и в образовательных учреждениях. Введение курсов и факультативов по психологии семьи, проведение тренингов и дискуссий на тему будущего родительства могут помочь подросткам перевести их представления из плоскости романтических фантазий в плоскость осознанной жизненной цели, основанной на знаниях и ответственности. Будущее благополучие новых поколений напрямую зависит от того, какой образ родительства сформируется у сегодняшних подростков.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 244 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 144 с.
3. Журавлева Н.А. Трансформация образа родительства в цифровую эпоху // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. №2. – С. 45-56.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2011. – 368 с.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – Москва: Эксмо-Пресс, 2000. – 464 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

7. Чуприкова Г.С. Развитие представления родительства у подростков / Г. С. Чуприкова // Психологические науки. – 299 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 672 с.

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Т.С. Романченко
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается понятие конфликтной личности. Анализируются ключевые характеристики конфликтной личности, причины формирования конфликтного поведения, а также особенности поведенческих и личностных черт, способствующих склонности к конфликтам. Особое внимание уделяется практическим рекомендациям для самопомощи конфликтной личности и взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: конфликтная личность, агрессивность, эмоциональная неустойчивость, причины конфликтности, поведение, межличностные отношения, конструктивное разрешение конфликтов.

Summary. The article discusses the concept of a conflicted personality. The article analyzes the key characteristics of a conflicted personality, the causes of conflict behavior, as well as the features of behavioral and personality traits that contribute to a tendency to conflict. Special attention is paid to practical recommendations for self-help of a conflicted personality and interaction with others.

Keywords: conflicting personality, aggressiveness, emotional instability, causes of conflict, behavior, interpersonal relationships, constructive conflict resolution.

Столкновение с людьми, для которых конфликт является привычным способом взаимодействия с миром, – частая ситуация в профессиональной и личной сфере. Понимание внутренних механизмов, лежащих в основе такого поведения, позволяет не только эффективно выстраивать коммуникацию, но и оказывать поддержку. Устойчивый психологический склад, определяемый как конфликтная личность, формируется под влиянием комплекса причин и обладает четко узнаваемыми чертами, а его анализ открывает пути к управлению подобными ситуациями как для самого человека, так и для его окружения.

По мнению Т.И. Грядской, конфликтная личность – это субъект, характеризующийся повышенной продуцированностью конфликтных ситуаций, которая проявляется в частых межличностных разногласиях и конфликтах. Такая личность склонна к выражению агрессии, нетерпимости к чужому мнению и постоянному стремлению к доминированию в коммуникации. Это приводит к напряжённости и конфликтному взаимодействию, негативно влияющему на социальное окружение и качество межличностных отношений [1].

Конфликтной называют личность, которая по своему стилю общения и поведению создаёт напряжение и противоречия в отношениях с окружающими. К таким людям относятся те, кто систематически вступает в споры, проявляет непримиримость и неспособность к компромиссам. Они часто занимают роли критика, борца за справедливость или бунтаря в коллективе и в социальной группе. При этом конфликтная личность не всегда осознаёт свою деструктивность и может считать свое поведение нормой или достоинством [4].

Причины формирования конфликтной личности разнообразны и комплексны. К внутренним относятся такие особенности, как низкая эмоциональная устойчивость, повышенная тревожность, дефицит эмпатии, склонность к иррациональному мышлению и негативному восприятию мира. Внешние факторы включают стрессовые ситуации, неблагоприятное воспитание, конфликты в семье и социуме, влияние негативной социальной среды. Недостаток навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов усугубляет конфликтность личности и способствует закреплению этого типа поведения [2, 5].

Поведение конфликтного человека проявляется в форме повышенной агрессивности, как вербальной, так и невербальной. Такие личности склонны использовать методы подавления оппонента, манипулятивные техники, дезинформацию, провокации и угрозы. В диалоге они демонстрируют низкую терпимость к оппонентам, мало склонны к самокритике, предпочитают либо активное наступление, либо уклонение от решения конфликтных ситуаций посредством бегства или манипуляций. Поведение обычно стереотипное, направленное на удержание контроля и психологическую власть в отношениях[6].

Отличительной чертой конфликтной личности выступает специфический комплекс личностных особенностей: низкий уровень эмпатии, подозрительность, завышенная самооценка, неспособность к рефлексии, эмоциональная неустойчивость, рационализация собственных провокационных действий, низкий уровень нравственного развития. Такие особенности снижают способность к конструктивному взаимодействию и способствуют частому возникновению конфликтов в разных сферах жизни. [1, 3].

Самому конфликтному человеку рекомендуется развивать навыки саморегуляции и эмоционального контроля, изучать техники конструктивного разрешения конфликтов и критически оценивать своё поведение. Психотерапия, тренинги по развитию эмоционального интеллекта и практики осознанного общения могут значительно снизить конфликтность и улучшить личные и профессиональные отношения

Окружающим важно проявлять терпимость и понимание, устанавливать чёткие границы и стандарты взаимодействия, использовать методы активного слушания и ненасильственного общения. В случае острого или хронического конфликтного поведения стоит прибегнуть к помощи психологов или медиаторов. Совместные усилия позволяют значительно повысить качество взаимодействия и создавать более гармоничную социальную среду[3, 6].

Список литературы:
1. Грядская Т.И. Типы конфликтных личностей и их психологические особенности / Т.И. Грядская // Российская наука: тенденции и возможности : Сборник научных статей / Научный редактор А.Н. Ромеро. Том Часть III. – Москва : издательство «Перо», 2019. – С. 154-157.
2. Захарова А.И. Межличностные конфликты: причины и мотивы возникновения / А.И. Захарова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 27. – С. 1305-1308.
3. Карагодина А.Е. Способы разрешения конфликтных ситуаций в современном обществе / А.Е. Карагодина // Конфликтология. – 2022. – № 1. – С. 23–45.
4. Козловцева Н.И. Особенности межличностных конфликтов / Н.И. Козловцева // Российская наука: тенденции и возможности : сборник научных статей / Научный редактор А.Н. Ромеро. Том Часть III. – Москва : издательство «Перо», 2019. – С. 171-174.
5. Небродовская - Мазур Е.Ю. Психологические причины межличностных конфликтов / Е.Ю. Небродовская - Мазур // Психология и здоровье. – 2020. – Т. 7, № 2. – С. 45–64.
6. Тимофеева Д.Д. Причины и способы урегулирования межличностных конфликтов в подростковом возрасте / Д.Д. Тимофеева // Актуальные исследования. – 2021. – № 37(64). – С. 74-80.

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ОБСЛУЖИВАНИЕМ В ДЕТСКОМ ОТДЕЛЕНИИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОГО ЦЕНТРА: РАСПРОСТРАНЕНИЕ ВЫСОКИХ ОЦЕНОК И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Е.И. Самоволькина
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева
г. Астрахань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности исследования удовлетворённости пациентов качеством медицинской помощи в педиатрии. Анализируется проявление ceiling-эффекта, приводящего к искажению результатов анкетирования. Предложены пути повышения достоверности данных: использование расширенных шкал, сочетание количественных и качественных методов, обеспечение анонимности опросов.

Ключевые слова: удовлетворённость пациентов, педиатрия, качество медицинской помощи, ceiling-эффект, анкетирование.

Summary. The article examines the specific features of studying patient satisfaction with the quality of medical care in pediatrics. The manifestation of the ceiling effect, which distorts the results of questionnaire surveys, is analyzed. Approaches to improving data validity are proposed, including the use of extended scales, the combination of quantitative and qualitative methods, and ensuring respondent anonymity.

Keywords: patient satisfaction, pediatrics, quality of medical care, ceiling effect, questionnaire.

Проблема удовлетворённости пациентов качеством медицинской помощи занимает устойчивое место в современной медицинской психологии и социологии здравоохранения. Этот показатель отражает не только субъективное восприятие лечения, но и организационные, коммуникативные и эмоциональные аспекты системы помощи. Он тесно связан с эффективностью медицинских учреждений, доверием населения и степенью соблюдения этических стандартов в клинической практике [1].

В условиях реформирования здравоохранения внимание к субъективным оценкам пациентов значительно возросло. В отличие от чисто клинических показателей, уровень удовлетворённости отражает качество взаимодействия между пациентом и медицинским персоналом. Анализ подобных данных позволяет выявлять скрытые проблемы, не фиксируемые статистикой заболеваемости или выживаемости, например — недостатки в коммуникации, нарушенное чувство безопасности, неудовлетворённость эмоциональной поддержкой [4].

Особое значение эти вопросы приобретают в педиатрической практике. Здесь пациент редко выступает самостоятельным субъектом оценки. Его восприятие складывается в условиях эмоциональной зависимости от родителей и авторитета врача. Психологические механизмы детского возраста — внушаемость, доверчивость, стремление к одобрению — существенно влияют на характер ответов. Родители, заполняющие анкеты вместо ребёнка, формируют двойной фильтр восприятия: они оценивают не только качество помощи, но и собственный уровень доверия к медицинской системе, что не всегда совпадает с опытом ребёнка [2].

Исследования показывают, что восприятие медицинского персонала детьми строится преимущественно на эмоциональных признаках: внимательности, тоне общения, доступности объяснений. При этом младшие школьники и подростки часто не различают технические и организационные аспекты лечения. Оценка «всё хорошо» в их понимании означает, прежде всего, «со мной были добры», а не «процедуры проведены корректно». Поэтому анкеты, ориентированные на взрослых пациентов, оказываются непригодны для детской аудитории без адаптации содержания и формата [5].

Для изучения удовлетворённости в педиатрии применяются адаптированные версии международных инструментов, таких как PedsQL и Child-ZAP. Эти опросники направлены на анализ восприятия физического и эмоционального благополучия, качества коммуникации и организационной стороны медицинского обслуживания. Однако, несмотря на валидность, большинство из них страдает выраженным *ceiling-эффектом*: подавляющее большинство ответов сосредоточено в максимальных значениях шкал [1; 3]. Такая тенденция делает невозможным различение умеренно и высоко удовлетворённых групп и приводит к переоценке эффективности работы учреждения.

Ceiling-эффект в исследованиях удовлетворённости является одной из наиболее устойчивых форм психометрического искажения. Его проявление в педиатрии связано с несколькими причинами. Во-первых, дети и родители склонны давать социально-желаемые ответы, стремясь подтвердить положительный образ врача и не вызвать недовольство персонала [2]. Во-вторых, структура большинства анкет ограничена четырьмя-пятью категориями ответов («плохо», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»), что исключает возможность тонких различий. В-третьих, опрос нередко проводится в условиях медицинского учреждения, где сам контекст усиливает зависимость и конформность респондента.

По данным отечественных исследований, более 70 % пациентов детских стационаров оценивают медицинскую помощь наивысшими баллами, что может не отражать реальной картины качества сервиса [4]. Аналогичные результаты были получены в исследованиях педиатрических поликлиник: при общем уровне удовлетворённости «отлично» родители часто сообщали о трудностях записи, недостаточной информированности и нехватке психологической поддержки, но эти аспекты не отражались в итоговых баллах [1; 5].

Факторы, усиливающие искажения в оценках удовлетворённости, можно разделить на психологические, социальные и инструментальные. Психологические связаны с особенностями восприятия медицинской ситуации ребёнком: повышенной тревожностью, стремлением соответствовать ожиданиям взрослых, зависимостью от эмоциональной реакции родителей. Социальные факторы включают культурные установки, при которых врач рассматривается как неоспоримый авторитет, а критика медицинской помощи воспринимается как недопустимая. Исследования, проведённые в российских стационарах, показывают, что родители склонны избегать отрицательных ответов, даже если сталкиваются с недостатками организации лечения [4].

Инструментальные искажения возникают вследствие ограниченной чувствительности применяемых шкал. Большинство отечественных анкет опирается на пятибалльную систему оценок, где «хорошо» и «отлично» не имеют чётких поведенческих критериев. Это приводит к сглаживанию реальных различий между группами респондентов. Формулировки вопросов часто носят положительную окраску, что дополнительно стимулирует ответ по верхнему пределу шкалы. Примером может служить вопрос: «Насколько вы довольны вниманием медицинского персонала?», где уже сама лексика («внимание») задаёт позитивный контекст [1; 3].

Для повышения точности измерений предлагается ряд методологических решений. Одним из наиболее эффективных является использование расширенных шкал с увеличенным числом градаций (например, 7- или 10-балльных). Такие инструменты позволяют респонденту выразить более тонкие различия в восприятии, что снижает риск концентрации ответов в верхней части шкалы. Применение визуально-аналоговых шкал, где участник отмечает

уровень удовлетворённости на континууме, также доказало эффективность при работе с подростками [5].

Другим направлением является включение в анкету открытых вопросов, позволяющих зафиксировать субъективные комментарии и эмоциональные оттенки восприятия. Анализ текстовых ответов часто выявляет проблемы, которые остаются за пределами стандартных шкал: организационные задержки, психологическую усталость родителей, отсутствие обратной связи после выписки. По данным исследований, сочетание количественных и качественных методов повышает достоверность и аналитическую глубину данных [2; 4].

Особое внимание уделяется процедуре проведения опроса. Наличие медицинского персонала в момент заполнения анкеты усиливает зависимость ответов и повышает вероятность социально-желаемого поведения. Оптимальной практикой считается обеспечение полной анонимности и использование дистанционных или электронных форм. В условиях детского отделения полезным оказывается комбинированный формат: самостоятельное заполнение подростками и параллельное прокси-анкетирование родителей. Сопоставление двух точек зрения позволяет выявить различия в восприятии, часто маскируемые при объединённой оценке [1; 3].

Для снижения субъективных искажений ряд исследователей предлагает предварительно информировать респондентов о конфиденциальности данных и цели опроса. Разъяснение, что оценки не повлияют на качество лечения, уменьшает тревожность и повышает искренность ответов. Практика анонимных «поствыписных» опросов, проводимых через 2–3 недели после госпитализации, позволяет получать более сбалансированные данные, не окрашенные эмоциональной благодарностью за лечение [5].

Внедрение смешанных методик — наиболее перспективное направление в современной психометрии. Комбинация стандартизированных шкал и открытых вопросов, а также включение элементов интервьюирования, наблюдения и анализа письменных отзывов позволяет реконструировать субъективный опыт пациента во всей его сложности.

Подобный подход особенно ценен в педиатрии, где поведенческие и эмоциональные реакции ребёнка не всегда совпадают с вербальными ответами.

Современные российские исследования указывают, что переход к расширенным шкалам, введение анонимности и использование качественных методов позволяет значительно снизить искажения и повысить достоверность данных об удовлетворённости пациентов [1; 4]. Дальнейшее развитие данной методологии требует адаптации психометрических инструментов к возрастным, культурным и эмоциональным особенностям детской аудитории, а также интеграции психологических подходов к анализу поведения пациентов в общую систему оценки качества медицинской помощи.

Изучение удовлетворённости пациентов в педиатрии представляет собой сложную междисциплинарную задачу, находящуюся на пересечении медицинской социологии, психологии развития и клинической организации здравоохранения. Проблема *ceiling-эффекта*, выявляемая во множестве

отечественных и зарубежных исследований, препятствует адекватной интерпретации данных и снижает аналитическую ценность опросов.

Высокие показатели удовлетворённости, наблюдаемые в детских отделениях, нередко отражают не действительное качество помощи, а влияние социальных и когнитивных факторов: зависимость ребёнка от взрослого, авторитет врача, стремление родителей к демонстрации лояльности. Поэтому количественные методы без психометрической адаптации не позволяют достоверно оценить субъективное восприятие медицинской помощи в педиатрии.

Решение проблемы возможно при переходе к многоуровневому подходу, включающему адаптацию шкал под возрастные особенности, расширение диапазона оценок, внедрение анонимных процедур и использование смешанных (quantitative–qualitative) методов. Применение таких подходов обеспечивает более точное отражение опыта пациента, повышает доверие к результатам и создаёт предпосылки для совершенствования качества медицинской помощи детям.

Список литературы:

1. Назарова И.Б. Удовлетворённость пациентов качеством медицинской помощи в столичных поликлиниках // Народонаселение. – 2025. – Т. 28, № 2. – С. 96–104. – DOI 10.24412/1561-7785-2025-2-96-104.
2. Пятилышнова О.М. Удовлетворённость пациентов качеством стационарной медицинской помощи / О.М. Пятилышнова, Н.В. Зеляева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2010. – № 4. – С. 426–428
3. Исмагилов Р.Р. Оценка удовлетворённости условиями оказания медицинской помощи пациентами с новой коронавирусной инфекцией / Р.Р. Исмагилов, Ф.С. Билалов, М.А. Шарафутдинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2023. – Т. 27, № 3. – С. 354–367. – DOI 10.22363/2313-0245-2023-27-3-354-367.
4. Тюфилин Д.С. Удовлетворённость медицинской помощью в Российской Федерации: факторы, влияющие на оценку / Д.С. Тюфилин, В.П. Чигрина, В.А. Медведев // Менеджер здравоохранения. – 2023. – № 8. – С. 68–80.
5. Мезенцева Т.А. Удовлетворённость населения медицинской помощью в Свердловской области / Т.А. Мезенцева, С. Л. Леонтьев, А.А. Курмангулов // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 86–100.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ПАЦИЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ, ВО ВРЕМЯ ЛЕЧЕНИЯ В КАРДИОЛОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ

А.А. Торопова, А.С. Самохина
Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева
г.Архангельск, Россия

Аннотация. Статья исследует факторы, влияющие на психологическое состояние пациентов кардиохирургического центра, такие как: условия проживания, общение с медицинскими работниками и осведомленность о состоянии здоровья

Ключевые слова. психологическое состояние, адаптация пациента, кардиологическая помощь, медицинское сопровождение, поддержка пациентов

Summary. The article investigates the factors influencing the psychological state of patients in a cardiosurgical center, such as living conditions, communication with medical staff, and awareness about their health condition.

Key words: psychological state, patient adaptation, cardiac care, medical support, patient support.

Заболевания сердечно-сосудистой системы занимают лидирующую позицию среди всех причин смертности населения в мире. По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно около 17,9 млн человек умирают от сердечно-сосудистых заболеваний, что составляет примерно треть всех случаев смерти на планете. Эта проблема приобретает особую остроту в свете современных тенденций старения населения и увеличения распространённости факторов риска, таких как курение, гиподинамия, ожирение и хронический стресс.

Среди многообразия подходов к лечению сердечно-сосудистых заболеваний важное значение приобретают психологические аспекты. Современная медицинская наука рассматривает болезнь не только как физическое нарушение организма, но и как комплексный процесс, включающий социальные, культурные и психологические компоненты. Научные исследования последних лет подтверждают, что психологические факторы оказывают значительное воздействие на динамику патологических процессов, эффективность лечебных мероприятий и качество жизни пациентов. Сложно выделить наиболее важный фактор, потому что все они переплетены и тесно связаны между собой. [3, 6, 7].

Особое внимание уделяется состоянию пациентов, проходящих стационарное лечение в специализированных отделениях кардиологических центров. Больничная обстановка характеризуется специфическими условиями, такими как изоляция от привычной домашней обстановки, ограничение двигательной активности, зависимость от врачебных решений и процедур. Эти обстоятельства формируют особый контекст существования, характеризующийся высоким уровнем тревоги, страха перед будущим, чувством неопределённости и снижением мотивации к выздоровлению.

Таким образом, изучение психологических факторов, формирующихся в условиях лечебного учреждения, становится актуальной задачей современной медицины. Определение механизмов влияния внутренней среды больницы на эмоциональное состояние пациентов позволит разработать эффективные стратегии профилактики негативных последствий стресса и повысить качество оказания медицинской помощи.

Цель настоящей статьи заключается в анализе психологических факторов, воздействующих на пациентов в условиях кардиологической больницы, и выявлении направлений совершенствования ухода за пациентами с целью улучшения их общего состояния и повышения эффективности терапевтических вмешательств.

Поступление пациента в отделение кардиологического центра представляет собой значительный жизненный кризис, связанный с резким изменением привычного уклада жизни, ощущением угрозы здоровью и даже жизни. Этот этап сопровождается множеством внутренних переживаний и проблем, которые влияют на общее психологическое состояние пациента.

Одним из первых этапов адаптации является восприятие самого факта госпитализации. Пациенты испытывают чувство потери контроля над своей жизнью, беспокойство по поводу диагноза и будущего выздоровления. Нередко возникает страх перед предстоящими процедурами, особенно если речь идет о сложных диагностических мероприятиях или хирургическом вмешательстве. Это связано с естественной реакцией организма на угрозу своему существованию и здоровьем.

Еще одним важным фактором является переживание временной изоляции от близких и друзей. Ограниченная мобильность, невозможность поддерживать повседневные контакты приводят к чувству одиночества и подавленности. Многие пациенты начинают испытывать дефицит социальных связей, что негативно отражается на настроении и общем самочувствии.

Кроме того, проживание в ограниченном пространстве палаты, зачастую совместно с незнакомыми людьми, также вызывает дискомфорт. Повышенная концентрация внимания на своем физическом состоянии, наблюдение за симптомами и постоянными медицинскими манипуляциями усугубляют ощущение тревоги и неуверенности. Некоторые пациенты сталкиваются с нарушениями сна, ухудшением аппетита и общей усталостью, что ещё больше снижает способность справляться с эмоциями.

Следует отметить, что адаптация проходит индивидуально, и степень выраженности негативных переживаний зависит от множества индивидуальных характеристик, включая возраст, пол, предыдущий опыт обращения за медицинской помощью, наличие семейных обязательств и профессиональной занятости. Важно учитывать и предшествующий анамнез пациента: хронические стрессы, перенесённые травмы, нарушения образа жизни способны существенно повлиять на процесс адаптации и дальнейшее восстановление.

Особый интерес представляют пожилые пациенты, которым присуща повышенная чувствительность к внешним изменениям, трудности восприятия новых обстоятельств и низкая толерантность к боли и физическим нагрузкам. Таким пациентам необходима особая помощь в процессе адаптации и преодоления чувства беспомощности и депрессии.

При оценке внутреннего климата кардиологического центра особое внимание должно уделяться различным компонентам, составляющим среду

пребывания пациента, поскольку именно они определяют общий уровень психологического комфорта и способствуют либо облегчению адаптационного периода, либо усилению негативного опыта.

Условия проживания играют ключевую роль в формировании впечатления о клинике. Для многих пациентов важны гигиенические стандарты помещений, обеспеченность необходимым оборудованием и предметами первой необходимости, обеспечение личного пространства. Отсутствие достаточного освещения, повышенный уровень шума, недостаточная приватность и удобство мебели значительно ухудшают состояние пациентов, вызывая дополнительные негативные реакции и повышая вероятность возникновения стрессовых ситуаций.

Температура воздуха, влажность помещения, запахи и освещение также вносят вклад в формирование комфортной атмосферы. Оптимальные санитарно-гигиенические условия обеспечивают хорошее самочувствие и помогают быстрее адаптироваться к новым условиям.

Качество коммуникации между пациентом и медицинским персоналом оказывает огромное влияние на психоэмоциональное состояние больного. Одним из важнейших элементов успешного взаимодействия является уважение, доброжелательность и внимательность врачей и медсестер. Чёткость действий, соблюдение этических норм и профессионализм сотрудников являются залогом положительной динамики восстановления пациентов.

Отношение регистратора или медсестры способно формировать первое впечатление о всей клинике, которое впоследствии закрепляется и распространяется на весь персонал. Регистраторы, встречаясь с пациентом впервые, обязаны проявить максимальную заботливость и компетентность, чётко направляя пациента и обеспечивая необходимое сопровождение.

Важно подчеркнуть значимую роль лечащих врачей и хирургов в установлении доверительных отношений с пациентами. Их задача состоит не только в постановке точного диагноза и назначении адекватного лечения, но и в поддержке пациента морально, разъяснении сути происходящего и возможных рисков операции или обследований. Эффективное общение с врачом помогает снизить тревогу, формирует уверенность в профессионализме специалистов и создает положительный настрой на выздоровление.

Большое значение имеет участие младшего медицинского персонала в уходе за пациентами. Медицинские сестры и санитары непосредственно взаимодействуют с больным ежедневно, осуществляя уход, наблюдая за состоянием и выполняя необходимые процедуры. Своевременность оказания помощи, аккуратность и деликатность поведения среднего и младшего медицинского персонала создают дополнительный фактор психологического комфорта.

Одна из значимых составляющих положительного опыта пребывания в кардиологическом центре связана с доступностью необходимой информации. Ощущение неопределенности и незнания порождают сильное напряжение и беспокойство, провоцируя появление тревоги и страха. Подробное

информирование пациента обо всех аспектах диагностики, планируемого хирургического вмешательства и реабилитационных мероприятий уменьшает тревогу и усиливает приверженность лечению.

Разъяснения относительно природы заболевания, механизма протекающих изменений, потенциальных осложнений и ожидаемых результатов необходимы каждому пациенту. Наличие качественной и понятной информации облегчает принятие решения и улучшает качество жизни пациентов. Особое внимание заслуживает необходимость повторных пояснений и демонстрации наглядных материалов (например, схем, фотографий, иллюстраций).

Особенно важно заранее готовить пациентов к проведению операций, давая полную картину предоперационной подготовки, хода самой операции и последующего восстановительного периода. Ясность и прозрачность предоставляемых сведений позволяют уменьшить страх перед неизвестностью и укрепить сотрудничество пациента с врачами.

Общение с другими пациентами оказывает положительное влияние на психическое состояние больных. Совместное обсуждение симптомов, обмен опытом прохождения процедур и лечения помогает создать социальную поддержку, уменьшающую чувство одиночества и безнадежности. Пациенты могут почувствовать себя частью сообщества, столкнувшегося с аналогичными проблемами, что укрепляет чувство солидарности и способствует выработке конструктивных способов совладания с трудностями.

Возникающая в результате коллективного взаимодействия эмпатия и взаимопонимание улучшают моральный климат отделения, повышают уровень общительности и дружелюбия, устраняют ненужные опасения и тревожность.

Формирование дружеских отношений между пациентами служит своеобразным механизмом снижения напряжения и выработки позитивного мировоззрения. Процесс совместного участия в повседневной жизни отделения стимулирует возникновение симпатий и взаимовыручки, создание благоприятных социально-психологических условий для успешной адаптации и скорейшего возвращения к активной жизнедеятельности.

Однако не все пациенты легко находят контакт с окружающими. Индивидуальные черты характера, различие темпераментов и установок, могут стать причиной трудностей в налаживании коммуникаций. Медперсоналу необходимо своевременно отслеживать подобные случаи и предпринимать меры для предотвращения конфликтов и отчуждения.

Отдельно стоит обратить внимание на возможные конфликты, возникающие вследствие нарушений субординации или культурного несоответствия участников. Недоразумения и разногласия между пациентами могут привести к росту напряженности и негативному восприятию всего отделения, поэтому профилактика конфликтных ситуаций и поддержание комфортного микроклимата должны входить в круг обязанностей медицинского персонала.

Проведённое исследование позволило выявить ключевые факторы, оказывающие непосредственное влияние на психологическое благополучие пациентов, находящихся в отделении кардиологического центра. Установлено, что основными источниками дискомфорта выступают не только объективные медицинские показатели, но и субъективные переживания, обусловленные особенностями внутренней среды клиники, отношением медицинского персонала и степенью вовлеченности пациентов в социальный процесс.

Создание благоприятных условий требует комплексного подхода, сочетающего архитектурные и интерьерные решения, качественную организацию медицинского обслуживания и продуманную систему психологической поддержки. Применение полученных выводов и предложений обеспечит улучшение качества пребывания пациентов в кардиологических центрах, повысит эффективность лечения и снизит частоту неблагоприятных исходов, вызванных стрессовыми ситуациями и депрессиями.

Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на разработке эффективных методик оценки степени адаптации пациентов и проведении анализа долгосрочных эффектов созданных условий на их последующее состояние здоровья.

Список литературы:

1. Александров М.В. Оценка удовлетворённости качеством оказания медицинской помощи пациентами поликлиники / М.В. Александров, С.Е. Ушакова, А.А. Щёголева // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. –2014. – Т. 13. – № S2.
2. Бабенко В.П. К вопросу о значении психологического контакта и терапевтического сотрудничества врача и пациента при оказании медицинской помощи в поликлинике / В.П. Бабенко, В.И. Бахметьев // Достижения вузовской науки. – 2015. – № 14.
3. Бройтигам В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, Х.-К. Кристиан, П. Рад фон М. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 1999.
4. ВОЗ. Качество медицинской помощи // Информационный бюллетень ВОЗ для руководителей здравоохранения. – 2005. – № 6.
5. Карсанов А.М. О значении контроля уровня межличностных коммуникаций в повышении безопасности лечения хирургических пациентов / А.М. Карсанов, Е.А. Берсенева, О.В. Ремизов // Биоэтика. – 2018. – № 2.
6. Кириченко А.А. Депрессия, беспокойство и сердечно-сосудистая система / А.А. Кириченко // Лечащий врач. — 2002. — № 12.
7. Киселёва М.Г. Психологические факторы и течение сердечно-сосудистых заболеваний : науч. статья / М.Г. Киселёва // Науки о здоровье. — Спец. выпуск.
8. Кобякова О. С. Удовлетворенность медицинской помощью: как измерить и сравнить? / О.С. Кобякова, И. А. Деев, Д.С. Тюфилин и др. // Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения». – 2016.
9. Пятилышнова О.М. Удовлетворенность пациентов качеством

стационарной медицинской помощи / О.М. Пятилышнова, Н.В. Зеляева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2010. – № 4.

ИНТЕРНЕТ–ЗАВИСИМОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

К.А. Самусенко
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена проблема интернет-зависимости у подростков. Рассмотрено понятие интернет-зависимости, причины интернет-зависимости у подростков, описана специфика профилактики интернет-зависимости в подростковом возрасте.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростковый возраст.

Summary. The article discusses the problem of internet addiction among adolescents. The concept of internet addiction is examined, the reasons for internet addiction in teenagers are analyzed, and the specific features of preventing internet addiction in adolescence are described.

Keywords: internet addiction, adolescence.

«Есть только две отрасли, которые называют своих клиентов «пользователями»: незаконные наркотики и программное обеспечение», — Эдвард Тафте

В современном обществе жизнь и деятельность человека тесно переплетены с использованием Интернета. Научно−технический прогресс, разнообразие мобильных устройств, и общая цифровизация оказали значительное влияние не только на повседневную жизнь взрослых людей, но и на преобразование социальной ситуации касающейся развития современного детства. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что представить современную жизнь без интернета невозможно: в сети знакомятся, общаются, а также работают и учатся.

Результаты опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), показали, что 74% россиян ежедневно используют интернет. При этом 35% опрошенных признались в том, что проводят в сети более четырех часов в день, они именуются «тяжелыми пользователями». Таких пользователей приблизительно треть от общего числа. За последние пять лет доля ежедневных интернет − пользователей увеличилась на 12 процентных пунктов, и это произошло именно благодаря росту числа «тяжелых пользователей». В 2018 году было 20 % пользователей, в 2019 году это 23 %, в 2020 году 27 %, а в 2023 году это уже 30 % пользователей. То есть пользование интернетом стало более интенсивным. Большинство подростков (98 %) заявили о ежедневном использовании интернета, при этом 89 % из них заходят в социальные сети почти каждый день. В противоположность

подросткам, лишь 69 % взрослых пользуются интернетом ежедневно, а 53 % – регулярно посещают соцсети [4].

По данным другого исследования «Лаборатории Касперского» (Опрос проведённый компанией ОнИн по заказу «Лаборатории Касперского» весной 2023 года в России охватил родителей и их детей школьного и дошкольного возрастов.) В общей сложности было опрошено 2032 человека, включая как взрослых, так и детей. Проблема детской интернет–зависимости беспокоит 31 % респондентов, в то время как 56 % считают, что современные дети проявляют зависимость от гаджетов и интернета, 13 % опрошенных считают, что зависимость от гаджетов и интернета наблюдается не только в том, как долго ребёнок остается перед экраном. Примечательно, что свыше половины участников опроса, а именно 57 % детей, выразили мнение, что их родители также проводят значительное время, используя смартфоны или сидя за компьютерами [6].

Существование человека в современных реалиях невозможно вообразить без нано–технологий, компьютеров, девайсов, Всемирной сети. С развитием информационных технологий, дающих возможность оставаться онлайн в любое время и в любом месте, интернет стал важнейшим элементом нашей повседневной жизни. Он предоставляет множество преимуществ и возможностей, но также связывается с рядом негативных последствий и зависимостей, что особенно актуально для молодёжи. Среди подростков эта проблема становится все более актуальной из-за широкого доступа к технологиям и активного использования интернета для общения, игр, учебы и развлечений. В настоящее время проблема интернет–зависимости приобретает серьезный масштаб, затрагивая множество людей, в первую очередь подростков [1].

Согласно мнению К.А. Андреева, интернет–зависимость представляет собой разновидность делинквентного поведения, проявляющуюся в потребности к активному использованию сети, постоянном стремлении к интернету и чрезмерном времени, проводимом в онлайне. Преподаватели и психологи выражают свои тревоги по поводу развития интернет–зависимости среди подростков, рассматривая ее как вид девиантного поведения. Социально–психологические исследования свидетельствуют о том, с каждым месяцем число людей, испытывающих зависимость от интернета, возрастает, и значительная часть из них – это подростки [1].

Основоположниками психологического исследования феноменов зависимости от интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Голдберг. Доктор К. Янг, описывает данный вид технологической зависимости, как назойливое рвение применить интернет, которое приводит к межличностным, профессиональным и социальным трудностям [7].

Проявления интернет–зависимости как формы девиантного поведения у подростков, по мнению В.Л. Малыгина, являются следствием возрастных

особенностей этой возрастной группы. В период подросткового возраста происходят бурные физиологические изменения, возникают перестройки внутренних органов и систем организма, которые сопровождаются также изменением психического состояния. Подростки активно строят свое миропонимание, формируют моральные идеалы, самооценку и самосознание. Интернет в этом возрасте становится площадкой для осуществления поиска себя, проявления своей индивидуальности и общения с окружающим миром. Однако, при частом и неконтролируемом использовании интернета, подростки могут погрузиться в виртуальный мир, утрачивая контакт с реальностью. Это в свою очередь может привести к развитию интернет–зависимости. Интернет–зависимость у подростков может проявляться в виде потери интереса к другим сферам жизни, таким как образование, социальные связи и здоровый образ жизни. Интернет–зависимость у подростков также может создавать проблемы в отношениях с семьей и общественностью. Подростки, увлеченные интернетом, могут начинать пренебрегать обязанностями и оставаться безучастными к взаимодействию с близкими людьми, проводя все свое время в виртуальном пространстве. Следовательно, понимание возрастных особенностей подростков является важным фактором для предотвращения и преодоления интернет–зависимости. Необходимо обеспечить подросткам поддержку и руководство в использовании интернета, поощрять активность в реальном мире, а также развивать навыки саморегуляции и самоконтроля [2].

Согласно мнению О.Р. Маслова, среди факторов, способствующих возникновению интернет–зависимости как проявления отклоняющегося поведения у подростков, можно выделить: низкий уровень самооценки, склонность к замкнутости, нежелание или неспособность покинуть привычное социальное окружение, а также стремление избежать ответственности и уклоняться от решения жизненных трудностей [3].

В связи с ростом количества возникновения интернет–зависимости среди подростков, специалистам необходимо уделять внимание профилактическим мерам, направленным на снижение интернет–зависимости у подростков.

Психолого-педагогическое противодействие интернет-зависимости включает в себя широкий спектр мероприятий, направленных на создание безопасной среды для развития и социализации молодежи. В этом контексте крайне важно показать подросткам, что существует множество увлекательных активностей за пределами интернета, которые способны не только принести острые ощущения, но и способствуют физическому развитию и нормализации психоэмоционального состояния. Эти альтернативные занятия могут помочь подросткам развивать социальные навыки, укреплять здоровье и формировать позитивные отношения с окружающим миром. Таким образом, поддержка и руководство со стороны взрослых в выборе таких активностей имеет большое значение для формирования здорового досуга юных пользователей технологий.

А.С. Проничева и И.А. Петрова в своем исследовании указывают на необходимость проведения в образовательных учреждениях профилактических мероприятий по предупреждению интернет-зависимости учащихся. Большое

значение авторы отводят досуговой деятельности подростков, при организации которой необходимо учитывать следующее: - интересы подростков; - потребности учащихся; - воспитательную направленность мероприятия. По мнению авторов, в настоящее время результативно работают различные объединения, такие как патриотические клубы и РДШ [5].

Обобщая разные точки зрения по проблеме интернет-зависимости у подростков, мы можем выделить главные причины проявления данной девиации: дефицит ярких эмоций, застенчивость, проблемы с общением, желание доказать превосходство, получить внимание, дефицит тёплых эмоциональных отношений в семье, недостаток выраженного участия членов семьи в жизни подростка, отсутствие у подростка увлечения, хобби, интересов, буллинг, низкая самооценка, изменения физиологического и психического состояния подростков, интерес к новому.

Таким образом, можно утверждать, что интернет–зависимость у подростков — это серьезная проблема, требующая комплексного подхода к ее решению.

Список литературы:

1. Андреев К.А. Интернет – зависимость: формы проявления и подходы к реабилитации./ К. А. Андреев // «Социальная педагогика» – 2010. – № 6. – С. 115 – 118. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 02.11.2025).
2. Малыгин В.Л. Интернет – зависимое поведение. Критерии и методы диагностики / В.Л. Малыгин. – Москва : МГМСУ, 2019. – 250 с.
3. Маслов О.Р. Психика и реальность: типология виртуальности / О.Р. Маслов, Е. Пронина // Прикладная психология. – 1998. – № 6. – С. 211-225.
4. Новости Цифровой детокс : о пользовании интернетом и отдыхе от него // Всероссийский центр изучения общественного мнения: официальный сайт. – 2023. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cifrovoi-detoks-2023-o-polzovanii-internetom-i-otdykhe-ot-nego (дата обращения 02.11.2025)
5. Проничева А.С. Решение проблемы интернет-зависимости как новое направление деятельности социального работника / А.С. Проничева, И.А. Петрова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского : материалы региональной университетской научно-практической конференции. Серия «Гуманитарные науки» / ответственный редактор В. В. Доможир. – Калуга, 2019. – С. 507-510.
6. Треть родителей в России волнует проблема детской цифровой зависимости // «Лаборатория Касперского АО» – 2023. – URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2023_tret-roditelej-v-rossii-volnuet-problema-detskoj-cifrovoj-zavisimosti (дата обращения 02.11.2025)
7. Янг К.С. Диагноз — интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

К.А. Семенова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования арт-терапии как метода коррекции и развития эмоционального интеллекта у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, подчеркивая её теоретическую обоснованность и основные механизмы воздействия.

Ключевые слова: арт-терапия, эмоциональный интеллект, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, коррекция, творческая деятельность, методы арт-терапии, развитие эмоциональной сферы.

Summary: The article discusses the possibility of using art therapy as a method of correcting and developing emotional intelligence in younger schoolchildren with intellectual disabilities, emphasizing its theoretical validity and the main mechanisms of action.

Key words: art therapy, emotional intelligence, primary school students, intellectual disabilities, correction, creative activity, art therapy methods, emotional development

Развитие эмоциональной сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями – является важной задачей современного психологического и педагогического сопровождения детей с особыми потребностями. Эмоциональный интеллект включает в себя такие навыки, как распознавание, понимание, регуляция собственных эмоций и эмпатийное восприятие чувств других. Его формирование способствует социальной адаптации, улучшению взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также повышает качество жизни ребенка.

В условиях недостаточных умственных способностей и затрудненных эмоциональных регуляций необходимо использовать специальные коррекционные методы. В последние годы большое внимание уделяется арт-терапии, как эффективному и вдохновляющему инструменту коррекции эмоциональной сферы детей с ментальными нарушениями. Ее основное преимущество заключается в возможности доступа к внутреннему миру ребенка через художественное творчество, что особенно важно для детей.

Арт-терапия – это недавно возникший в психотерапии подход, который в последние годы интенсивно и динамично развивается.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование эффективности арт-терапии как метода коррекции эмоционального интеллекта младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Что же такое арт-терапия, спросите вы? Арт-терапия – это область психотерапии, реабилитации и психокоррекции, основанная на использовании изобразительного творчества в упражнениях [2, с. 336].

А. И. Копытин считает, что у арт-терапии очень древние истоки, и в определённом смысле, она стала основой для современных методик. Этот подход возник из разных видов сакрального искусства, которое часто использовали для лечения, объединяя элементы суггестивно-магического, эстетического, дидактического и других видов терапевтического воздействия [2, с. 37].

В 1938 году британский художник и писатель Адриан Хилл впервые ввел термин «Арт-терапия», образованные от слов «искусство» (ars) и «лечение» (therapeia). История данной психокоррекционной методики начинается с периода Второй мировой войны, когда она применялась для реабилитации детей, освобожденных из нацистских концлагерей.

Арт-терапия представляет собой один из наиболее мягких и одновременно глубоких методов, используемых в практике психологов и психотерапевтов. Являясь одним из наиболее древних и интуитивно понятных способов влияния на эмоциональное состояние, арт-терапия позволяет многим самостоятельно справиться с накопившимся стрессом, обретать внутреннее спокойствие и улучшить концентрацию.

Совершенствование социально-психологического развития учащихся достигается в том числе благодаря арт-терапии. В творческом процессе дети получают возможность транслировать свои школьные трудности, проблемы во взаимодействии со сверстниками и учебные сложности, наполняя их спектром своих эмоций и внутренних переживаний.

Любая психокоррекционная методика ориентирована на достижение конкретных целей и обладает определёнными границами применения, которые зависят от возраста ребенка и особенностей его психического развития. При выборе подхода к работе с детьми важно проявлять творческий подход, чтобы эффективно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Широкое применение арт-терапевтический подход находит сегодня среди различных специалистов, таких как психологи, медики, педагоги, социальные работники и деятели искусства.

Развивающий потенциал арт-терапии базируется на пяти психологических механизмах:

1. Символическое преобразование: Этот механизм использует художественный язык, позволяя человеку воссоздать сложные или травматичные события в символической форме. Такой подход способствует осмыслению и нахождению решений в трудных обстоятельствах через самопознание и творческую самовыражение.

2. Дистанцирование от проблем: Механизм отстранения дает возможность взглянуть на травмирующую ситуацию «в чистом виде», отделив её от привычного контекста восприятия. Это ведет к более объективному анализу и пониманию происходящего.

3. Эмоциональная децентрация: Этот механизм позволяет индивиду рассмотреть проблему не только со своей личной перспективы, но и с точки

зрения всех вовлеченных сторон. Такой многосторонний взгляд расширяет понимание и повышает терпимость.

4. Катарсическое высвобождение: Обеспечивая интенсивную эмоциональную реакцию, этот механизм способствует культурному и эстетическому осмыслению ситуации. Это может привести к изменению отношения к проблеме, снятию внутреннего напряжения и её переосмыслению.

5. Интеграция социально-личностных смыслов: Через ассоциации с персонажами литературных произведений, человек начинает видеть параллели между судьбой героя и своей собственной жизнью. Это способствует формированию глубоких эмоциональных связей, стимулирует самораскрытие и личностный рост [4].

Арсенал арт-терапевтических техник сегодня включает в себя множество видов: музыкотерапия, маскотерапия, сказкотерапия, библеотерапия, драматерапия, фототерапия, игротерапия, песочная терапия, изотерапия и нейрография [1].

Практика современной арт-терапии не ограничивается традиционными искусствами. Она предлагает участникам разнообразные формы изобразительной и прикладной деятельности, включая шрафику, скульптуру, фотографию, лепку и прочее. К тому же, в нее вошли такие современные творческие направления, как инсталляция, перфоманс, видеоарт и компьютерное творчество [3].

Рассмотрим различные виды арт-терапевтических упражнений и техник в таблице ниже.

Вид	Упражнение/техника	Деятельность
Рисование и живописные техники	Выражение эмоций через цвета «Моё настроение»	Предложить детям выбрать цвета, соответствующие их текущему эмоциональному состоянию, и нарисовать картину. Это помогает распознавать и обозначать свои чувства без слов.
	Образы эмоций	Попросить изобразить эмоцию, например, гнев, радость, грусть. Обсудить созданные работы, обращая внимание на цветовую гамму, формы, размер и детализацию.
Лепка и моделирование	Создание «Эмоциональных фигур»	Предложить слепить из пластилина или глины персонажей, отражающих разные чувства. В процессе работы ребёнок может выразить внутренние переживания и научиться управлять ими.
	Работа с символами	Вырезание и лепка символических образов (например, солнце – радость, туча – грусть) для развития понимания связи между внешним обликом и внутренним состоянием.
Коллажи и аппликации	Создание коллажей «Моё настроение»	Используя вырезки из журналов, дети собирают композиции, отражающие их текущие чувства и мысли. Такое

		упражнение способствует развитию осознанности и эмоциональной регуляции.
	Коллажи-сказки	Создание повествования через последовательность изображений, что способствует развитию эмпатии.
Работа с аудиовизуальными материалами	Просмотр мультфильмов	Просмотр коротких мультфильмов или видеороликов, вызывающих определенные эмоции, с последующим обсуждением переживаний и ассоциаций.
Творческие игры	«Эмоциональный марионеточный театр»	Творческие игры, где дети разыгрывают ситуации с помощью кукол, выражая чувства и реакции.

Для эффективной коррекции эмоционального интеллекта младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами арт-терапии, необходимо учитывать особенности возраста, уровня развития и психического состояния детей.

Таким образом, арт-терапия, как метод психологии и коррекции, основанный на творчестве и искусстве, успешно способствует развитию эмоционального интеллекта у учащихся начальных классов [5].

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 752 с. – ISBN 978-5-4461-9558-9.
2. Копытин А.И. Арт терапия - новые горизонты / А.И. Копытин. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 336 с. – ISBN 5-89353-162-0. – EDN QINVMC.
3. Красикова Ю.Ю. Методы арт-терапии в психокоррекционной работе с сотрудниками: учеб.пособие / Ю. Ю. Красикова, И. В. Лаврентьева, Т. И. Савельева; под общ. ред. Ф. И. Ушкова. – Рязань : Академия ФСИН России, 2014. – 113 с. –ISBN 978-5-7743-0661-9.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург ; Москва : Речь, 2021. – 192 с.
5. Татарина Е. Песочная терапия : практический старт / Е. Татарина. – Москва : Вариант, 2022. – 122 с.

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА И УСТАЛОСТИ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

В.Ю. Славгородцева
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского Федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа психофизиологических механизмов влияния стрессовых состояний и усталости на процессы возникновения конфликтных ситуаций. Рассматриваются концептуальные основы теории стресса, разработанные Г. Селье, и их развитие в современных научных подходах. Особое внимание уделяется изучению роли хронической усталости как фактора снижения

индивидуального порога толерантности. Выявлены основные психологические механизмы конфликтогенеза в условиях стрессового воздействия, включающие когнитивные искажения, эмоциональную дисрегуляцию и социально-перцептивные нарушения. Представлена типология конфликтных ситуаций с учетом специфики их развития под влиянием стрессогенных факторов.

Ключевые слова. Стресс, усталость, конфликт, стрессоустойчивость, толерантность, эмоциональная регуляция, межличностное взаимодействие, конфликтогенез.

Summary. The article presents the results of a theoretical analysis of the psychophysiological mechanisms of the influence of stress and fatigue on the processes of conflict situations. The conceptual foundations of the theory of stress developed by G. Selye and their development in modern scientific approaches are considered. Special attention is paid to studying the role of chronic fatigue as a factor in lowering the individual tolerance threshold. The main psychological mechanisms of conflictogenesis under stress conditions, including cognitive distortions, emotional dysregulation and socio-perceptual disorders, have been identified. The typology of conflict situations is presented, taking into account the specifics of their development under the influence of stressful factors.

Key words. Stress, fatigue, conflict, stress resistance, tolerance, emotional regulation, interpersonal interaction, conflict genesis.

В современных условиях интенсивного ритма жизни, повышенных психологических нагрузок и социальной неопределенности проблема взаимосвязи стресса, усталости и конфликтного поведения приобретает особую актуальность. Усиление динамики социальных процессов и увеличение психологических нагрузок в различных сферах жизни требуют тщательного изучения факторов, способствующих появлению деструктивных форм межличностного взаимодействия. Понимание механизмов данной взаимосвязи имеет принципиальное значение для разработки эффективных стратегий профилактики межличностных конфликтов.

Фундаментальные работы по психологии стресса связаны с именем основоположника учения о стрессе Ганса Селье. Согласно его концепции, стресс представляет собой неспецифическую реакцию организма на любые предъявленные ему требования. Качественное изменение характера стрессогенных факторов в современном мире привело к необходимости пересмотра традиционных представлений об адаптивных реакциях. Если ранее стрессоры требовали преимущественно физической активности, то современные условия характеризуются доминированием психологических форм напряжения, не имеющих адекватных способов рязрядки [2].

Дифференциация стрессовых состояний получила развитие в классификации Селье, основанной на характере воздействия на организм. «Эустресс» означает желательный эффект, «дистресс» означает негативный эффект. Данное разграничение имеет принципиальное значение для понимания механизмов влияния стресса на межличностные отношения.

Усталость, особенно хроническая рассматривается как состояние сниженной психической и физической работоспособности, возникающее в

результате продолжительных нагрузок. К основным факторам, вызывающим усталость, относятся: недостаток отдыха, эмоциональное выгорание, информационная перегрузка, нарушение режима сна и бодрствования, а также монотонная деятельность. Исследования показывают, что хронический стресс и утомление тесно взаимосвязаны, образуя порочный круг, где стресс провоцирует усталость, а усталость, в свою очередь, снижает сопротивляемость стрессу [1].

Воздействие стресса и усталости на поведение человека многогранно и может существенно повышать риск возникновения конфликтов. Известно, что даже внешние факторы, такие как жара, способны усиливать раздражительность и конфликтность. Аналогичным образом действуют стресс и усталость, которые снижают индивидуальный порог толерантности и истощают психические ресурсы, необходимые для самоконтроля и конструктивного разрешения противоречий. Универсальным психологическим механизмом возникновения конфликта считается превышение индивидуального порога толерантности его участников. Стрессовые воздействия и утомление значительно снижают этот порог, создавая предпосылки для эскалации даже незначительных межличностных разногласий.

Классификационные схемы конфликтных взаимодействий базируются на различных критериях. Выделяют три вида конфликта: внутриличностный, межличностный, межгрупповой. Каждый тип характеризуется специфическими особенностями развития и требует дифференцированных подходов к разрешению.

Внутриличностные конфликты в условиях стресса и усталости приобретают особую остроту, поскольку снижение психических ресурсов затрудняет процесс принятия решений при наличии противоречивых мотивов. Неразрешенные внутренние противоречия часто проецируются на внешние объекты, становясь источником межличностных конфликтов.

Межличностные конфликты под воздействием стрессовых факторов характеризуются тенденцией к быстрой эскалации и переходу от обсуждения предметных разногласий к личностным нападкам. Снижение эмпатических способностей и повышение эгоцентризма препятствуют поиску взаимоприемлемых решений [3].

Групповые конфликты в стрессовых условиях отличаются высокой степенью поляризации позиций участников и тенденцией к формированию устойчивых коалиций. Стрессовые воздействия усиливают процессы групповой идентификации и межгрупповой дискриминации.

Диагностические процедуры в анализе конфликтных ситуаций требуют учета роли стрессовых факторов как в возникновении, так и в развитии противоречий. Поверхностные проявления конфликта часто маскируют глубинные проблемы, связанные с неадекватными способами совладания со стрессом.

Таким образом, проведенный анализ демонстрирует сложную многоуровневую природу взаимосвязи между стрессовыми состояниями,

усталостью и процессами конфликтогенеза. Знание психологических основ возникновения конфликтных ситуаций является необходимым условием их эффективной профилактики.

Установленные закономерности указывают на необходимость разработки комплексных психологических подходов, направленных на повышение стрессоустойчивости личности, развитие навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивных стратегий совладания с психологическим напряжением. Это позволит минимизировать деструктивные формы межличностного взаимодействия и создать более благоприятный психологический климат в различных социальных группах.

Список литературы:

1. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва : Академический Проект, 2009. – 943 с.
2. Шогенов Б.Ю. Влияние стресса на человека / Б.Ю. Шогенов, Д.Б. Кумахова // Экономика и социум. – 2020. – № 11 (78). – С. 626-640.
3. Юшкова М.А. Взаимосвязь внутриличностной конфликтности подростков и уровня их агрессивного поведения / М.А. Юшкова // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 305-307.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА РАННИХ ЭТАПАХ КАРЬЕРЫ

У.В. Феринская
Научный руководитель: Т.В. Шелкунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье исследуются психологические особенности, причины и последствия профессионального выгорания у молодых педагогов на начальных этапах их карьеры. Анализируются факторы, способствующие развитию выгорания, включая высокие эмоциональные нагрузки, недостаток опыта и социальной поддержки. Обосновывается необходимость применения комплексных профилактических и поддерживающих мероприятий, включая психологическую помощь и использование информационных технологий. Выделены рекомендации по созданию системной поддержки, способствующей сохранению мотивации, профессиональной эффективности и психического здоровья молодых педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, молодые педагоги, эмоциональное истощение, профессиональная адаптация, психологическая поддержка, профилактика.

Summary. The article investigates the psychological features, causes, and consequences of professional burnout in young teachers during the early stages of their careers. Factors contributing to burnout, such as high emotional demands, lack of experience and social support, are analyzed. The necessity of comprehensive preventive and supportive measures, including psychological assistance and the use of information technologies, is substantiated. Recommendations are provided

for developing systematic support that promotes motivation, professional efficiency, and mental health in young teachers.

Key words: professional burnout, young teachers, emotional exhaustion, professional adaptation, psychological support, prevention.

Профессиональное выгорание у молодых педагогов является серьезной проблемой современного образования, влияющей на качество преподавания и психологическое здоровье работников. Молодые специалисты, вступающие в профессию, сталкиваются с множеством трудностей, сопряженных как с высокой эмоциональной нагрузкой, так и с недостаточным опытом решения конфликтных и стрессовых ситуаций, что повышает риск развития выгорания.

Процесс профессионального выгорания представляет собой комплексное состояние хронического стресса, проявляющегося в эмоциональном истощении, снижении интереса и мотивации к работе, деперсонализации и ухудшении личных достижений. Эмоциональное истощение — ведущий симптом выгорания — характеризуется чувством нехватки сил, усталостью и раздражительностью, что негативно отражается на взаимоотношениях с учениками, коллегами и семьей.

К числу значимых факторов, усиливающих выгорание у молодых педагогов, относятся:

- Высокая эмоциональная нагрузка и неспецифические требования: постоянное взаимодействие с детьми и их родителями, необходимость решения конфликтов, перегрузка административной работой.
- Недостаток профессионального опыта и неустойчивость в профессиональных ролях: неопределённость в понимании своих обязанностей и слабое владение методиками преподавания снижают уверенность молодых педагогов и создают дополнительные стрессовые ситуации.
- Недостаток социальной поддержки: отсутствие наставников, ограниченные ресурсы для обмена опытом и эмоциональная изоляция способствуют развитию чувства одиночества и беспомощности.
- Конфликт между личными ожиданиями и реальностью профессии: идеализация педагогической деятельности при поступлении на работу часто расходится с реальными трудностями, что ведет к разочарованию и демотивации.

Для снижения риска развития выгорания существует несколько стратегий, которые важно применять с первых этапов профессиональной деятельности. Основным направлением является формирование психологической устойчивости, включающей развитие навыков саморегуляции, управление стрессом, умение устанавливать границы и эффективно коммуницировать.

Современные информационные технологии значительно расширяют возможности оказания психологической поддержки молодым педагогам. Дистанционные платформы, мобильные приложения и онлайн-тренинги позволяют регулярно получать консультации психологов, участвовать в

группах поддержки и освоить техники релаксации и эмоциональной регуляции без ограничений по времени и месту. Такая доступность психологической помощи способствует своевременному выявлению симптомов выгорания и эффективному их устранению.

Особое значение имеет внедрение системы наставничества, где опытные коллеги помогают новичкам адаптироваться к профессиональным требованиям и решению конкретных рабочих задач. Наставничество способствует снижению стресса, укреплению профессионального статуса и формированию положительного психологического климата в коллективе.

Административная поддержка играет ключевую роль в профилактике выгорания. Руководители образовательных учреждений должны создавать условия для сбалансированной рабочей нагрузки, обеспечивать доступ к ресурсам для профессионального развития и организовывать мероприятия по укреплению командного духа. Формирование здоровой организационной культуры повышает удовлетворённость работой и снижает риски эмоционального и физического истощения у педагогов.

Для успешной адаптации молодых специалистов также необходимо проведение регулярных тренингов и семинаров, направленных на развитие эмоционального интеллекта, навыков стресс-менеджмента и эффективного планирования работы. Это поможет повысить уверенность и профессиональную компетентность, что значительно уменьшает вероятность развития синдрома выгорания.

В заключение стоит отметить, что только комплексный подход, сочетающий психологическую поддержку, организационные меры и использование современных технологий, может обеспечить сохранение здоровья и работоспособности молодых педагогов в условиях постоянных профессиональных стрессов. Инвестиции в психоэмоциональное благополучие педагогов не только способствуют их личностному развитию, но и повышают качество образования и социально-психологический климат в школе.

Список литературы:

1. Адольф В.А. Психологическая адаптация молодых педагогов: монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2015. – 198 с.
2. Иванова И.В. Выгорание у молодых педагогов: причины и профилактика. – Москва, 2019.
3. Маслач К. Выгорание как психологический синдром профессиональных работников / К. Маслач, С. Джексон. – Нью-Йорк, 1981.
4. Петрова Е.Н. Факторы стресса и эмоционального истощения у начинающих учителей. – Санкт-Петербург, 2018.
5. Левченко Т.А. Эмоциональная нагрузка в педагогической деятельности. – Екатеринбург, 2017.
6. Сидоров А.Ю. Эмоциональная регуляция в педагогической деятельности. – Новосибирск, 2020.

7. Власова Л.Г. Наставничество в образовательных учреждениях: опыт и перспективы. – Казань, 2016.
8. Кузнецова М.В. Развитие стрессоустойчивости у молодых специалистов. – Екатеринбург, 2017.
9. Смирнов Д.П. Дистанционные технологии в психологической поддержке педагогов. – Москва, 2021.
10. Орлова Н.Н. Роль администрации в профилактике профессионального выгорания. – Ростов-на-Дону, 2019.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В.В. Хабибулина
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского Федерального Университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности межличностных отношений младших подростков, включая их влияние на социальное развитие и эмоциональное благополучие. Исследуются основные аспекты формирования отношений в этом возрастном периоде, а также факторы, которые влияют на взаимодействие между подростками. Обращается внимание на важность поддержки со стороны взрослых и сверстников в процессе формирования здоровых межличностных отношений.

Ключевые слова: Младшие подростки, межличностные отношения, социальное развитие, эмоциональное благополучие, влияние сверстников, поддержка взрослых.

Summary. This article examines the interpersonal relationships of young adolescents, including their impact on social development and emotional well-being. It explores key aspects of relationship formation during this age period, as well as factors that influence interactions between adolescents. It emphasizes the importance of adult and peer support in the formation of healthy interpersonal relationships.

Key words: Early adolescents, interpersonal relationships, social development, emotional well-being, peer influence, adult support.

Младший подростковый возраст (10-12 лет) является важным этапом в жизни человека, когда происходят значительные изменения в межличностных отношениях [1]. На этом этапе дети начинают активно взаимодействовать со сверстниками, что существенно влияет на их психологическое и социальное развитие. По мнению В. В. Давыдова, именно в этот период формируются основные навыки общения и сотрудничества, которые будут актуальны на протяжении всей жизни [2].

Для начала разберемся, что подразумевают собой межличностные отношения, и какие бывают виды. Межличностные отношения являются одним из важных составляющих развития личности, и подразумевают собой взаимодействие и объединение людей. Особое внимание в психологии уделяется изучению межличностных отношений, педагоги и психологи более детально разбирают способы и особенности взаимодействия людей, рассматривают, как личность и общество влияют на данные отношения.

Очевидно также, что межличностные отношения складываются между личностями, с учетом их индивидуальных, психологических особенностей, личных качеств и характера, что является основным отличием от социальных отношений.

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров рассматривают «межличностные отношения» как, «система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и прочих диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга» [3, с. 15].

Н.Н. Обозов определяет межличностные отношения как взаимную готовность людей к определенному взаимодействию, в условиях общения и совместной деятельности эмоциональных переживаний (положительных, индифферентных и отрицательных) [4].

В подтверждение вышесказанному Н.Н. Обозов [5] выделяет следующие этапы межличностных отношений:

1. Знакомство (возникает взаимное восприятие и оценка между людьми);
2. Приятельские отношения (происходит на рациональном и эмоциональном уровнях внутреннее отношение друг к другу);
3. Товарищеские (пообщавшись, люди могут оказывать поддержку друг другу и сходиться взглядами на определенные темы);
4. Дружеские (любовные) отношения (возникает взаимная симпатия, доверие, схожие интересы, и, как правило, откровенность).

Далее рассмотрим, как межличностные отношения влияют на младших подростков.

Проблема межличностных отношений младших подростков заключается в том, что в этот период они сталкиваются с новыми вызовами: необходимость принятия и понимания себя и других, формирование групповой идентичности и поиск своего места в социальной иерархии. Исследования показывают, что неумение строить здоровые отношения может привести к различным психологическим проблемам, таким как низкая самооценка, тревожность и депрессия [6].

В младшем подростковом возрасте сверстники становятся важными фигурами в жизни детей. Авторитетом являются не взрослые, а группа сверстников. Чтобы понимать и оценивать себя, для подростка важно сравнивать себя с похожими. Исследования показывают, что отношения со сверстниками могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие личности. По данным Р.А. Фатхутдинова [7], положительное взаимодействие с друзьями способствует развитию социальных навыков и эмоциональной устойчивости.

Для подростка важно находиться в группе, и чтобы его принимали и признавали, но еще не менее важным является близкое общение, очень узкий круг в виде лучшего и близкого друга. Для них важно проявление моральных требований, таких как: взаимопонимание, поддержка, сопереживание, подростки раскрывают свои секреты, переживания, и важно знать, что они будут храниться, и никто другой не узнает об этом.

В младшем подростком возрасте формируется чувство «взрослости», подросток начинает предъявлять повышенные требования к себе и взрослым, остро реагирует, если с ним общаются как с маленьким ребенком, это является наиболее распространенной причиной конфликта.

Подросток чаще всего вызывает сопротивление, выражает свое недовольство в форме протеста, неповиновения, «на зло» делает что-либо. Отметим, что конфликты между подростком и взрослым чаще всего вызываются по причине разных мнений и взглядов на права и обязанности, правила. При этом возникнуть и обостриться конфликты могут по причине сохраненных детских качеств у подростка: обиды, недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям, недостаточная самостоятельность. Как отмечает В. А. Сухомлинский, подросток ждет помощи от взрослого, но боится просить об этом прямо, он испытывает противоречивые чувства, одновременно он хочет самостоятельности и независимости, бунтует против контроля, участия взрослого, опеки, и одновременно он тревожится и опасается, боится не справиться с новыми делами [8].

Если же конфликт возник, то взрослому благоразумнее оставаться в позиции взрослого и не переходить на крики, обвинения, требования, поменять стиль общения, относиться к нему как к взрослому, а не как к ребенку. А также важно дать ему свободу, дать понять, что подросток ответственен за свои слова, действия, поступки.

При соблюдении следующих критериев зависит развитие благоприятных межличностных отношений между подростком и взрослым: взаимное уважение, доверие и дружеское общение. Такие отношения позволяют чувствовать подростку себя «взрослым», для него важно иметь свое мнение, и чтобы взрослые его выслушивали и принимали, спрашивали у подростка совета. В свою очередь и подросток будет уважительно относиться к взрослому и обращаться к нему за советом.

Взрослые играют не менее важную роль в формировании межличностных отношений у подростков. Поддержка со стороны родителей и учителей помогает детям справляться с трудностями в общении с ровесниками. Как отмечает Н. А. Лебедева [9], активное участие взрослых в жизни подростков способствует созданию безопасной социальной среды.

Стоит отметить, конфликты являются неотъемлемой частью межличностных отношений. Умение разрешать конфликты является важным навыком, который необходимо развивать у младших подростков. По словам И. С. Куликовой [10], подростки, которые умеют конструктивно решать конфликты, имеют более высокую самооценку и лучше адаптируются к изменениям в социальной среде.

Безусловно, в младшем подростковом возрасте наблюдается стремление к принадлежности к определенной группе. Это может быть как положительным, так и отрицательным фактором. Групповая идентичность может способствовать развитию дружбы и сотрудничества, однако также может приводить к исключению и буллингу. Для сверстников в группе важно взаимоуважение,

равенство, честность, верность. Сверстники не принимают, осуждают и выгоняют из группы, если кто-то проявляет жадность, эгоизм, предательство, желание командовать приказным тоном.

Без общения подросток не сможет социализироваться, особенно без общения со сверстниками, единомышленниками. Очевидно, также, у каждого подростка межличностные отношения формируются и развиваются по-своему и меняются с возрастом. На успехи подростка, его интересов, желаний, влияет и особо положение в различных системах отношений, личных деловых и т.д.

Младший подростковый возраст является ключевым в формировании и развитии личности. В данном возрасте формируется чувство «взрослости», подросток чаще всего выражает свое недовольство в форме протеста, неповиновения, «на зло» делает что-либо. При этом возникнуть и обостриться конфликты могут по причине сохраненных детских качеств у подростка: обиды, недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям, недостаточная самостоятельность. А авторитетом в младшем подростковом возрасте являются не взрослые, а группа сверстников. Развитие межличностных отношений имеет прямое влияние на развитие подростка как личности, его качеств, умственных, физических способностей, развитие психики и уровней эмоциональности.

Таким образом, межличностные отношения младших подростков представляют собой сложный и многогранный процесс, который требует внимания, как со стороны самих подростков, так и со стороны взрослых. Понимание особенностей этих отношений поможет создать более поддерживающую среду для развития детей, что в свою очередь может снизить риск возникновения психологических проблем в будущем.

Список литературы:

1. Лебедева О.В. Факторы, влияющие на формирование этических норм у младших подростков / О.В. Лебедева, О.Г. Коларькова, Л.Х. Тагирова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 1 (78). – С. 331-334.
2. Давыдов В.В. Психология подросткового возраста: проблемы и перспективы. – Москва: Издательство «Наука», 256 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2011. – 176 с.
4. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 192 с. – ISBN 5-11-001480-9.
5. Белисова А.А. Понятие межличностных отношений и их развитие / А.А. Белисова, С.В. Васерман, Е.А. Кронштатова [и др.] // Теория и практика современной науки. – 2018. – № 4 (34). – С. 610-614.
6. Кузнецова Е.А. Социальная психология: влияние сверстников на развитие личности подростка // Психология и педагогика. – 2020. – 45(3). – С.112-124.

7. Фатхутдинов Р.А. Эмоциональное благополучие подростков: роль дружбы и поддержки // Журнал психологии. 2019. – 38 (2). – С.56-67.
8. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика : пособие / В.А. Сухомлинский. – Москва : Знание, 2017. – 74 с.
9. Лебедева Н.А. (2021). Влияние родителей на межличностные отношения детей: опыт и рекомендации // Психология семьи. – 2021. – 22 (1). – С.34-45.
10. Куликова И.С. (2022). Конфликты в подростковой среде: причины и способы разрешения // Социальная психология. – 2022. – 19 (4). – С.78-89.

СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ

Г.Д. Хакимова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье исследуются причины и особенности возникновения семейных конфликтов. Анализируются внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие конфликтных ситуаций, включая личностные различия и экономические трудности. Отдельное внимание уделяется проблемам коммуникации между членами семьи. Отмечаются психологические последствия конфликтов и их влияние на эмоциональное состояние участников. Подчёркивается значимость конструктивного общения, взаимопонимания и компромисса для успешного разрешения конфликтов.

Ключевые слова: семья, конфликт, семейные отношения, причины конфликтов, коммуникация, психология, разрешение конфликтов.

Summary. The article examines the causes and characteristics of family conflicts. It analyzes internal and external factors influencing the development of conflict situations, including personal differences and economic difficulties. Special attention is given to communication problems among family members. The psychological consequences of conflicts and their impact on the emotional state of the participants are noted. The importance of constructive communication, mutual understanding, and compromise for successful conflict resolution is emphasized.

Keywords: family, conflict, family relations, causes of conflicts, communication, psychology, conflict resolution.

Семья традиционно рассматривается как основной социальный институт, обеспечивающий психологическую поддержку и комфорт своим членам. Однако в повседневной жизни далеко не всегда удаётся сохранить гармонию, и семейные конфликты становятся довольно распространённым явлением [3, с. 21].

Конфликты в семье возникают по множеству причин, связанных как с внутренними особенностями отношений между супругами и другими членами семьи, так и с внешними социальными и экономическими факторами. Важнейшей задачей современной психологии и социологии является понимание природы таких конфликтов и разработка методов их эффективного разрешения.

Причины семейных конфликтов носят многоаспектный характер. В первую очередь, значительную роль играют различия в личностных характеристиках супругов, их ценностях и взглядах на жизнь. В современном мире, когда каждый человек стремится к самореализации и сохранению индивидуальности, зачастую возникают противоречия между личными желаниями и семейными обязанностями [4]. Культурные и религиозные особенности также могут вызывать разногласия, особенно если супруги имеют разное происхождение или воспитаны в различных традициях. Экономические трудности, которые сопровождают многие семьи, являются дополнительным стрессовым фактором, усиливающим внутреннее напряжение. Нестабильность финансового положения, отсутствие достаточного дохода, разногласия по поводу распределения бюджета часто приводят к ссорам и взаимным упрёкам.

Кроме того, одной из ключевых причин конфликта является нарушение коммуникации между членами семьи. Отсутствие умения слушать друг друга, неспособность выражать свои мысли и чувства конструктивно, а также склонность к критике и обвинениям существенно ухудшают качество взаимодействия. Подобные коммуникативные барьеры нередко усиливают недопонимание и приводят к обидам и недоверию. Психологические особенности личности — такие как склонность к агрессии, раздражительности, или, напротив, замкнутости — могут усугублять конфликтные ситуации. В совокупности эти факторы создают напряжённую атмосферу, в которой конфликты становятся неизбежными.

Последствия семейных конфликтов могут быть весьма серьёзными и иметь долговременный характер. Психоэмоциональное состояние всех участников конфликта ухудшается, что проявляется в повышенной тревожности, депрессии, снижении самооценки и чувстве одиночества. Особенно остро негативные последствия ощущают дети, которые могут испытывать чувство незащищённости и страха, что в дальнейшем влияет на их личностное развитие и социальное поведение. Помимо психологического аспекта, конфликты способны привести к социальной изоляции членов семьи, когда человек начинает избегать общения с родственниками и друзьями. В крайних случаях семейные конфликты перерастают в формы насилия, что наносит вред как физическому, так и моральному здоровью. Длительное напряжение и нерешённые проблемы могут привести к распаду семьи, что часто сопровождается значительным стрессом и осложняет социальное положение всех её членов [2, с. 188].

В то же время важно отметить, что семейные конфликты не являются исключительно негативным явлением. При правильном подходе они могут стать катализатором для улучшения отношений, более глубокого понимания друг друга и развития навыков конструктивного взаимодействия. Эффективные методы разрешения конфликтов базируются на открытом и честном общении, в ходе которого каждый член семьи может выразить свои чувства и ожидания без страха быть осуждённым или непонятым [1, с. 205]. Активное слушание — способность внимательно воспринимать слова партнёра и пытаться понять его

точку зрения — является ключевым элементом в восстановлении доверия и взаимопонимания.

Не менее важным аспектом является готовность идти на компромиссы, что подразумевает взаимные уступки и совместный поиск решений, удовлетворяющих обе стороны [3, с. 21]. В некоторых случаях самостоятельное разрешение конфликта оказывается затруднительным, и необходима помощь специалистов — семейных психологов или консультантов. Психотерапия помогает выявить глубинные причины напряжённости, развить навыки эффективного общения и научиться конструктивно справляться с возникающими трудностями [5, с. 44].

Таким образом, семейные конфликты представляют собой сложное социально-психологическое явление, обусловленное множеством факторов. Их наличие не обязательно свидетельствует о разрушении семьи, скорее — это возможность для развития и изменения. Главное — стремиться к пониманию и уважению друг друга, использовать доступные методы для разрешения конфликтов и при необходимости обращаться за профессиональной поддержкой. Такой подход позволяет сохранить и укрепить семейные отношения, обеспечивая эмоциональное благополучие всех её членов.

Список литературы:

1. Анкудинов И.И. Условия возникновения и характер протекания семейных конфликтов // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 11.
2. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога: более 1800 понятий и персоналий / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Проспект, 2020. – 533 с.
3. Атласов В.В., Хабаров М. Типичные семейные конфликты и пути их решения // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2021. Т. 1, № 13. С. 19–22.
4. Консультация для родителей "Семейные конфликты: причины и пути предупреждения" // Art-Talant. URL: https://www.art-talant.org/publikacii/17636-konsulytaciya-dlya-roditeley-semeynye-konflikty-prichiny-i-puti-predupreghdeniya.
5. Мамаева А.Н. Конфликты в семье: виды и причины возникновения. М.: Аспект Пресс, 2014. С. 19–22.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ К ПОМЕЩЕНИЮ И УСЫНОВЛЕНИЮ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.А. Шадрина
Сибирский федеральный университет,
Институт педагогики, психологии и социологии
г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье проанализирован опыт работы педагогов, рассматриваются ключевые аспекты психолого-педагогической подготовки, включая диагностику готовности семьи, методы обучения и поддержки, а также рекомендации по созданию позитивного эмоционального климата в семье.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, усыновление, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Summary. The article analyzes the experience of working with teachers, considers key aspects of psycho-pedagogical training, including diagnosis of family readiness, teaching and support methods, as well as recommendations for creating a positive emotional climate in the family.

Key words: Psychological and pedagogical support, adoption, children with disabilities (HII).

Президентом нашей страны Владимиром Путиным 2024 год был объявлен Годом семьи в России с целью укрепления и продвижения традиционных семейных ценностей, сохранения преемственности поколений, популяризации государственной политики в сфере защиты материнства, отцовства и детства. Семья – главная ценность российского общества. Это дом, дети, внуки, общие традиции и ценности, защита и опора государства. В семьях воспитываются дети, маленькие граждане России. К сожалению, в силу ряда обстоятельств не каждый ребенок может чувствовать любовь и заботу родителей.

По официальным данным Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребёнка, в специальных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на конец прошлого года воспитывалось более 43 тысяч детей. Изучение вопросов усыновления и удочерения, опеки и попечительства, а также создания приемной или патронатной семьи может помочь каждому ребенку получить положительный опыт семейной жизни, пройти внутрисемейный процесс социализации.

Согласно ст. 54 Семейного кодекса РФ, каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу и совместное проживание с ними. Однако это не всегда возможно. Ребенок может остаться без попечения родителей в случае их смерти, лишения или ограничения их в родительских правах. Как следствие существования таких ситуаций, актуальной остается проблема развитие и совершенствования системы форм устройства детей, направленной на обеспечение и гармонизацию интересов ребенка и лица, которое взяло его на попечение, а также выработка мер, направленных на психологическое облегчение данного процесса.

Актуальность данной темы можно обосновать тем, что, несмотря на повышенное внимание к данному институту как законодателей, о чем свидетельствуют значительные изменения в законодательной базе, произошедшие в последнее время, так и практиков, на что указывают многочисленные публикации, проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остаются нерешенными. В частности одной из актуальнейших проблем является поиск альтернативных форм поддержки приемных семей, решения вопроса адаптации, как приемных родителей, так и

усыновляемых и удочеряемых детей, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой особую категорию, которая требует повышенного внимания со стороны семьи, системы образования и общества в целом. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту для обучающихся с ОВЗ, к этой категории относятся дети, которые вследствие различных нарушений развития нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания. Эти нарушения могут быть связаны с ограничениями в жизнедеятельности, вызванными заболеваниями опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха или зрения, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями и другими патологиями. Важно понимать, что каждый из этих диагнозов предполагает не только физические или неврологические особенности, но и значительное влияние на формирование личности ребенка, его эмоциональное состояние, коммуникативные навыки и уровень социальной адаптации.

Особое значение в процессе социализации таких детей имеет семья, поскольку именно в семейной среде закладываются основы эмоциональной устойчивости, самооценки и поведенческих установок. Однако, как отмечают исследователи, не все семьи готовы к воспитанию детей с особенностями развития. Так, например, С.В. Алехина выделяет три психологических типа реагирования родителей детей с ОВЗ: смешанный, гипостенический и стенический [3, С.112]. Смешанный тип характеризуется сочетанием активных действий по поддержке ребенка с чувством тревожности и неуверенности. Гипостенический тип проявляется в пассивности, отказе от ответственности и внутреннем выгорании родителей. Стенический тип отличается чрезмерной активностью и попытками компенсировать особенности ребенка через завышенные требования или чрезмерную опеку. Все эти типы свидетельствуют о том, что взаимодействие между родителями и детьми с ОВЗ может быть неадекватным, что, в свою очередь, усиливает трудности в развитии самого ребенка.

Еще одной важной проблемой является то, что большинство семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, находятся в социально уязвимом положении. По данным В.О. Скворцовой, такие семьи зачастую являются неполными, малообеспеченными, имеют низкий уровень образования и испытывают дефицит межличностной поддержки. Это создает дополнительные барьеры для полноценного воспитания и развития ребенка, усиливая риски вторичного социального неблагополучия. Кроме того, в таких семьях часто наблюдается недостаточная эмоциональная вовлеченность, что связано с хроническим стрессом, усталостью родителей и ощущением безысходности [7, С.120].

А.С. Спиваковская в своих исследованиях акцентирует внимание на том, что родительские позиции в семьях, где есть дети с нарушениями развития, часто отличаются неадекватностью. Она подчеркивает, что родители могут

либо чрезмерно идеализировать способности ребенка, игнорируя реальные проблемы, либо, наоборот, демонстрировать заниженные ожидания и не оказывать необходимую помощь. Такое несоответствие между реальным состоянием ребенка и установками родителей приводит к внутрисемейным конфликтам, снижению уровня доверия между поколениями и формированию у ребенка чувства неполноценности [8, С.90].

Изучение детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, проводила Л.М. Шипицына. Ее экспериментальные исследования показали, что в таких семьях часто наблюдается дисбаланс в эмоциональном общении: родители либо становятся слишком контролирующими, либо, наоборот, полностью отстраняются от воспитательного процесса. Это создает условия для формирования у ребенка комплекса неполноценности, замкнутости или агрессивного поведения. Автор указывает, что успешная социализация детей с ОВЗ во многом зависит от качества родительского участия, которое должно быть не просто формальным, но содержательным, ориентированным на личность ребенка [9, С.99].

Не менее важный аспект – это специфика семейных отношений в семьях, воспитывающих детей с церебральным параличом. Исследования Е.А. Полоухиной показали, что для таких семей характерна дистанцированность в отношениях между родителями и ребенком. Причинами этого могут быть как объективные трудности в общении (например, двигательные или речевые нарушения), так и субъективные факторы – страх перед осуждением, чувство вины или неспособность справиться с эмоциональной нагрузкой. В результате ребенок может ощущать себя изолированным даже в собственной семье, что негативно сказывается на его личностном развитии и уровне уверенности в себе [6, С.50].

Л.А. Забродина подчеркивает важность формирования конструктивных родительско-детских отношений, которые она определяет как межличностные отношения, характеризующиеся эмоционально-ценностным отношением к ребенку, адекватными представлениями о его возрастных и характерологических особенностях, а также личностно-ориентированным общением на основе сотрудничества и партнёрства. Именно такой подход позволяет создать в семье безопасную и поддерживающую среду, в которой ребенок с ОВЗ может реализовать свой потенциал и развивать навыки самостоятельности и социального взаимодействия [5, С.158].

К сожалению, у детей с ОВЗ имеются все предпосылки к низкому уровню освоения коммуникативных навыков и как следствие нарушения процесса общения. Среди таких предпосылок: низкая речевая активность, низкий уровень речевых навыков, скудность словарного запаса, речевые нарушения, влияющие на способность ребенка самостоятельно выразить свои эмоции и чувства. В связи с этим, общение детей с ОВЗ со сверстниками носит не постоянный, а эпизодический характер, дети, не имеющие подобные нарушения обычно неохотно идти на контакт с ними, не принимают их в свои игры. Все это приводит к тому, что ребенок с ОВЗ находясь в обществе со

здоровыми детьми, предпочитает самостоятельную деятельность, а при взаимодействии с ребенком имеющие те же проблемы, их деятельность часто не согласована [4, С.133].

Анализ научных работ позволяет сделать вывод о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют уникальные потребности, которые должны учитываться при организации семейного воспитания. К этим потребностям относятся:

- регулярное эмоциональное сопровождение;
- коррекционно-развивающая поддержка;
- создание условий для самореализации и достижения успеха;
- принятие ребенка в семье без идеализации или чрезмерной критики;
- развитие навыков общения и социального взаимодействия.

Семья играет ключевую роль в удовлетворении этих потребностей, однако без должной подготовки и поддержки родители могут не справиться с задачами воспитания. Поэтому необходимо разрабатывать и внедрять программы психолого-педагогического сопровождения, которые будут помогать семьям преодолеть трудности и создать благоприятные условия для развития ребенка. Особенно актуально это становится на этапе усыновления или помещения, когда новая семья сталкивается с необходимостью быстрого налаживания эмоциональных и педагогических связей.

Список литературы:

Нормативно-правовые акты

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. (с поправками от 2020 г.). – Москва: Омега-Л, 2021. – 64 с.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – Москва: Омега-Л, 2022. – 112 с.

Основная литература

3. Алехина С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебник для вузов/ С.В.Алехина, А.Ю. Шеманов. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 268 с.
4. Асламазова Л.А. Ценностно-мотивационная сфера замещающих родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Асламазова // Вестник образования. – 2021. – № 5. С. 132-138
5. Забродина Л.А. Технология сотрудничества как эффективный путь формирования читательской самостоятельности школьников / Л.А. Забродина // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании: [сб. науч. ст.: в 2-х т.] / [ред. кол. А.Г. Кутузов (пред.), Э.Ф. Шафранская (отв. ред.), А.Г. Лисицын (ред.) и др.]: Департамент образования г. Москвы, Моск. гуманит. пед. ин-т. – М., 2012. – Т. 2. – С. 157–160.
6. Полоухина Е.А. Семейные отношения в семьях с детьми, страдающими ДЦП / Е. А. Полоухина // Дефектология. – 2022. – № 6. – С. 45–52.
7. Скворцова В.О. Социальное положение семей, воспитывающих детей с ОВЗ / В.О. Скворцова // Образование и наука. – 2023. – № 2. – С. 120–127.

8. Спиваковская А.С. Родительские позиции в семьях с детьми с нарушениями развития / А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 89-95.
9. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития / Л.М. Шипицына. – Москва: Академия, 2012. – 224 с.

ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.В. Шаферова
Сибирский федеральный университет
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики
г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается использование оригами как эффективного средства развития воображения у детей старшего дошкольного возраста. Автором проанализированы теоретические основы развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова. Оригами, развитие воображения, старший дошкольный возраст.

Summary. The article discusses the use of origami as an effective means of developing imagination in older preschool children. The author analyzes the theoretical foundations of the development of imagination in older preschool children.

Key words. Origami, Imagination development, Senior preschool age.

В современной системе дошкольного образования важнейшим условием является постоянный поиск новых форм, методов и путей совершенствования процесса образования, что обусловлено всё возрастающими требованиями к уровню подготовки дошкольников к предстоящему школьному обучению, умению детей успешно адаптироваться в меняющихся условиях.

Современный этап развития дошкольного образования тесно связан с изменением образовательных целей, с необходимостью реализации важнейших задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), созданием условий для всестороннего развития личности дошкольников во всех сферах деятельности детей.

Происходящие социальные преобразования ставят задачу формирования личности, которая должна обладать гибким и продуктивным творческим мышлением, развитым воображением, способной решать нестандартные задачи. Для развития подобных умений необходимо развитое воображение, умение фантазировать, представлять различные образы, выражать их вербально посредством применения целого ряда изобразительных средств.

Актуальность исследования определяется тем, что в содержании п. 1.6.4. ФГОС ДО отражена поставленная задача по формированию благоприятных условий развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

ФГОС ДО ориентирует педагогов на развитие воображения и активной творческой личности ребёнка, реализуемой в различных видах деятельности. Сегодня в образовании происходят активные преобразования, меняется роль человека в различных сферах социальных отношений. Меняются цели, которые ставит перед собой отечественная образовательная система: создание благоприятных условий развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром (ФГОС ДО, раздел 1, ч. 1.6) [17].

Актуальность исследования также состоит в том, что значимость сформированного воображения у старших дошкольников сложно переоценить: оно в значительной мере определяет развитие познавательной деятельности, когнитивное развитие, сферы эмоций и поведенческие особенности детей. В данный период особенно активно начинает развиваться творческое начало, растёт потребность в созидании, и здесь воображение выступает важным средством реализации творческих побуждений. Воображение является важнейшим познавательным процессом, служащим основой развития творческой деятельности детей, оно тесно связано с высшими психическими функциями (процессами восприятия, ощущения, мыслительной деятельностью), а также становлением воли и эмоций (Л. С. Выготский [6], А. В. Запорожец [10], Д. Б. Эльконин [20]).

С целью формирования воображения в старшем дошкольном возрасте необходим тщательный подбор таких средств, которые дали бы толчок активному развитию творческой мыслительной деятельности при участии таких психических процессов, как внимание, память, речь и др. Представляется, что необходимо проводить занятия с детьми не только привычными изобразительными средствами, но и самобытными видами изобразительного творчества.

В числе подобных средств – техника оригами, стимулирующая воображение и формирующая предпосылки к активной творческой деятельности. Техника оригами позволяет дошкольникам выявить суть предмета, выделить основное, а также досоздать, доформировать образ в собственном воображении. Искусство оригами способно развить важные личностные качества: креативность, открытость новому опыту, умение находить оригинальные решения, планировать деятельность. Оригами способно значительно повысить творческий потенциал, развить творческие способности.

Проблема воображения достаточно широко освещена в психологической литературе. Среди зарубежных исследователей воображения необходимо отметить работы Дж. Беннетт-Леви [4], А. Маслоу [15], З. Фрейда [18], Ф. Ч. Хэддока [19] и др.

В отечественной науке вопросы творческого воображения изучали Е. А. Алябьева [1], Ю. А. Афонькина [2], Т. А. Барышева [3], Р. М. Грановская [8], О. М. Дьяченко [9], С. А. Лебедева [14], А. А. Мелик-Пашаев [16] и др.

Проблема исследования определяется следующим: при наличии достаточной научной базы по развитию у дошкольников процесса воображения,

отражена сущность данного процесса, условия его формирования (Н. Е. Веракса [5], Л. С. Выготский [7], А. В. Запорожец [10], В. Г. Кудрявцев [12], тем не менее, искусство оригами является изученным в недостаточной мере, отмечается недостаток системности и методической обоснованности информации по данной технике в работе с детьми дошкольного возраста (Н. И. Куприянов [13], Ф. В. Кадол [11]).

Таким образом, проблема развития воображения у старших дошкольников является многоаспектной и требует комплексного подхода, учитывающего как теоретические основы, так и практический опыт педагогов-психологов.

В различных исследованиях воображение раскрывается в качестве значимого психического процесса, определяющего возможность становления всей творческой деятельности человека. В сегодняшних условиях воображение имеет отношение к универсальным сквозным психическим процессам, выступая неотъемлемой частью познания, будучи включённым в познавательные, эмоциональные, поведенческие и волевые процессы.

Обобщение различных трактовок понятия и функций процесса воображения позволяет сделать вывод о том, что воображение носит многофункциональный характер и включено в продуктивные познавательные процессы, обеспечивающие адаптивность личности, её мотивацию, планирование и прогнозирование, её саморазвитие.

Процесс инициации человеком новых образов, на основе ранее воспринятых, происходит на субстрате воображения. Воображение занимает промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Воображение обусловлено активностью головного мозга. Создание новых образов из уже имеющихся в памяти представлений служит физиологической базой воображения, при этом фактор его развития во многом определяется способностью воображения к визуализации. Развитие воображения детерминировано значительно возрастающей преобразовательной активностью ребёнка дошкольного возраста и механизмами психического саморазвития.

Период дошкольного детства отличается повышенной активностью и интенсивностью формирования процессов творческого воображения. Воображение в данном возрасте начинает проявлять свою осознанность и направленность, находясь в зависимости от приобретённого опыта, а также от окружающих условий, конкретной ситуации. Именно старший дошкольный возраст отличается значительной сензитивностью для активного развития процесса воображения. Деятельность детей, их потребности в познании нового, в общении и поиске своего места среди сверстников выступают в качестве значимых предпосылок становления воображения.

При этом развитие воображения не происходит спонтанно, оно нуждается в соблюдении ряда условий и соответствующей организации воспитательной деятельности. В данном процессе следует добиваться, чтобы в процессе развития творчества соблюдалась ситуативность, жизненность и отображалась окружающая ребёнка реальность.

Необходимо проведение занятий не только при помощи традиционных изобразительных средств, но и посредством самобытных видов изобразительного творчества. В числе подобных видов творчества следует выделить технику оригами. Результатом обучения оригами может явиться развитие творческого потенциала ребёнка, а результатом более высокого уровня может стать формирование творческих компетенций дошкольников.

Применение техники оригами на занятиях помогает раскрыть творческий потенциал, формирует новые интересы и способности детей, с учётом мотивов, потребностей и эмоций дошкольников.

Список литературы:

1. Алябьева Е.А. Как развить воображение у ребёнка 4-7 лет / Е.А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2020. – 128 с. – ISBN 978-5-99491613-1.
2. Афонькина Ю.А. Детская практическая психология. Алгоритмы работы педагога-психолога ДОО. – Москва : АРКТИ, 2023. – 144 с. – ISBN 979-5-89415-604-9.
3. Барышева Т.А. Психология творчества: учебник для вузов / Т. А. Барышева. – Москва : Юрайт, 2025. – 300 с. – ISBN 978-5-534-13240-3.
4. Беннетт-Леви Дж. Техники работы с воображением в когнитивно-поведенческой терапии / Д. Беннетт-Леви, Э. Хакманн, Э. Холмс. – Москва : Диалектика, 2022. – 368 с. – ISBN 978-5-907365-98-8.
5. Веракса Н.Е. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников 5-7 лет / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : Мозаика-синтез, 2020. – 112 с. – ISBN 978-5-43151867-6.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Перспектива, 2020. – 124 с. – ISBN 978-5-6043828-4.
7. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2024. – 416 с. – ISBN 978-5-04-101315-8.
8. Грановская Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М. Грановская. – Москва : Гуманитарный центр, 2020. – 324 с. – ISBN 978-617-7758-31-9.
9. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – Москва : Мозаика-синтез, 2022. – 126 с. – ISBN 978-5-86775-551-5.
10. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребёнком-дошкольником / А.В. Запорожец // Психология дошкольника. Хрестоматия. – Москва : Просвещение, 2020. – 335 с.
11. Кадол Ф.В. Повышение творческой компетенции подрастающего поколения с помощью искусства оригами / Ф.В. Кадол, Э.М. Кушнерова // Эпоха науки. – 2021. – № 25. – С. 197-201.
12. Кудрявцев В.Т. Развитие воображения – тропинка в мир человеческой культуры / В.Т. Кудрявцев // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 5. – С. 58-70.
13. Куприянов Н.И. Учебник оригами и язык оригами / Н.И. Куприянов // Ученичество. – 2024. – № 4. – С. 29-42.

14. Лебедева С.А. Психология дошкольного образования: монография / С.А. Лебедева. – Чебоксары : ИД «Среда», 2021. – 104 с. – ISBN 978-5-907411-51-7.
15. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 448 с. – ISBN 978-5-496-02273-6.
16. Мелик-Пашаев А.А. Психология художественного творчества. Развитие художественной одарённости детей в пространстве общеобразовательной школы / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – Москва : МГУ, 2022. – 239 с. – ISBN 978-5-19-011674-8.
17. ФГОС дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10. 2013 № 1155) (ред. от 21.01. 2019 г.) / Информационно-правовое обеспечение «Гарант» – URL: http://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 18.10.2025).
18. Фрейд З. Психоанализ культуры / З. Фрейд. – Москва : Колибри, 2023. – 512 с. – ISBN 978-5-389243-53-8.
19. Хэддок Ф. Ч. Творческая личность / Ф.Ч. Хэддок. – Москва : Велигор, 2023. – 358 с. – ISBN 978-5-91742-273-2.
20. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Советские учебники, 2025. – 384 с. – ISBN 978-5-907844-70-4.

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ ПРОКРАСТИНАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

П.А. Шелкунов
Научный руководитель: Т.В. Шелкунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского Федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается феномен прокрастинации Автор определяет значимость причин изучения прокрастинации уже на этапе младшего школьного возраста. Выделена и проанализирована одна из основных причин проблемы академической прокрастинации у младших школьников. В статье представлены результаты анкетирования обучающихся младшего школьного возраста по проблеме влияния компьютерных игр на академическую прокрастинацию младших школьников.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, младший школьный возраст, компьютерные игры.

Summary. This article examines the phenomenon of procrastination. The author identifies the importance of studying procrastination as early as the primary school age. One of the main causes of academic procrastination in primary school students is identified and analyzed. The article presents the results of a survey of primary school students on the impact of computer games on academic procrastination in primary school students.

Keywords: procrastination, academic procrastination, primary school age, computer games.

С древних времен людям было свойственно откладывать дела на потом. Однако, в связи увеличением информационного потока, ритма жизни

мегаполисов за последние пол века все больше людей проявляют данную особенность. В психологии «добровольное откладывание намеченных действий» называется понятием «прокрастинация».

Детям сложнее, чем взрослым, бороться с прокрастинацией. У них менее развито чувство ответственности и часто требуется помощь, чтобы правильно расставить приоритеты.

На сегодняшний день исследователями прокрастинации выявлены ее типы, причины, предпринимаются попытки для разработки рекомендаций для прокрастинаторов.

Наиболее изученной является академическая прокрастинация (откладывание учебных дел на потом). Согласно имеющимся данным, прокрастинация является одним из наиболее существенных факторов, порождающих трудности в обучении.

Несмотря на то, что многие исследователи в области возрастной психологии отмечают, что феномен прокрастинации изучается относительно подросткового возраста и старше, современные реалии образования сталкиваются с тем, что академическая прокрастинация встречается уже на этапе начального обучения в школе, т.е. у младших школьников.

Во многом причиной такого раннего проявления откладывания учебных дел на потом выступает повышенный интерес детей к компьютерным играм.

В своем докладе мы намерены проследить, как влияет склонность к компьютерным играм на феноменом прокрастинации в младшем школьном возрасте.

Прокрастина́ция в психологии – это склонность к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам.

Относительно младшего школьного возраста данная категория в науке не употребляется. Однако отмечается тенденция к откладыванию учебных дел современных младшими школьниками на более поздний срок.

Наиболее распространенными причинами прокрастинации младших школьников выступают навязывание заданий при противодействии субъекта, высокий уровень их сложности, монотонность и длительность предстоящей работы по их выполнению, наличие у субъекта более приятных для него или важных дел, удаленность сроков отчета, отсутствие или малозначимость поощрения за выполнение задания. Также в последнее время большое значение среди ученых, занимающихся данной проблемой, рассматривается такая причина прокрастинации как зависимость от компьютерных игр младших школьников.

В рамках нашего доклада мы предположили, что компьютерные игры в младшем школьном возрасте стимулируют откладывание выполнения учебных дел на более поздний срок. Для проверки своей гипотезы мы разработали анкету для младших школьников и провели констатирующий эксперимент в начальной школе.

Выборка исследования была представлена обучающимися 3 и 4 классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г.Лесосибирска. Количество респондентов составило 49 школьников. Средний возраст испытуемых составил 10 лет 4 месяца.

Анкета включала в себя следующие группы вопросов:

1. Вопросы, направленные на выявление частоты занятия компьютерными играми.
2. Вопросы, направленные на желание учиться.
3. Вопросы, направленные на своевременность выполнения учебных заданий.

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к следующим результатам.

Относительно времени препровождения в компьютерных играх в течение дня большинство младших школьников (69,4% – 34 респондента) выбрали ответ «часто играю», 20,4% ребят (10 школьников) указали ответ «играю редко», остальные младшие школьники (10,2% – 5 человек) указали, что играют только по выходным. Респондентов, давших ответ «никогда» не выявлено. То есть, все школьники играют в компьютерные игры, а большинство из них делает это часто.

На вопрос анкеты «Нравиться ли тебе учится?» большинство ребят продемонстрировали положительный ответ, таких ответов выявлено 81,6% (40 обучающихся). Также были выявлены дети (6,1% – 3 школьника), которые не испытывают желание учиться и дают отрицательный ответ. 12,2% испытуемых (6 учеников) выбрали ответ «иногда». Данные результаты относительно желания учиться подтверждают теоретические положения о том, что учебная деятельность выступает ведущей для младшего школьного возраста, поэтому для большинства школьников она связана с желанием ею заниматься.

Вопрос о своевременном выполнении учебных заданий или их откладывание на более поздний срок по результатам анкетирования позволил младшим школьникам дать следующие ответы: «все делаю вовремя, даже иногда заранее» – 28,6% (14 школьников); «стараюсь выполнить задания вовремя» – 30,6% (15 школьников); «откладываю выполнение заданий на вечер, так как занят спортом/творчеством/репетиторством» – 4,1% (2 школьника); «откладываю выполнение заданий на вечер, так как отдыхаю/играю на компьютере» – 36,7% (18 школьников). Видим, что большинство респондентов стараются выполнять учебные задания вовремя.

Следует отметить, что среди тех школьников, которые выбрали ответы «все делаю вовремя, даже иногда заранее» и «стараюсь выполнить задания вовремя» были те, которые на первый вопрос анкеты выбрали «часто играю в компьютерные игры» и те, кто играет только по выходным или редко. Это может свидетельствовать о том, что часто играющие дети в компьютерные игры не всегда могут откладывать учебные дела на потом, но при этом они находятся в группе риска относительно академической прокрастинации.

Список литературы:
4. Бритвина П. В. Влияние компьютерных игр на развитие детей // Вестник науки. – 2023. – №2 (59). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kompyuternyh-igr-na-razvitie-detey (дата обращения: 10.06.2025).
5. Текерлек Е.В. Характеристика причин возникновения прокрастинации у детей младшего школьного возраста // сборник статей Международной научно-практической конференции. Петрозаводск «Европейский научный форум студентов и учащихся». – Ставрополь: Издательство: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. – С.62-65.
6. Шейнов В. П., Личностные корреляты цифровых зависимостей школьников / В.П. Шейнов, В.А. Карпиевич // СПЖ. – 2025. – №95. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-korrelyaty-tsifrovyh-zavisimostey-shkolnikov (дата обращения: 04.06.2025).

РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИК ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

Т.В. Шелкунова
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Россия

Аннотация. В статье автором приведен анализ понятия «целеполагание» в современной психологии. Теоретически обоснована необходимость формирования и развития целеполагания в условиях самостоятельной деятельности студентов. Автором представлены результаты эмпирического исследования способности к целеполаганию у студентов.

Ключевые слова: целеполагание, способность к целеполаганию, тайм-менеджмент, самостоятельная работа, самоорганизованность, самореализация, студенческий возраст, учебно-профессиональная деятельность.

Summary. In this article, the author analyzes the concept of "goal setting" in modern psychology. She provides a theoretical justification for the need to develop and nurture goal setting in students' independent learning. The author also presents the results of an empirical study of students' goal-setting abilities.

Key words: goal setting, ability to set goals, time management, independent work, self-organization, self-realization, student age, educational and professional activity.

Сегодня система отношений «студент-преподаватель», использование дистанционных форм обучения, увеличение часов в учебных панах, отведенных на самостоятельную работу студентов – все это диктует вузам создавать условия для развития целеполагания, целедвижения и самоорганизованности студентов.

Отсутствие у студента развитого целеполагания не дает ему ставить все более высокие цели в деятельности, а значит, у будущего специалиста все

меньше шансов выдержать конкуренцию среди специалистов в условиях динамичного развития во всех сферах деятельности.

Зачастую развитию процесса целеполагания препятствует неумение эффективно использовать рабочее время. Одним из вариантов преодоления данной проблемы может выступить использование в учебных курсах, направленных на саморазвитие и взаимодействие участников образовательного процесса технологий тайм-менеджмента.

Тайм-менеджмент происходит от английского словосочетания Time Management, что в дословном переводе означает управление временем. В более широком значении под тайм-менеджментом принято понимать организацию времени, технологию, способствующую организации времени и повышения эффективности его использования.

Основными этапами реализации технологии тайм-менеджмента выступают:

1. Определение круга проблем, оценка ситуации.
2. Целеполагание.
3. Планирование.
4. Борьба с барьерами отвлечения.

Остановимся более подробно на этапе целеполагания, так как от степени совершенства целеполагающей функции личности зависит их успешность, надежность, продуктивность, конечный результат.

В основе целеполагания всегда лежит потребность. Согласно иерархии потребностей А. Маслоу, та или иная потребность становится актуальной на данный период времени. В соответствии с этой актуальностью человек выстраивает цели, затем планирует деятельность и осуществляет ее.

Современная психология рассматривает любую деятельность с позиции цели и мотивации. Согласно Д.А. Леонтьеву цель выступает связующим звеном в структуре человеческой активности. Она соединяет как процессы самоопределения (выбор цели или отказ от неё, где цель выступает как зависимая переменная), так и процессы достижения («волевая» фаза, где цель выступает как переменная независимая) [1].

В учебной деятельности необходимо рассматривать целеполагание как процесс выдвижения цели, определения стратегии и тактики ее достижения, осуществления рефлексии и коррекции. Процесс успешного формирования готовности к целеполаганию предполагает его реализацию по схеме: преподаватель через совместные действия руководит осуществлением целеполагания к самостоятельной целеполагающей деятельности студентов.

Вместе с тем, развитие целеполагания достаточно субъективный процесс. Цели каждой личности индивидуальны и их постановка зависит от многих внешних и внутренних факторов.

В связи с данным положением процесс развития целеполагания должен соответствовать личностным потребностям и мотивам каждого студента, а также должен быть им осознаваемым [2].

Технология тайм-менеджмента, на наш взгляд, отвечает заявленным выше требованиям развития целеполагания студентов. Основные принципы тайм-менеджмента помогают эффективно использовать время и достигать целей:

– расстановка приоритетов и концентрация на важных задачах;

– избегание прокрастинации;

– разнообразие техник.

Постановка целей – необходимый этап в тайм-менеджменте, в ходе которого необходимо ответить на вопрос, зачем тайм-менеджмент вообще нужен для конкретного человека. Постановка целей помогает в дальнейшем ориентироваться в том, какие методы управления временем следует применять, а какие применять не следует.

Спектр методов тайм-менеджмента достаточно широк. В условиях учебно-профессиональной деятельности студентов любой из существующих можно использовать для развития целеполагания студентов. Мы подобрали наиболее базовые методы и используем их в учебном процессе в условиях преподавания таких дисциплин как личностный рост и командообразование, психология саморазвития, технологии личностного роста и социальных взаимодействий, психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса, организационная психология, психолого-педагогический практикум, технологии профориентационной работы и развития карьеры.

Использование упражнений по тайм-менеджменту в процессе преподавания указанных выше дисциплин предполагает теоретический и практический аспект.

На этапе теоретического изучения дисциплин студенты знакомятся с категорией «целеполагание», ее структурой, ролью целеполагания для саморазвития и успешного результата деятельности. Раскрывается сущность и особенности технологии тайм-менеджмента, приводится определение тайм-менеджмента и технологии тайм-менеджмента.

Деятельностный компонент технологий тайм-менеджмента включает практические занятия.

Практические занятия начинаются с диагностики уровня склонности к целеполаганию у студентов. Далее происходит развитие навыков целеполагания: формулирование целей с учетом анализа ценностных ориентаций, расширение круга целей, анализ приоритетности целей и пр. На этом этапе активно применяются такие приемы как «Вычисление цели», «Целеполагание SMART», «Проектный метод постановки цели Г. Архангельского», «Цели ценности» и др.

Следующий блок развития целеполагания посредством технологий тайм-менеджмента предполагает оценку и корректировку каждым студентом сформированных навыков. Здесь активно применяются такие методы как ежедневник, мотиваторы, матрица дел Эйзенхауэра и др.

Студенты, участвующие в эксперименте, отмечают в дневниках самонаблюдения качественные изменения в процессе самоорганизации, планирования своей деятельности, постановки долгосрочных и разнообразных целей в деятельности. Часть студентов отмечают, что изменилась мотивация учения – происходит сдвиг с мотива на цель, что говорит об эффективности и целенаправленности их деятельности. Существенным результатом использования методов тайм-менеджмента в процессе преподавания дисциплин выступает сформированный навык эффективного использования времени у многих студентов: респонденты отмечают, что перенесли полученный навык в условия личностного саморазвития, что позволяет им правильно распределить время между учебой в вузе и бытом.

Вместе с тем, часть студентов в ходе эксперимента не продемонстрировали качественных изменений в развитии целеполагания. Такая тенденция может быть связана с личностными особенностями субъектов, например, с недостаточно развитым волевым компонентом личности, неосознанностью механизма технологий тайм-менеджмента, короткий промежуток времени для освоения технологий и пр.

Список литературы:

1. Леонтьев Д.А. Цель в структуре регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Современная психология мышления: смысл в познании: тезисы докладов научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения О.К. Тихомирова. – Москва: Смысл, 2008. – С. 66–68.
2. Развитие навыков самоорганизации студентов с применением технологии тайм-менеджмента / Ч.И. Низамова. – Казань: Школа. – 2021. – 250 с.

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Научное издание

Актуальные проблемы развития человека в современном обществе

Сборник научных статей

Редакторы:
Левшунова Ж.А., Шелкунова Т.В.

Компьютерная верстка – Левшунова Ж.А., Шелкунова Т.В.

Дата выхода 30.01.2026
Уч.-изд. л. – 17 п. л.