

научный журнал

### 1-3 (136) ВЕСТНИК **МАГИСТРАТУРЫ** 2023

### Научный журнал

издается с сентября 2011 года

### Учредитель:

### ООО «Коллоквиум»

Полное или частичное воспроизведение материалов, содержащихся в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения редакции.

### Адрес редакции:

424002, Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ул. Первомайская, 136 «А». тел. 8 (8362) 65 – 44-01. e-mail: magisterjourn@gmail.com. http://www.magisterjournal.ru. Редактор: Е. А. Мурзина Дизайн обложки: Студия PROekT Перевод на английский язык Е. А. Мурзина

Распространяется бесплатно. Дата выхода: 30.01.2023 г. ООО «Коллоквиум» 424002, Россия, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, ул. Первомайская, 136 «А».

### Главный редактор Е. А. Мурзина

### Редакционная коллегия:

- Е. А. Мурзина, канд. экон. наук, доцент (главный редактор).
- А. В. Бурков, д-р. экон. наук, доцент (г. Йошкар-Ола).
- В. В. Носов, д-р. экон. наук. профессор (г. Москва)
- В. А. Карачинов, д-р. техн. наук, профессор (г. Великий Новгород)
- Н. М. Насыбуллина, д-р. фарм. наук, профессор (г. Казань)
- Р. В. Бисалиев, д-р. мед. наук, доцент (г. Астрахань)
- В. С. Макеева, д-р. педаг. наук, профессор (г. Орел)
- Н. Н. Сентябрев, д-р. биолог. наук, профессор (г. Волгоград)
- Н.С. Ежкова, д-р. педаг. наук, профессор (г. Тула)
- И. В. Корнилова, д-р. истор. наук, доцент (г. Елабуга)
- А. А. Чубур, канд. истор наук, профессор (г. Брянск).
- М. Г. Церцвадзе, канд. филол. наук, профессор (г. Кутаиси).
- **Н. В. Мирошниченко**, канд. экон. наук, доцент (г.Саратов)
- Н. В. Бекузарова, канд. педаг. наук, доцент (г. Красноярск)
- К. В. Бугаев, канд. юрид. наук, доцент (г. Омск)
- Ю. С. Гайдученко, канд. ветеринарных.наук (г. Омск)
- А. В. Марьина, канд. экон. наук, доцент (г. Уфа)
- М. Б. Удалов, канд. биолог.наук, науч.сотр. (г. Уфа)
- Л. А. Ильина, канд. экон. наук. (г. Самара)
- А. Г. Пастухов, канд. филол. наук, доцент, (г.Орел)
- А. А. Рыбанов, канд. техн. наук, доцент (г. Волжский)
- В. Ю. Сапьянов, канд. техн. наук, доцент (г. Саратов)
- О. В. Раецкая, канд. педаг. наук, преподаватель(г. Сызрань)
- А. И. Мосалёв, канд. экон. наук, доцент (г. Муром)
- С. Ю. Бузоверов, канд. с-хоз. наук, доцент (г. Барнаул)

### СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
А.Ю. Хмелевская ПРОГРАММА «РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ»4
Б.А. Темерханова ИМИДЖ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ8
Б.А. Темерханова РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ10
Н.Т. Танирбергенова PR – ТЕХНОЛОГИИ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ12
Н.Т. Танирбергенова ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ PR – ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ14
А.Н. Контаева РОЛЬ И МЕСТО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ (COVID – 19): ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ТРЕНДЫ
А.Н. Контаева ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ19
Т.А. Дмитриева ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ21
М.Г. Потапова ИГРА В ШАХМАТЫ – ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА23
И.Е. Кущева ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СЛОВАМИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ25
О.Ю. Нуримбетова, Н. Матниязова ПОНИМАНИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
Ю.А. Бенденко ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ УФСИН
И.А. Соколова ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ
И.Д. Гришакова ПОНЯТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕЕ ВОЗМОЖНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ42
Н.Ю. Фомченко СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ СЕМЕЙНЫМ СТАТУСОМ47
А.С. Коршикова ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ50
О.Г. Исмагилова ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ УСТРОЙСТВ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ52
Н.В. Кажура ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТЬ» И «ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА»
А.В. Сукинова ПОДРОСТКОВЫЙ СУИЦИД: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ И ПРОФИЛАКТИКА 56
В.В. Саломасов ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИДЖА ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ЦЕННОСТЯМИ
В.В. Саломасов МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ ДОШКОЛЬНИКА

Н.В. Евстафьева ПОНЯТИЕ «СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ
М.А. Кутепова ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ
4.А. Морозова ДЕПРЕССИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
К.Ю. Белкина ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИ
У УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
O.O. Onaxon NEMIS VA OʻZBEK TILLARIDA SOʻZ YASALISH HODISASI
Информация для авторов г

П Е Д А Г О Г И Ч Е С К И Е

### А.Ю. Хмелевская

## ПРОГРАММА «РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ»

В данной статье раскрыты особенности познавательной готовности к школе детей 6-7 лет. Представлен пример Программы развития познавательной готовности к школе будущих первоклассников.

**Ключевые слова:** познавательная готовность к школе, учебная деятельность, умственное развитие, система занятий для будущих первоклассников.

В Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования сказано, «что главной задачей дошкольного образования является всесторонне (гармонично) развитая личность ребенка и его подготовка к школьному обучению» [2]. От уровня развития школьной зрелости ребенка напрямую зависят его достижения в учебе, адаптация, здоровье. Школьная зрелость - уровень морфологического, функционального и интеллектуального развития ребёнка, позволяющий преодолевать нагрузки, связанные с обучением. Посещение школы является важной частью жизни ребенка в возрасте 6-7 лет. Соответствующие факторы (приспособление, обучение, отношения) зависят от его готовности учиться. Стать школьником не означает принять новый статус «ученик». Это длительный и трудоемкий процесс. Подготовка детей к школе – сложная, многогранная задача, охватывающая все сферы жизни ребенка.

Научный руководитель: *Малыхина Елена Владимировна* – доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Россия.

<sup>©</sup> А.Ю. Хмелевская, 2023.

В психологии изучение данной проблемы, начатое еще Л.С. Выготским, подробно рассматривается в работах А. Анастази, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой.

Познавательная готовность дошкольника к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов - умением обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. Важными признаками познавательной готовности являются: умение понимать задание и выполнять его самостоятельно; способность видеть связи, закономерности; желание ребенка понять: что, как и почему. В связи с ростом мирового информационного потока, особое внимание необходимо уделять умственному развитию детей. Это зависит от подготовки ребенка к воспитанию, с учетом развития всех сфер организма.

Познавательная готовность к школе - внутренняя организация мышления ребенка, способствующая переходу к учебной деятельности. Для него ребенку необходимо уметь вникать в суть предметов, явлений и овладевать умственными операциями: анализом и синтезом, сравнением и обобщением и т. д. Кроме того, важную роль в усвоении научных понятий и методов решения практических задач играет умение устанавливать причинно — следственные связи между объектами окружающего мира.

Готовность детей к обучению в школе — актуальный вопрос на сегодняшний день. Так как степень готовности определяет становление личности ребёнка в целом, его успешность. Современные исследования показывают, что 40% дошкольников приходят в первый класс общеобразовательной школы не готовыми к обучению. К поступлению в школу ребенка нужно готовить с момента рождения. От правильных действий взрослых зависит успешность обучения ребенка в школе. Решением обозначенной проблемы считает апробацию педагогической программы «РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ».

*Цель программы*: развитие познавательной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе на основе системы развивающих заданий.

Задачи, которые мы старались решить в процессе реализации программы:

- -просвещение педагогов и родителей дошкольников по проблеме познавательной готовности к школе летей 6 -7 лет:
  - -развитие у дошкольников 6-7 лет психических функций познавательной сферы;
  - -формирование у дошкольников 6-7 лет ценностных установок и ориентаций;
  - –развитие у дошкольников 6-7 лет личностных качеств;
  - -развитие коммуникативных умений детей 6-7 лет;
  - -развитие умения детей 6-7 лет действовать по правилам.

Программа предназначена для развития познавательной готовности к школе дошкольников 6-7 лет, а также родителям и педагогам будущих первоклассников. Программа осуществляет преемственность между дошкольным и начальным общим образованием. Программа направлена на детей 6-7 летнего возраста, готовившихся к поступлению в школу. Также, она будет полезна педагогам и родителям будущих первоклассников.

В основу проектирования целей и содержания программы положены следующие принципы:

- —принцип доступности предлагаемый материал должен соответствовать возрасту, индивидуальным особенностям, уровню подготовленности ребенка;
- -принцип систематичности и последовательности логический порядок изучения материала, при котором знания опираются на ранее полученные;
- -принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка содержание, формы и методы организации деятельности не оставались неизменными на разных возрастных этапах;
  - -принцип наглядности единство конкретного и абстрактного;
- -принцип достоверности информация, которая подается детям должна быть научно обоснованной;
  - -принцип взаимосвязи с окружающим миром подкрепление знаний реальной практикой.

Для реализации программы понадобились следующие *условия*: специалисты для работы с детьми; специальные материалы и оборудование для развития познавательной готовности к школе детей 6-7 лет.

Содержание программы по субъектам: работа с обучающимися, работа с педагогами, работа с родителями.

Тематический план программы развития познавательной готовности к школе детей 6-7 лет представлен в таблице 1.

Таблица 1 Тематический план программы развития познавательной готовности

к школе детей 6-7 лет представлен в таблице 1.

Форма и название мероприятия	Цель	Ответственные
	Работа с обучающимися	
Считалия. «Знакомство с числом и цифрой 1»	Формирование элементарных математических представлений. Познакомить детей с числом и цифрой 1.	Педагог
Считалия. «Знакомство с числом и цифрой 2».	Формирование элементарных математических представлений. Познакомить детей с числом и цифрой 2.	Педагог
Развитие речи. «Речевые и неречевые звуки».	Развитие речи.	Педагог
Развитие речи. «Давайте знакомиться!»	Развитие речи.	Педагог
Графилия. «Удивительные штрихи».	Развитие мелкой моторики, подготовка руки к письму.	Педагог
Графилия. «Письмо элементов строчных и заглавных букв: овал, наклонная линия с петелькой».	Развитие мелкой моторики, подготовка руки к письму.	Педагог
Чудеса творчества. «Пластилинография. Ежик».	Развитие художественно – творческих способностей детей.	Педагог
Чудеса творчества. «Оригами. Заяц».	Развитие художественно – творческих способностей детей.	Педагог
	Работа с родителями	
Родительское собрание на тему «Готовность ребенка к школе».	Организация совместной работы школы и семьи по формированию готовности ребенка к школе и благополучной адаптации к школьному обучению; построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное развитие, воспитание и обучение при подготовке к школе.	Педагог
День открытых дверей. Посещение родителями открытых занятий.	Установление доверительных отношений между родителями и педагогами, определение задач совместного воспитания детей и их реализации.	Педагог
	Работа с педагогами	
Круглый стол на тему «Познавательная готовность ребенка к школе».	Познакомить воспитателей (педагогов) с темой познавательной готовности к школе.	Педагог, приглашенные специалисты.
Семинар на тему «Готовность к школе детей 6-7 лет».	Дать теоретические знания и представления, связанные с подготовкой детей к школе.	Педагог, приглашенные специалисты.

Занятия по подготовке к школе проводились 1 раз в неделю (по субботам) в течение 1 месяца: 2 мероприятия для педагогов и родителей, 8 мероприятий для детей.

Основными этапами работы по реализации программы были:

Подготовительный этап: проведение диагностики, выявление проблемы, написание программы.

*Основной этап*: внедрение программы, выявление возможных проблем, корректировка содержания и методическое сопровождение программы.

Заключительный этап: проведение повторной диагностики, интерпретация результатов, сравнение, обобщение.

Таким образом, применение системных занятий по подготовке к школьному обучению детей 6-7 лет способствует развитию их познавательной готовности и успешной адаптации при переходе на новую образовательную ступень.

### Библиографический список:

1.Программа по подготовке к школе дошкольников «Скоро в школу» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2020/09/27/rabochaya-programma-skoro (дата обращения: 14.01.2023).

2.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: текст с изм. и доп. на 21.01.2019. / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2013, п.1.6, п.2.6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://login.consultant.ru/link/?req=doc&base=LAW&n=318172&demo=1 (дата обращения: 11.12.21).

*ХМЕЛЕВСКАЯ АНАСТАСИЯ ЮРЬЕВНА* — студентка, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, учитель начальных классов Муниципального бюджетного учреждения муниципального образования «Город Архангельск» «Средняя школа №10», Россия.

### Б.А. Темерханова

### ИМИДЖ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНО-СТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье раскрывается важность и необходимость формирования имиджа образовательной организации. Рассматриваются факторы, условия и этапы создания имиджа.

**Ключевые слова:** «имидж», «образовательная организация», «конкурентоспособность», «образовательные услуги», «спрос».

В современных условиях перед любой образовательной организацией стоит сложная задача, которая заключается в закреплении своих позиций на рынке образовательных услуг. Успешное решение этой задачи состоит из различных факторов, одним из которых является имидж. Именно имидж определяет будущее учреждения. В настоящее время способ организации быть узнаваемым, противостоять конкурентам является самопрезентация [1]. Каждая образовательная организация в сознании других участников образовательного процесса имеет свой имидж.

Формирование коллективного имиджа предполагает сложный, длительный процесс, во время которого создается образ данной организации, от которого, в большей степени, зависит ее будущее. Проблема имиджа сегодня волнует многих ученых и исследователей. Концептуальная категория имиджа — это своего рода синтетический образ, формирующийся в сознании людей по отношению к конкретному человеку, к организации или другому социальному объекту, а также содержит значительное количество эмоционально окрашенной информации о восприятии объекта и стимулирует определенное социальное поведение [2].

Очень важно обратить внимание на определение понятия образовательной организации. Образовательной организацией называют некоммерческую организацию, осуществляющую образовательную деятельность на основании лицензии в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана. Необходимо отметить, что создание имиджа будет наиболее эффективным и принесет успех образовательной организации, если учитывать консолидацию всех сотрудников и руководства. По мнению И. В. Муролкина, любую образовательную организация следует рассматривать не только с функциональной, но и с рыночно-психологической точки зрения. Наличие привлекательного образа помогает потребителю образовательных услуг воспринимать ту организацию, которая отличается от других [3].

На современном этапе существует большое количество учреждений, которые предлагают образовательные услуги. Для того, чтобы при изучении и рассмотрении множества предложений потребитель выбрал эту образовательную организацию, она должна обладать чертами, отличающими ее от других учреждений, обладать особыми качествами, которые могут заставить потребителя остановиться именно на ней. Любая образовательная организация стремится развиваться и в итоге занять лидирующую позицию, но для этого требуется спрос на образовательные услуги, которые предлагает образовательная организация, желание потребителя выбрать именно ее. Исходя из этого, можно сказать, что имидж образовательной организации является ее визитной карточкой, с помощью которой она позиционирует себя, от чего зависит ее конкурентоспособность на современном рынке образовательных услуг.

При формировании имиджа организации, необходимо учитывать тот факт, что люди воспринимают и делают выводы об имидже образовательной организации, ориентируясь на собственное восприятие мира, ценностей и ориентаций в жизни. В теории когнитивного диссонанса, Фистингер сказал, что «идеи, чувства и идеи, которые конфликтуют с другими идеями, чувствами и идеями личности, приводят к нарушению гармонии личности и ситуации психологического дискомфорта» [4].

Важно отметить, что, когда между образовательными учреждениями происходит борьба за уникальность, имидж должен становится глобальной коммуникацией. В данном случае компонентами имиджа являются - философия и культура образовательной организации, ее внешний облик, история создания, развитие отношений с обществом. Необходимо знать и понимать, что если нарушит работу какой-то элемент, то нарушится работа всего механизма. Поэтому, важно досконально прорабатывать и создавать непосредственно каждый элемент в отдельности для того, чтобы в итоге создалась некая система образовательной

\_

<sup>©</sup> Б.А. Темерханова, 2023.

организации, которая может быть конкурентоспособной. образовательный имидж конкурентоспособность.

Руководитель и все сотрудники образовательной организации должны понимать, что рынок образовательных услуг на данном этапе является достаточно сложным и не терпит промедления. Поэтому представляется крайне необходимым ответственный подход к созданию имиджа образовательного учреждения, который во многом определяет его функционирование и развитие.

Позитивный имидж образовательной организации является преимущественно очевидным. Тем не менее, позитивная известность учреждения не появляется сама собой и не существует сама по себе, она требует целенаправленной систематической работы, которая связана с превращением реального имиджа образовательной организации в положительный. С целью оценки и формирования позитивного имиджа учреждения важно учитывать зеркальный имидж — это представление руководства образовательной организации об имидже организации [5]. Так как работа по формированию позитивного имиджа организации зависит, прежде всего, от руководства, то стратегической задачей непосредственно сближение зеркального имиджа образовательной организации с его реальным имиджем, и далее, превращение последнего в позитивный имидж.

Методика формирования имиджа образовательной организации имеет определенную последовательность [6]. Так, на первом этапе происходит анализ образовательной среды организации, выделяются наиболее важные аспекты для ее деятельности. Далее важно формирование набора наиболее существенных имиджеобразующих факторов для каждой из целевых групп общественности. С точки зрения установленных стратегических целей, разработка предполагаемого образа образовательной организации для каждой общественной группы происходит на третьем этапе. Оценка состояния имиджа образовательного учреждения в каждой из целевых групп общественности, а также разработка и реализация плана мероприятий по формированию позитивного имиджа является следующим шагом формирования имиджа образовательной организации. Заключительным этапом является контроль достигаемых результатов и при необходимости коррекция плана.

В настоящее время имидж образовательной организации становится необходимым условием достижения устойчивого и продолжительного успеха. В современных условиях актуальность имиджа приводит к стремлению образовательных учреждений сформировать свою уникальную особенность, которая будет способствовать обойти конкурентов и привлекать потребителей образовательных услуг.

Таким образом, любой образовательной организации необходимо четко планировать свой имидж, формировать и продвигать его. И здесь значима деятельность всех участников образовательного процесса, которые в достаточной степени осведомлены о современных образовательных требованиях, обладают творческим мышлением, стремятся к самосовершенствованию, повышению своего педагогического уровня и т.д. Именно идеальный имидж образовательной организации в сознании потребителя образовательных услуг позволит обеспечить успех и повысить конкурентоспособность среди множества других образовательных организаций.

### Библиографический список:

- 1. Зинчук Н. А. Управление конкурентоспособностью учебного заведения: программа спецкурса для руководителей общеобразовательных учебных заведений. [Текст] М.: АПН. «Ун-т менедж. Образования», 2019. 19 с.
- 2. Иванова Ю.О. Механизмы формирования и развития имиджа образовательных организаций высшего образования: автореферат дис. ... канд. экон. наук [город защиты Москва]. [Текст] 2019. 26 с.
  - 3. Карпов Е.Б. Имидж в образовании // PR в образовании. [Текст] -2018. -№ 6. C. 40-50.
- 4. Ковалева Е.Н. Маркетинговые инструменты формирования имиджа региональной образовательной организации: диссерт. на соиск. степ. канд. экон. наук [город защиты Москва]. [Текст] 2019. 207 с.
- 5. Назаренко А.В., Зоткина В.С. Проблемы формирования имиджа образовательного учреждения // Человек, Общество и Государство в Современном Мире. [Текст] 2019. №5. С. 325-329
- 6. Фатхутдинов Р.А. Управление конкурентоспособностью организации: [Текст] Учебное пособие. М.: Издво Эксмо, 2019. 544 с.

*ТЕМЕРХАНОВА БАЛЖАН АДЫЛБЕКОВНА* — магистрант, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», Россия.

### Б.А. Темерханова

### РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье изучается роль СМИ в формировании имиджа образовательной организации.

**Ключевые слова:** «имидж», «образовательная организация», «средства массовой информации».

На сегодняшний день жизнь социума невозможно представить без средств массовой информации (СМИ), которые являются важной составляющей массовой коммуникации социума и предназначены для сбора, распространения информации, формирования общественного мнения, поддержания стабильности в социуме. Посредством СМИ можно улучшить и создать имидж образовательной организации (ОО).

Посредством СМИ расширяются возможности, аудитория, которая наблюдает за ОО. Это дает возможность не только эффективному взаимодействию каждого участника образовательной деятельности, но и позитивному влиянию и воздействию [1].

Именно поэтому стоит изучить действующую многоуровневую структуру нынешних СМИ, каждая составляющая которой охватывает всевозможные по содержанию и объему пласты информации и группы целевой аудитории ОО.

1-ый уровень включает целостное информационное пространство, которое содержит в себе все печатные и электронные СМИ. 2-ой — это печатные и электронные СМИ, коммерческие и государственные, с помощью которых происходит федеральный и межрегиональный охват аудитории. В 3-ий уровень входят каналы вещания.

2-ым важным функциональным аспектом выступает появление в сознании личности, какого-либо упрощенного представления, образа, образование которого не связано с личным опытом. Это функция стереотипизации сознания.

Процесс стереотипизации основывается на нескольких эффектах.

Эффект 1-ый: информация, сообщенная впервые субъективно понимается как более правдивая и убедительная. Это эффект первичности. Необходимо сказать, что опровергать ранее поступившую информацию всегда труднее. Поэтому, важна оперативность в предоставлении имиджформирующей информации [1].

Эффект 2-ой заключается в искажающем воздействии эмоциональной окраски, сопутствующей предъявлению информации, эффект ореола. Если аудитория получает данные о каком-либо, чересчур волнительной негативной информации об объекте, то параллельно происходит занижение его объективно положительных характеристик и наоборот.

Эффект 3-ий — новая, неожиданная информация, с одной стороны, приводит нас в замешательство и, может быть, даже ступор, но оставляет более глубокий отпечаток в сознании. В этом состоит эффект новизны.

Эффект 4-ый — эффект «социального контекста». Наиболее привлекательней воспринимается имидж объекта на фоне положительных имиджей соседствующих объектов, на фоне привлекательности тех декораций, в которых объект формирования имиджа существует и функционирует.

Еще один стереотип массового сознания, описанный в фольклоре: «Как аукнется, так и откликнется» вспоминается благодаря 5-му эффекту бумеранга. Мы не имеем права ждать по отношению к себе больше симпатий, такта, уважения, чем та симпатия, уважение и такт которые мы проявляем по отношению к остальным.

6-ой эффект, эффект повторения. Повторяясь, информация становится знакомой, ожидаемой, привычной и поэтому обеспечивает потребность в стабильности, которая выступает базой обеспечения психологической безопасности [1].

Благодаря этому имидж ОО является средством создания идеального запланированного образа с опорой на созданные в социуме стереотипы. Имидж ОО применяет такую конфигурацию стереотипного сознания, которая побуждает к реализации конкретных желаемых действий.

10

<sup>©</sup> Б.А. Темерханова, 2023.

Выступая средством создания имиджа, СМИ создают желаемый образ объекта, привлекая к нему внимание большого количества людей и основываясь на созданные стереотипы массового сознания побуждают большие группы к нужной по отношению к объекту активности [2].

Организуя анкетирование родителей «Осведомленность о различных сферах деятельности» в одном из казахстанских детских садов, мы видим, что лишь 14 % родителей показало высокий уровень; 58 % — показало средний уровень; 28 % — низкий уровень.

Это свидетельствует о том, что не каждая ОО умеет показывать себя и создавать положительный имидж посредством СМИ.

Ведь для создания положительного имиджа ОО важно, чтобы местное общество было знакомо с жизнью ОО, знало, чем занимается педагогический состав для развития детей, хотело сотрудничать с руководством ОО. Главное, чтобы родители будущих воспитанников знали о повседневной работе ОО, а ребятам хотелось бы посещать ее с удовольствием.

Именно поэтому в данном детском саду мы в течение года стремились стимулировать постоянный интерес к ОО, давая социуму информацию посредством всевозможных инструментов коммуникации. Для представления позитивных новостей и информации о работе детского сада, мы взаимодействовали с телевидением, газетами, журналами, радио, интернет — СМИ. Старались и подготавливали материал в том формате, который будет интересен аудитории [3].

Большое количество методических разработок педагогов не выходят за пределы ОО. Именно поэтому приняли решение формировать методические копилки педагогов на сайте ДОУ и параллельно создать уважительное отношение к ОО как к организации, в которой трудятся талантливые педагоги.

Последним этапом нашей работы была организация контрольного среза, целью которого выступало определение итогов апробации СМИ как канала формирования положительного имиджа дошкольной образовательной организации средствами массовой информации [4].

Анкетирование обнаружило, что степень осведомленности родителей о всевозможных направлениях работы ОО продемонстрировала положительную динамику: 24 % прошедших анкетирование показало высокий уровень осведомленности; 63 % - средний уровень; 13 % — низкий уровень.

Итак, создание имиджа ОО предполагает проектирование модели целенаправленной, ориентированной на конкретную целевую аудиторию деятельности, которая базируется на психологических принципах детерминированности, и учета личных и социальных интересов с применением СМИ и с учетом соблюдения определенных условий [5]. Создание имиджа ОО обязано быть направлено на ограниченный круг ориентированно установленных характеристик, определенных структурой имиджа ОО. Деятельность по созданию имиджа должна оказать психологическое воздействие конкретно определенной направленности на важные группы общественного окружения, способствующее проявлениям форм желательного поведения по отношению к носителю имиджа [6]. Самым доступным и масштабным, по уровню охвата целевой аудитории, средством такого психологического воздействия являются СМИ и Интернет.

### Библиографический список:

- 1. Гучанова А. С. Управление созданием имиджа образовательного учреждения / А. С. Гучанова // [Текст] Молодой ученый. 2019. № 24 (128). С. 520–523.
- 2. Дагаева, Е. А. Маркетинговые коммуникации как способ конструирования имиджа негосударственного вуза /Е. А. Дагаева // [Текст] PR в образовании. 2018. № 4. С.
- 3. Козьяков Р. В. Корпоративный имидж учебного заведения / Р. В. Козьяков // [Текст] РR в образовании. 2018. № 1. С. 108–113.
  - 4. Чумиков А.Н. Связи с общественностью. [Текст] М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2019.-120 с.
  - 5. Шишкина М.А. Паблик рилейшинз в системе социального управления. [Текст] СПб: Питер, 2019. 140 с.
  - 6. Карпов, Е.Б. Имидж в образовании / Е.Б. Карпов // [Текст] РК в образовании. 2018. № 6. 40-50 с.

 $TEMEPXAHOBA\ БАЛЖАН\ AДЫЛБЕКОВНА$  — магистрант, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», Россия.

### Н.Т. Танирбергенова

### PR – ТЕХНОЛОГИИ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРО-ДВИЖЕНИЯ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

В статье изучается роль PR – технологий, как эффективного инструмента продвижения на рынке образовательных услуг.

**Ключевые слова:** «PR – технологии», «работа со СМИ», «Корпоративный PR», «веб-сайт учреждения».

Демографическая ситуация создает жесткую конкуренцию на рынке образовательных услуг. Роль PR-деятельности в сфере образования в нынешней среде резко увеличивается. В данных условиях грамотное продвижение своего продукта может стать решающим фактором результативной деятельности. Поэтому формирование системы эффективной коммуникации в процессе PR-деятельности помогает повысить конкурентоспособность образовательного учреждения (ОУ).

PR, public relation, чаще всего переводится как «связи с общественностью».

Связи с общественностью в образовании — это попытка удовлетворить интерес к ОУ и его образовательным услугам с помощью передачи имеющейся информации через всевозможные каналы, в основном, на бесплатной основе. PR — это организация общественного мнения в целях наиболее эффективной работы ОУ и улучшения его репутации [1].

Главным критерием результативной PR-деятельности в образовательной среде можно считать удовлетворение потребностей всевозможных категорий потребителей образовательных услуг. Целевым итогом PR-деятельности выступает: во-первых, удовлетворение потребностей обучающейся личности в образовании; во-вторых, общественное мнение о высоком качестве предоставляемых учебным заведением услуг; в-третьих, удовлетворенность преподавательского состава и сотрудников учебного заведения условиями благосостояния и личностного развития; в-четвертых, высокая оценка качества образования.

Необходимо понять, какими средствами мы можем пользоваться при организации данного вида деятельности. Деятельность по связям с общественностью содержит в себе работу со СМИ, консультации, выставочную деятельность, презентации, мероприятия. Также нужно научиться сотрудничеству с местной прессой и с местными властями, с поликлиниками, социальными службами, большими организациями и т.л.

Есть ряд разновидностей PR-деятельности (они различаются в зависимости от целей пиара и объекта. Проанализируем главные виды PR-деятельности [2].

Корпоративный PR (создание имиджа ОУ).

Главным компонентом имиджа учебного заведения выступает доверие родителей. Как это сделать? Это прежде всего умение рассказать о себе языком, понятным родителям. Нужно сформировать среду для того, чтобы необходимые данные дошли до них. Один из наиболее эффективных методов – это открытость ОУ, предоставление родителям возможности в любой момент прийти на любой урок, оценить работу педагога.

Публичные выступления администрации — часть любой PR-кампании. Главным компонентом имиджа ОУ выступает символика и атрибутика, существование традиций — то, что создает корпоративный дух. Это могут быть гимн, флаг, девиз, эмблема.

Также важным составляющим пиара является работа со СМИ. Радио, печать и телевидение – это сильные факторы воздействия на массовое сознание.

Для привлечения внимания СМИ нужна новость, которую необходимо преподносить, акцентируя ее общественную важность. Такой новостью может стать любое мероприятие – открытие новостройки, последний звонок, открытие классов нового профиля, встреча иностранной делегации, конкурсы, выставки, трудовые акции, работа музея и т. д.

Приглашайте в школу профессиональных журналистов. Можно отправлять в СМИ пресс-релизы — тексты, которые рассказывают о каких-либо важных мероприятиях. Среди всевозможных форм пиар-текстов могут быть пресс-релиз, приглашение, бэкграундер, лист вопросов-ответов, имиджевое интервью, факт-лист, биография, заявление для СМИ, имиджевая статья, кейс-стори, байлайнер, поздравление, письмо и т. д. [3].

-

<sup>©</sup> Н.Т. Танирбергенова, 2023.

Следующее направление пиар-деятельности – отношения с властными структурами, шефами и общественностью.

В понятие «общественность» (применительно к образовательному учреждению) входит:

- население района, где расположена образовательная организация;
- органы власти;
- различные учреждения и общественные организации, помогающие наладить учебно-воспитательный процесс (ГАИ, РОВД, МЧС, внешкольные учреждения, спортивные школы, кинотеатры, музеи, поликлиники, ветеранские организации, шефы);
  - педагогический и ученический коллективы образовательного учреждения,
  - родители и законные представители обучающихся;
  - СМИ.

Целесообразно наладить посредством PR-технологий работу с шефами. Необходимо сделать так, чтобы он оказывал ОУ постоянную финансовую помощь и делал это с удовольствием. Необходимо часто приглашать шефов на всевозможные мероприятия, чтобы ребята знакомились с ними. Можно на сайте завести страничку о шефах, с фотографиями.

Традиционными и действенными инструментами пиар выступают всевозможные мероприятия. В жизни ОУ значимое место занимают конкурсы, ярмарки, выставки, конференции, круглые столы, спортивные мероприятия, заседания клубов, концерты, родительские собрания и др.

В среде создания информационного общества одним из самых популярных средств PR в сфере образования выступает веб-сайт ОУ, посредством которого происходит позиционирование школы на рынке образовательных услуг, информирование о предлагаемых услугах, успешности, конкурентоспособности [4].

С развитием сети Интернет и спутниковой связи информационное поле стало глобальным — его не ограничивают ни расстояния, ни государственные границы. Посредством создания целостного глобального коммуникационного поля и развития сектора информационных и коммуникационных технологий процесс образования пополнился инструментарием интерактивных форм обучения: интерактивное дистанционное образование, онлайн конференции и обсуждения в режиме онлайн, доступ к сетевым библиотекам и банкам данных. Все это придает дополнительный импульс к развитию инновационного образования и ускоренному распространению знаний с помощью Интернета [5]. Поэтому нужно расширять границы своего информационного пространства, выходя на международный уровень.

На данный момент PR можно также рассматривать как одну из функций управления (ОУ), помогающую установлению и поддержанию коммуникации, взаимопонимания, расположения и сотрудничества между учреждением, ее потребителями и социума [6].

Итак, знание специфики использования PR-технологии в сфере образования помогает решать не только вопросы продвижения ОУ на рынке, но и такие важные управленческие задачи, как обеспечение организации информацией об общественном мнении и выработка ответных мер; планирование деятельности руководства в интересах общественности; поддержка учреждения в состоянии готовности к различным переменам путем заблаговременного предвидения тенденций.

### Библиографический список:

- 1. Варакута, С. А. Связи с общественностью: [Текст] учебное пособие / С. А. Варакута. Москва: ИНФРА-М, 2019 207 с
- 2. Емельянов, С. М. Теория и практика связей с общественностью: [Текст] учебное пособие для вузов / С. М. Емельянов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 197 с.
- 3. Жильцова, О. Н. Связи с общественностью: учебное пособие для вузов / О. Н. Жильцова, И. М. Синяева, Д. А. Жильцов. [Текст] Москва: Издательство Юрайт, 2021. 337 с.
  - 4. Вифлеемский А.Б. РR-технологии в образовании // Маркетолог [Текст] М., 2019, №8.
- 5. Лукашенко М. Маркетинг и PR в учебном заведении / М. Лукашенко // [Текст] Высшее образование в России. 2018. N4. C. 32-40
- 6. Морозова О.А. PR-технологии в создании имиджа негосударственного высшего учебного заведения / О.А. Морозова // [Текст] PR в образовании. 2018. №1. С. 43-58

 $TAHUPБЕРГЕНОВА\ HA3ГУЛЬ\ TOЛЕГЕНОВНА$  — магистрант, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», Россия.

### Н.Т. Танирбергенова

### ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ PR – ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье анализируется, как проводится оценка эффективности PR-кампаний образовательных услуг высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** «PR – технологии», «образовательные услуги», «показатели эффективности», «ВУЗ».

Оценка эффективности PR-кампаний в целом является одной из самых сложных тем в рекламе, в отличии от традиционной рекламы провести конверсию в числовые показатели сложно, но возможно, хотя результаты будут косвенными и не будут отражать реальной ситуации или исхода в будущем.

Если рассматривать PR-продвижение образовательных услуг вуза с позиции социальной рекламы и НКО, то оцениваются поведенческие аспекты поведения человека, можно оценить вложенные средства и ресурсы, сравнить их как уже было указано выше с собранной статистикой и числу поступивших.

Если оценивать какую-то публикацию о вузе в СМИ, то можно оценить её эмоциональную окрашенность, число просмотров и комментариев, эмоциональную окраску комментариев, была ли данная публикация спонсорской или заказной, в таком случае включить в оценку затраченные средства [1].

Намного проще оценивать эффективность интернет продвижения и активности вуза в социальных сетях, как уже было сказано практически вся статистика находится в открытом доступе и провести конверцию очень просто:

Оценка эффективности интернет рекламы – много раз затрагивался аспект эффективности интернет продвижения перед традиционными методами. Основными преимуществами такого подхода являются: цена, охват, разнообразие форм, скорость запуска, простота использования, технологичность.

Анализ данных из систем размещения рекламы – такой метод направлен на оценку эффективности рекламы непосредственно из рекламного интерфейса. В пределах одной рекламной кампании производится оценка эффективности рекламных объявлений относительно друг друга, что позволяет сделать результаты максимально наглядными.

Показатели эффективности: показатель CTR, то есть привлекательность для пользователя; цена клика; цена конверсии; доход от конверсий по размещенным объявлениям; действия на сайте после перехода.

Есть у этого метода один недостаток — невозможно оценить эффективность рекламных объявлений как источник трафика в сравнении с другими источниками.

Оценка эффективности сайта – для оценки эффективности любого сайта, в данном случае сайта вуза, важны метрические показатели, связанные с посещаемостью [2].

Производится мониторинг следующих факторов: Количество посещений; Соотношение между пришедшими и вернувшимися пользователями; Среднее число просмотренных страниц за одно посещение; Показатели отказов; Средняя продолжительность пребывания на сайте.

Традиционный метод оценки эффективности: с помощью традиционного метода исследуются те параметры эффективности, которые применяются и к оффлайновой рекламе: узнаваемость марки, непосредственный отклик и т. д. Такие критерии можно смело применять и к рекламе в Интернете и к традиционной рекламе, так как они позволяют выявить отношение пользователей к рекламной кампании в целом. Сбор информации происходит путем различных опросов среди посетителей различных мероприятий или участников прямых встреч, так же опросы можно размещать в группах социальных сетей или выводить на сайт вуза.

Показатели эффективности: осведомленность; выражение намерения приобрести; предпочтение к бренду; позитивные ассоциации; отзывы о проведённом мероприятии.

При проведении мероприятий или прямых встреч вуз также может посчитать CPM показатель — Cost per mile (цена за милю), это цена 1000 контактов с потенциальными потребителями [3].

Цена проведения мероприятия делится на число посетивших его потенциальных потребителей и делится на 1000 – получившийся в итоге показатель будет равен CPM.

© Н.Т. Танирбергенова, 2023.

Обращаясь к вопросу о методах оценки эффективности социальной рекламы, нужно отметить, что к настоящему времени сложилось несколько основных подходов к определению эффективности рекламы, которые можно объединить в две группы.

С одной стороны, это лабораторные исследования, устанавливающие некоторые зависимости между реакциями реципиентов на демонстрируемое сообщение, а с другой — массовые опросы, когда после проведения рекламной кампании по вербальному поведению опрашиваемых судят об их информированности о конкретной проблеме и о том, насколько социальная реклама повлияла на их готовность изменить свою модель поведения.

Однако ни тот, ни другой подход не в состоянии претендовать на абсолютную точность выводов. Корректнее говорить об оценке с их помощью вероятной, возможной эффективности того или иного социального сообщения, поскольку всегда будет существовать определенное расхождение между вербальным поведением индивида во время опроса или в лабораторных условиях и его поведением в реальном социальном контексте [4].

Тестирование рекламы проводится, как правило, на двух этапах. На первом этапе даются предварительные оценки качества рекламы и ее способности выполнить поставленные задачи. На втором этапе, когда рекламная кампания находится в процессе реализации и прошло определенное время, достаточное для ознакомления целевой аудитории с рекламным сообщением, тестирование направлено на то, чтобы подвести промежуточный итог, учесть информацию обратной связи и, по возможности, скорректировать ход рекламной кампании.

Не имея целью подробное рассмотрение конкретных методов оценки эффективности рекламного продукта, затронем только несколько наиболее интересных методов лабораторных исследований.

Прежде всего, это метод электронных фокус-групп (ЭФГ), который применяется, как правило, для тестирования телевизионных роликов. Сущность его заключается в том, что благодаря прикрепленным электронным датчикам, которые фиксируют мускульные движения человека, можно увидеть посекундную реакцию индивида на рекламный видеоматериал в режиме реального времени.

Другим распространенным способом является анализ остаточного впечатления от просмотренного до конца рекламного материала на основе семантических методов.

То есть в целом для оценки эффективности проведённой PR-кампании по продвижению образовательных услуг вуза нам важно собрать не только статистические данные по числу получивших рекламное сообщение, но и выяснить их отношение к проведённой акции, к вузу как к месту бренду и организации в которой они возможно будут проходить своё обучение и понять повлияла ли проведённая кампания на их отношение к выбору образования [5].

Так же следует проводить сравнение различных показателей до, после и во время проведения различных мероприятий по продвижению, к примеру, замерить посещаемость сайта вуза в указанные периоды и не забывать проводить опросы среди студентов и преподавателей самого вуза, а также посетителей мероприятий, организовываемых вузом.

Подытожив всё вышесказанное можно сделать вывод, что продвижение образовательных услуг должно быть с оглаской не только на продажу самой услуги потенциальному потребителю, но и на привитие ему осознанности – того, что и зачем он приобретает и тратит своё и чужое время [6]. При этом продвижение должно быть современным – с применением всех возможных каналов и интеграции технологий маркетинга, PR и рекламы – для эффективности и поддержания конкурентоспособности на современном рынке образовательных услуг, следует понимать, что как сами технологии получения образования, так и технологии продвижения в России и во всём мире движутся и развиваются с огромной скоростью.

### Библиографический список:

- 1. Данченок Л.А., Дейнекин Т.В., Понятие и значение комплексного PR. [Текст] 2018. 120 с.
- 2. Вифлеемский А.Б. PR-технологии в образовании // Маркетолог [Текст] М., 2019, №8.
- 3. Морозова О.А. PR-технологии в создании имиджа негосударственного высшего учебного заведения / О.А. Морозова // [Текст] PR в образовании. 2018. №1. С. 43-58
- 4. Карданова К.А. Технологии продвижения образовательных услуг высших учебных заведений // [Текст] Научный альманах. 2018. № 12-1 (26). С.151- 154.
- 5. Блюм М.А., Молоткова Н.В. PR-технологии в коммерческой деятельности: [Текст] Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2018. 104 с.
- 6. Технологии продвижения образовательных услуг на рынок: [Текст] Учебно- методический комплекс / Под ред. А.В. Чечулина, А.Ю. Дорского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. 206 с.

 $TAHUPБЕРГЕНОВА\ HA3ГУЛЬ\ TOЛЕГЕНОВНА$  — магистрант, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», Россия.

### А.Н. Контаева

# РОЛЬ И МЕСТО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СИТУАЦИИ ПАНДЕМИИ (COVID – 19): ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ТРЕНДЫ

В статье анализируется роль и место оценки качества образования в ситуации пандемии (COVID – 19). Изучаются онлайн-технологии и оценочные инструменты.

**Ключевые слова:** «COVID – 19», «качество образования», «оценочные инструменты», «онлайн-обучение».

Общие тенденции, вызванные пандемией COVID-19 в 2020 году, связаны не только с изменением формата проведения итоговых экзаменов и развитием системы оценки качества в образовании. Они привели к более общим и глубоким изменениям, уже реализующимся во многих социальных системах, в том числе в рамках активно развивающегося образовательного процесса, где наблюдаются существенные структурные и содержательные изменения, основанные на новых формах и механизмах взаимодействия, коммуникации участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей [1].

Вынужденное массовое дистанционное обучение, ставшее одним из главных маркеров 2020 года, обострило многие проблемные зоны образовательных систем. В первую очередь, произошло критическое сокращение личного взаимодействия ученика с учителем. При этом усложнилось определение степени вовлеченности ученика в образовательный процесс и снизилась возможность контролировать его индивидуальный прогресс. Две эти проблемы становятся главным вызовом для объективной оценки качества образования по всему миру.

К значимым проблемам можно отнести [2]:

повышенный уровень контроля со стороны родителей и опекунов (особенно для детей младшего возраста);

обусловленное социальной изоляцией снижение способности родителей поддерживать благополучие своих детей;

усиление необходимости дополнительной поддержки детей с особыми образовательными потребностями;

неравенство доступа обучающихся к технологиям, включая интернет и устройства, необходимые для поддержания процесса обучения.

Сложившиеся условия удаленного обучения потребовали масштабной реорганизации систем образования, актуальной для разных уровней — от класса до целой образовательной организации — по всему миру [3]. Реорганизация образовательных систем в разных странах, в разных регионах, и даже в разных образовательных организациях осуществлялась по-разному. Можно выделить три основные модели такой трансформации.

Первую модель можно условно назвать «Мы тушим пожар». В этом случае вся существующая система со всеми ее привычными составляющими, формализованными нормами (классно-урочная система, экзамены, учебный план) просто переводится в онлайн-формат, без адаптации к особенностям этого формата, без учета внешних тенденций, влияющих на все процессы жизнедеятельности участников образовательных отношений. Такой модели следует 2/3 образовательной сферы по всему миру.

Однако уже существуют альтернативные сценарии. Так, еще с весны 2020 года США, а вслед за ними и Великобритания, Китай и Австралия стали пересматривать свой подход к образовательному процессу. Одна из реализуемых в этих странах моделей — обучение с помощью дистанционных средств коммуникации. В ней по-прежнему процессом обучения управляет преподаватель, школа является тьютором всех коммуникаций/путей взаимодействия. Основной фокус делается на выстраивании эффективной обратной связи с помощью общедоступных средств коммуникации. Диагностика становится постоянным элементом каждого действия [4].

Вторая модель — онлайн-обучение в специально созданных для этого средах. Ключевое ее отличие от предыдущей заключается в том, что управление процессом обучения и контроль его качества осуществляет сам ученик.

<sup>©</sup> А.Н. Контаева, 2023.

Национальная служба методического сопровождения американских учителей уже в апреле 2020 года разработала и запустила полную технологию работы педагога в таком режиме, с использованием различных инструментов информационной поддержки учителей и, в том числе, сформировала наглядный цикл оперативного управления, обращая внимание на возросшую роль и значимость механизмов обратной связи и систем оценки качества.

В фокусе всех вышеупомянутых моделей лежит информационная поддержка не только обучающегося, но и педагогов и администраторов.

В этой связи механизмы оценки качества образования рассматриваются как центральный инструмент получения обратной связи. Ключевые позиции занимают оценочные инструменты, позволяющие оперативно получать обратную связь и корректировать на ее основе образовательный процесс. К числу таких оценочных инструментов относятся [5]:

постоянная диагностика (через обратную связь) не только результатов, но и процесса, степени участия в нем учителя, ребенка, администрации, родителя. Вопрос понимания материала, возможности выстроить причинно-следственные связи становится приоритетнее оценки «освоил» или «не освоил»;

оценка с низкими ставками как инструмент постоянной оперативной обратной связи и по действиям, и по результатам;

формирующее оценивание, позволяющее осуществлять оперативную корректировку образовательной стратегии для повышения качества образования. Это один из ключевых инструментов оценивания в новых условиях, но он постоянно эволюционирует, так как требует оперативного развития по итогам постоянной ревизии и обновления «правил игры»;

«быстрые»/оперативные форматы обратной связи, в которые входят короткие викторины, тесты, онлайн-опросы;

«богатство» вариантов вместо стандартных тестов. Электронные сервисы сегодня имеют богатый инструментарий, позволяющий использовать типы вопросов, которые выходят за рамки единичного или множественного выбора. «Правильность» перестает быть определяющим понятием, приоритетнее становится сам процесс креативного мышления. Цифровые инструменты используют возможности, предлагаемые при ответе с помощью веб-устройства (в отличие от физического кликера);

эргономичность итоговых оценок при высоких стандартах ответственности и информированности. Для эффективной работы этих инструментов должны быть соблюдены обязательные условия [6]:

формализация (описание) и трансляция ожиданий на всех участников образовательного процесса. Это требование остается проблемным для стран постсоветского пространства. Школьные образовательные системы сконцентрировались на переходе в дистанционный режим вместо того, чтобы вооружить ученика и родителя тем методическим комплексом (руководством пользователя, «мануалом»), с которым они смогли бы самостоятельно ориентироваться и осуществлять свое движение в образовательном процессе. При этом контрольно-измерительные материалы должны стать частью этих «мануалов»;

описание и трансляция различных ролей для учащихся. Важным становится создание оригинальных сценариев отдельных занятий, отдельных учебных процедур, их подробное прописывание с учетом принципа дифференцированного обучения. Подробность сценария является базовым условием для его свободного продвижения, использования различными пользователями;

изменение временного пространства, которое определяет необходимость внедрения и развития инструментов планирования (например, мобильных планировщиков, синхронизирующихся с основными инструментами обучения и оценки). Эта новая среда, новая культура связана не только с онлайном. Она становится ключевым требованием современного времени с его динамичным ритмом жизни.

Эти тренды, возникшие и актуализировавшиеся в условиях вызванного пандемией кризиса, будут определять основные направления развития образования в ближайшие годы. Именно с опорой на них целесообразно строить траекторию дальнейшего движения всей образовательной системы.

### Библиографический список:

- 1. Кротенко Т.Ю. Проблемы и возможности системы электронного обучения // [Текст]Вестник университета. 2020. № 5. С. 65-70.
- 2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса): в 2 ч. Профессиональное образование и рынок труда, [Текст]2020, № 2, сс. 6-33
- 3. Александрова О.М., Орлов Е.В., Степанова Л.И. Переход на дистанционное образование в школе. Управленческие решения // Современные тенденции развития системы образования: Сб. мат. Всерос. науч.-практ. конф. [Текст]Чебоксары, 2020. С. 52–55.

- 4. Альтбах Ф. Дж., Ханс де Вит. Информационные технологии в контексте COVID-19: поворотный момент? // Международное высшее образование. [Текст]2020. № 103. С. 6–8.
- 5. Пилилян Н.Ю. Анализ использования современных образовательных технологий в образовательном учреждении, работающем в дистанционном режиме. Вопросы педагогики. [Текст]2020. № 6-2. С. 195 198.
- 6. Чигинцева А. А. Актуальные проблемы дистанционного обучения // СКИФ. Вопросы студенческой науки. [Текст] 2018. № 3(19). С. 10–13.

КОНТАЕВА АЙНАГУЛЬ НАЗАРОВНА— магистрант, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», Россия.

### А.Н. Контаева

### ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье изучается одна из актуальных проблем многих образовательных организаций - управление качеством образования.

**Ключевые слова:** «качество образования», «управление качеством», «образовательные организации».

Одной из актуальных проблем многих образовательных организаций является управление качеством образования. Данная проблема касается в первую очередь учителей и руководителей школы. Изучая проблему управления качеством образования, можно выделить следующие понятия: качество образования, управления качеством, проблемы формирования качества образования [1].

Качество – это комплекс свойств объекта, которые могут удовлетворять потребности, которые были установлены изначально. Качество образования предполагает в первую очередь, знания учеников, которые должны соответствовать федеральным образовательным стандартам (ФГОС), а также успешная деятельность школы и каждого сотрудника образовательной организации. Причем к успешной деятельности учителя относится не только успех его учеников, но и сам процесс преподавания и условия, в которых происходит образовательный процесс. Статья направлена на раскрытие основных проблем формирования качества образования, а также рассмотрены пути преодоления этих проблем. В основу методологии исследования данной проблемы были заложены такие методы как изучение литературы по теме исследования и анализ, позволившие выявить то, что многие образовательные организации не понимают, что предполагается под качеством образования. Ведь они считают, что это − лишь высокие результаты выпускников на итоговых экзаменах, но на самом деле большое значение имеет и сам образовательный процесс [1].

Начиная с 90-х годов XX века многие педагоги стали обращать внимание на проблему качества образования. Каждый из них дает свое определение этому определению. По мнению В.М. Полонского, качество образования — это конкретная точка знаний, которыми владеют ученики образовательной организации, а также их личностные качества [2]. М.М. Поташник пишет о том, что, если выпускник достиг той цели, которая была поставлена в начале его обучение, то его образование можно считать качественным [2].

В.П. Панасюк утверждает, что качество образования можно определить по тому, какими качествами обладают ученики, в первую очередь, он имеет ввиду воспитанность школьников. Именно таким должен быть выпускник образовательной организации, чтобы потом быть полезным для общества [2].

С.Б. Шилова считает, что качественное образование – это то образование, которое будет удовлетворять потребности общества. Здесь речь идет о том, что общество требует воспитание личности, которая обладает нравственными, профессиональными и гражданскими качествами [2].

С предыдущим педагогом мнение А.М. Моисеева не совсем совпадает, ведь он пишет, о том, что образовательные результаты в первую очередь должны совпадать с ожиданиями самих обучающихся, только потом учителей, руководство школы и, наконец, общества [2].

Исходя из этих определений, можно сделать вывод о том, что мнения педагогов достаточно разные, одни считают, что качественное образование должно удовлетворять потребности обучающихся, сотрудников образовательной организации и общества. По мнению других педагогов качество образования можно измерить определенным количеством компетенций, которые приобрели выпускники школы [3].

Формирование системы качественного образования является одной из ключевой образовательной проблемой. Ведь многим образовательным организациям кажется, что уровень качества образования – это высокие показатели выпускников школы на выпускных экзаменах в то время, как показателем качества образования является сам процесс образования. Образовательный процесс включает в себя внешние и внутренние факторы. Под внутренними факторами понимается уровень профессионализма сотрудников образования и материально-информационная составляющая, а внешние факторы – это то, что касается не только образовательной организации, но и всей страны, т.е. разные обстоятельства, от которых зависит в

<sup>©</sup> А.Н. Контаева, 2023.

том числе и качество образования, а также возможности страны, чтобы обеспечить качественное образование. Для того, чтобы управлять качеством образования прежде всего нужно создать программу, которая будет направлена, чтобы повысить качество образования [4].

Программа для повышения качества образования поможет руководителям образовательных организаций определить основную цель школы, задачи, пути достижения целей и реализации задач. Программа должна быть динамичной, т.е. меняться в соответствии с новыми появившимися образовательными тенденциями.

Первый раздел программы может включать в себя основные цели, задачи, ожидаемые результаты, требования к педагогам, материально-техническую и информационную базу, условия, в которых будет реализоваться образовательный процесс. Второй раздел должен содержать данные об учебной программе, которая прописывается в соответствии с ФГОС, однако, надо понимать, что это только минимум качества образования, и естественно, к этому минимуму должны прийти все образовательные учреждения. Именно поэтому школы, которые хотят повысить качество образования, ставят себе более высокую цель.

В третьем разделе могут быть описаны пути проверки результативности программы, а также каким образом применять новые образовательные тенденции, которые очень часто меняются и исходя из анализа вносить корректировки.

В заключительном разделе можно прописать пути повышения компетентности педагогов. Ведь в первую очередь они должны быть на шаг впереди для того, чтобы обеспечить высокое качество образовательного процесса [5].

Исходя из этого, можно понять, что управлять качеством – это значит, постоянно следить за новыми тенденциями образования, периодически анализировать уровень преподавания и не бояться перемен и смело вносить что-то новое в процесс образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что качество образования — это сложное определение, что мнение педагогов достаточно отличаются друг от друга. Одни считают, что качественное образование должно удовлетворять потребности обучающихся, сотрудников образовательной организации и общества. По мнению других педагогов качество образования можно измерить определенным количеством компетенций, которые приобрели выпускники школы. Именно поэтому на сегодняшний день существует множество подходов повышения уровня качества образования [6]. Об эффективности можно судить только исходя из конечного результата, который покажут обучающиеся образовательной организации. Тем не менее не только это показатель качества образования, также исходя из образовательного процесса можно говорить о качестве образования. Для повышения качества образования у руководителя должна быть определенная программа, в котором должны быть прописаны цели и задачи, пути реализации поставленных задач, способы повышения компетентности сотрудников образовательной организации.

### Библиографический список:

- 1. Бордовский, Г.А., Нестеров, А.А., Трапицын, С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: [Текст]Монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. 169 с.
- 2. Богословский, В.И., Конасова, Н.Ю. Развитие системы государственно-общественного управления, практики общественной оценки деятельности школы//[Текст]Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. -2019. -№ 152 -С. 180-185.
- 3. Гарькина, И.А., Данилов, А.М. Системный подход к повышению качества образования / [Текст]Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. -2018. -№ 4. -Т. 19. -ℂ. 4-7.
- 4. Горева, О.М., Осипова, Л.Б. Управление системой образования в условиях повышения качества обучения /О.М. Горева, Л.Б. Осипова//[Текст]Современные проблемы науки и образования. -2019. -№ 1
- 5. Рогач, О.В. Экспертная оценка качества государственного управления сферой образовательных услуг в современной России. [Текст] Материалы Афанасьевских чтений. 2018. Т. 1. № 11. -C. 215 -218.
- 6. Осипова, Л.Б. Повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях введения ФГОС /Л.Б. Осипова//[Текст]Научные исследования в сфере общественных наук: вызовы нового времени. -Екатеринбург, 2019. C.55-59.

КОНТАЕВА АЙНАГУЛЬ НАЗАРОВНА— магистрант, Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», Россия.

### Т.А. Дмитриева

### ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье представлены результаты экспериментального изучения сформированности средств речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** средства речевого общения, общение, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Формирование средств речевого общения рассматриваются с точки зрения педагогической, психологической и психолингвистической позиций. Многие авторы предлагали свои определения понятию «общения», но все они сводятся к тому, что под общением понимается коммуникация между группой людей для совместной деятельности, с целью достижения общих результатов. Учеными отмечено, что «общение» является синонимичным понятием «коммуникация». Под речевым общением следует понимать передачу смысла между собеседниками посредством определенных общеупотребительных символов обмена информацией. В речевом высказывании выделяют три этапа его формирования: мотивационный, образующий и воспроизводящий. К средствам речевого общения следует относить процессы, посредством которых возникает речевое взаимодействие. В психолого — педагогической литературе выделяют средства речевого общения такие, как: монологическая речь (рассказ, лекция, выступление, доклад), диалогическая речь, лексический, грамматический, синтаксический строй речи, фонетико — фонологический строй речи, устная и письменная речь. В норме речевое развитие происходит в несколько этапов: подготовительного, предшкольного, дошкольного и школьного. [2]

На сегодняшний день количество детей дошкольного возраста, имеющих диагноз общее недоразвитие речи возрастает. У дошкольников с общим недоразвитием речи страдает общение в целом и средства речевого общения в частности, что приводит к трудностям взаимодействия социума. Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности в программировании речевого высказывания, у них отмечается бедность лексических единиц, дефекты фонематических формообразований, аграмматизмы. Дошкольники с общим недоразвитием речи с трудом строят фразы, из-за не совершенствования грамматического структурирования, также у детей данной категории отмечаются нарушения морфологического характера, они с трудом используют словообразовательные операции. У них с большим трудом усваиваются грамматические формы и фонематические процессы. Данные ошибки влияют на полноценное развитие средств речевого общения, что в свою очередь ведет к неспособности речевого общения. [1,3]

Поэтому, целью констатирующего этапа экспериментального исследование стало выявление уровня сформированности средств речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе констатирующего этапа эксперимента решались следующие задачи:

- 1. Подобрать диагностический инструментарий для изучения уровня сформированности средств речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 2. Организовать изучение состояния средств речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 3. Осуществить количественный и качественный анализ результатов изучения состояния средств речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Диагностическое исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей № 34 г. Ревды Свердловской области. В диагностическом исследовании приняли участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «общее недоразвитием речи, 3 уровень речевого развития».

Научный руководитель: *Садовски Марина Владимировна* – канд. философ. наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия.

<sup>©</sup> Т.А. Дмитриева, 2023.

Оценку уровня сформированности средств речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием речи, осуществляли с помощью методики «Определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста с недоразвитием речи» О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой.

Обследование на констатирующем этапе включало в себя 3 блока: обследование лексических навыков (объем словаря и системная организация словаря), грамматических навыков (словоизменение, словообразование и синтаксис), фонетико — фонологических навыков (фонематических слух, фонологический анализ, просодическое оформление речи).

На рисунке 1 представлены результаты исследования средств речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе экспериментальной работы.

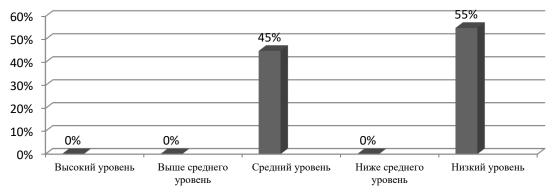


Рис. 1. Результаты исследования средств речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе экспериментальной работы

Исходя из полученных данных, был сделан вывод о том, что у основной части обследованных детей (55%) преобладает низкий уровень сформированности средств речевого общения, и 45 % детей продемонстрировали средний уровень.

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи с низким уровнем отмечались недостаточная сформированность компонентов фонематического восприятия, нарушения звуковой культуры речи, ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи.

У детей со средним уровнем преобладали устно-речевые проблемы, преимущественно в лексикограмматическом строе.

Исследование показало низкий уровень сформированности средств речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### Библиографический список:

- 1. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Е. Филичева М.: Эксмо, 2018. 288 с.
- 2. Хорошавина, Е.В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Хорошавина Екатерина Владимировна Москва, 2014. 25 с.
- 3. Шаховская, С.Н. Развитие общения детей с нарушениями речи // Коррекционная педагогика [Электронный ресурс]. URL: https://studfiles.net/preview/2419633/(дата обращения: 04.01.2023)

*ДМИТРИЕВА ТАИСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА* – магистрант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия.

### М.Г. Потапова

### ИГРА В ШАХМАТЫ – ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

На сегодняшний день исследования ученых доказывают, что для значительного числа подростков с умственной отсталостью с расстройствами аутистического спектра, характерна возрастная несформированность школьно— значимых функций: организации деятельности, внимания, памяти, мышления, речи. Установлено, что значительная часть детей не может эффективно освоить программу школы.

Ключевые слова: шахматы, игра, развитие.

Современная школа динамична, она предъявляет к обучающему оказавшемуся на ее пороге, массу серьезных требований. С первых дней учебы обучающиеся должны ответственно к ней относиться, выполнять требования и правила школьной жизни, обладать развитыми волевыми качествами — без них они не смогут сознательно регулировать свое поведение, подчинять его решению учебных задач, организованно вести себя на уроке. Произвольным, управляемым должно быть не только внешнее поведение, но и умственная деятельность учащегося — его внимание, память, мышление. Маленькому человеку необходимо умение наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленной педагогом задачи. И еще надо последовательно овладевать системой понятий, а для этого требуется развитие отвлеченного, логического мышления. К тому же, наибольшие трудности в школе испытывают не те дети, которые имеют недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует желание и привычка думать, решать задачи.

Целью занятия является формирование личностных качеств обучающихся, которые будут способствовать успешной социализации детей:

-расширение социализации взаимодействия обучающихся с OB3 и с расстройствами аутистического спектра путем обеспечения контактов учеников разных классов;

- -развитие коммуникативных навыков:
- -развитие познавательных процессов средствами игровой деятельности.

Понятно, что игровая деятельность детей с расстройствами аутистического спектра сильно влияет на формирование произвольных психических процессов, в игре у наших обучающихся развиваются произвольное внимание и произвольная память. Шахматы — это не только игра, но и эффективное средство умственного развития. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают. Игровой опыт позволяет встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Древняя игра, оказывает огромное влияние на развитие интеллекта и тех личностных качеств ребенка, которые необходимы в современном мире. Например, вырабатывает умение в короткий промежуток времени принимать правильное решение. Замечено, что наши шахматисты стараются не теряться в критических ситуациях, не впадать в панику, а думают, ищут выход.

Кроме того, занятия в кружке развивают коммуникативные навыки. Умение строить бесконфликтный диалог очень важно для наших обучающихся. Особенности психического развития часто мешают детям адекватно оценить и отреагировать на какую — либо негативную ситуацию (проигрыш). Поскольку игра в шахматы является микрогрупповой, обучающихся оказываются в среде, предполагающей обязательное общение. Следовательно, незаметно для себя дети учатся вести диалог, усваивают навыки общения, что в конечном итоге позволяет развивать коммуникативные функции, которые являются необходимым условием для успешной социализации, адаптации. Игра в шахматы организует чувства ребенка, его нравственные качества. Говоря о шахматах в школе, очень важно понимать, что мы подразумеваем не игру как таковую, а рационально построенный процесс обучения шахматным азам (в формах, доступных для детей каждой возрастной группы)! Обучение игре в шахматы — не самоцель, использование шахмат как средства обучения позволит наиболее полно раскрыть потенциал каждого ребенка. Каждый урок должен

<sup>©</sup> М.Г. Потапова, 2023.

быть одновременно: 1. урок – сказка; 2. урок – театр; 3. Урок – игра; 4. урок – смех; 5. погружение в решение забавных и занимательных заданий.

На своих занятиях мы используем книгу, очень зрелищны ее первые страницы, на которых помещены любимые ребятам сюжетные иллюстрации с несложными, но очень важными заданиями. С особым интересом ученики рассматривают сюжетный рисунок где нужно найти шахматные фигуры. Далее ребята по одной знакомятся со всеми шахматными фигурами. Чтобы ребятам легче было справиться с сюжетными заданиями мы смотрим диафильм, посвященный краткой истории шахмат и начальному положению. Дети с радостью встречаются со своими любимцами Юрой, Клеточкой и Гномиком, которых ожидают новые удивительные приключения.

Процесс обучения азам мудрой игры способствует развитию у обучающихся ориентирования на плоскости (это крайне важно для школы), формированию аналитико – синтетической деятельности, учит детей запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, содействует совершенствованию таких ценнейших качеств, как усидчивость, внимательность, самостоятельность, терпеливость, гибкость и др.

В нашем сравнительно простом курсе обучения шахматным азам! Мы широко используем шахматные сказки, ребусы, загадки, шарады, занимательные задачи, викторины. Мы заметили, что такие факультативные занятия очень нравятся обучающимся. Они с нетерпением ждут встреч в шахматном королевстве и даже делают определенные успехи в овладении этой игрой. А в настоящее время мы с уверенностью можем говорить о том, что игра в шахматы способствует успешной социализации детей с ОВЗ и с расстройствами аутистического спектра, формирует толерантное отношение к ним среди нормально развивающихся сверстников.

ПОТАПОВА МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА – магистрант, МГППУ, Россия.

### И.Е. Кущева

# ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СЛОВАМИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Данное исследование посвящено актуальной проблеме формирования словарного запаса младшего школьника с общим недоразвитием речи. В статье рассматриваются те вопросы, которые находятся на пересечении интересов нескольких наук педагогики, психологии, лингводидактики, лингвострановедения и лингвосемантики; выделяются основные теоретические предпосылки проблемы; выявляются проблемные области сопряжения интересов различных гуманитарных наук в прикладных лингводидактических целях, связанных с работой с младшими школьниками с общими недоразвитие речи в процессе изучения русского языка; описываются основные проблемы, возникающие в процессе формирования языковой личности младшего школьника с общим недоразвитием речи; параметры языковой личности учащегося, нуждающегося в психологической помощи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, лингводидактика, лингвострановедение, языковая личность учащегося, названия регионов.

Современная образовательная политика в области обучения русскому языку придерживается общих тенденций коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи, что ориентирует современного учителя на дифференцированную работу с данными школьниками в процессе обучения русскому языку. И особое место в организации данной работы занимает формирование словарного запаса младших школьников как комплексная задача, предусматривающая освоение многозначной лексики, формирование навыка точного словоупотребления и верного выбора слова в контексте соответствующей речевой ситуации. Указанная работа носит системный характер, что подразумевает как наличие экспериментальной части в отборе методики обучения, так и исследовательской деятельности, направленной на расширение содержания обучения и использование такого языкового материала, который бы позволил максимально реализовать все образовательные задачи.

Речевая составляющая коммуникативной деятельности человека как комплексный процесс находится в фокусе внимания наук, исследующих не только саму систему языка и вопросы речевой культуры, но и особенности психического и физиологического развития языковой личности, что обуславливает сопряжение интересов таких наук, как психология, педагогика, физиология и лингвистика в части решения собственно лингводидактических задач.

Задержка в формировании речевых навыков всегда находилась в числе проблем, актуальных для методики обучения русскому языку, при этом, роль лексики в коррекции речевого развития младшего школьника всегда остаётся ведущей, поскольку возрастные особенности обучаемого в данном случае являются безусловным аргументом для использования самых разнообразных форм словарной работы, о чём говорится и в классических научных трудах по психолого-педагогической коррекции языковой личности, в современных исследованиях.

Проблемой формирования словарного запаса у школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) занимались такие учёные, как Власова Н.А., Воробьёва В.К., Глухов В.П., Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Мированова С.А., Никашина Н.А., Серебрякова Н.В., Симонова Н.В., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. и др. При этом, в центре внимания исследователей оказываются такие вопросы, как (1) вторичные отклонения в развитии таких значимых психических процессов, как восприятие, память и внимание, непосредственно связанных с общими проблемами в овладении связной речью; (2) содержание и методы

⊚ И.Е. Кущсва, 2023

<sup>©</sup> И.Е. Кущева, 2023.

Научный руководитель: *Садовски Марина Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент, Педагогический институт НИУ «БелГУ», Россия.

развития прямой речи у школьников с ОНР; (3) формирование описательно-повествовательной речи и (4) развитие навыка диалогической речи; а также (5) общие проблемы в освоении речевого плана основных элементов системы языка на её основных уровнях (фонетический, лексико-фразеологический и грамматический уровни).

Все указанные проблемы особенно отчётливо проявлены у детей с ОНР, поскольку замедленное становление связной речи обуславливает ряд особенностей как в самой коммуникативно-речевой способности школьников, так и в методике работы по формированию их языковой личности.

Для определения основных принципов развития языковой личности младших школьников с ОНР современная лингводидактика и коррекционная педагогика опираются в том числе и на работы в области общей, возрастной и коррекционной психологии, в которых описаны

- сам механизм взаимодействия процессов мышления и речи (Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Рубинштейн С.Л. и др.),
- вопросы диагностики и коррекции речевых нарушений (Левина Р.Е., Спирова Л.Ф., Филичева Т.Б., Ястребова А.В. и др.),
- психологические и психолингвистические механизмы речепорождения и формирования высказывания как основы речемышления (Выготский Л.С., Зимняя И.А., Колшанский Г.В. и др.),
- роль словарного запаса личности как синергийной функциональной системы, отражающей окружающую действительность (Залевская А.А.) [1, 2].

Основы формирования речевого навыка младших школьников как предмета лингводидактики в современной научной литературе рассматриваются с опорой на задачи формирования словарного состава языковой личности как непременного условия речевого развития (Горецкий В.Г., Ладыженская Т.А.. Львова М.Р., Малофеев Н.Н., Халилова Л.Б. и др.), поскольку нарушения в области речевого развития младших школьников уже, как правило, выражаются в недостаточном объёме активного и пассивного словарей, что свидетельствует о необходимости тщательной и грамотно методически организованной коррекции уже в самом начале школьного обучения. Отсюда и вытекает необходимость сопряжения логопедических и лингводидактических задач по формированию словарного состава языковой личности младшего школьника как комплексная междисциплинарная задача [6,7].

Соответственно, актуальность данного исследования обусловлена и фактическим трудностями в овладении активным и пассивным словарём у младших школьников с ОНР, которые нуждаются в целенаправленной и систематической организации процесса обучения русскому языку, и необходимостью поиска эффективных методик расширения словарного запаса школьников в рамках превентивного подхода в обучении, поскольку систематическая работа над вовлечением в словарь языковой личности новых элементов напрямую сопряжена с задачами развития механизмов освоения многозначности и лексической парадигматики как прямых стимулов развития общей речевой способности личности.

### Цель исследования

В данном исследовании предполагается выявление базовых параметров эффективности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с использованием лексики краеведческой тематики как многофункционального стимула развития базовых свойств языковой личности.

Реализация поставленной цели определила следующие локальные задачи:

1)выявления круга междисциплинарных проблем из области сопряжения интересов педагогики, психологии, лингвистики и лингводидактики в части формирования языковой личности школьника с ОНР;

2)определение роли общего лингводидактического потенциала лексики краеведческой тематики в формировании словаря младшего школьника с ОНР;

3)выделение системных параметров в работе по расширению словаря младших школьников с OHP с помощью лексики краеведческой тематики.

### Материал и методы исследования

Ведущим методом в нашем исследовании является теоретический анализ научной литературы из области психологических, психолингвистических и лингводидактических исследований процессов речепорождения и механизмов формирования языковой личности младших школьников с ОНР, а также анализ лингводидактического потенциала языковых единиц краеведческой тематики как инструмента развития языковой личности школьника через расширение актуального словаря в процессе обучения русскому языку.

Материалом исследования стала лексика краеведческой тематики, актуальная для региона и описанная в современных работах по лингвокраеведению.

### Результаты исследования и их обсуждение

Одна из основных задач, которую ставит перед собой учитель при формировании языковой личности школьника – формирование умения определять содержательные признаки слова в контексте слов определённой парадигматической общности, что сопряжено как сумением верно интерпретировать уместность употребления многозначного слова в том или ином речевом контексте, так и с навыком восприятия синонимических и ассоциативных связей между словами, поскольку именно от синтеза данных речемыслительных операций зависит то, насколько успешно школьник сможет самостоятельно пополнять свой лексикон в процессе чтения. Соответственно, перед учителем младших классов всегда стоит актуальная задача отбора языкового материала, который в равной степени стимулировал бы языковое мышление школьника и был бы интересен ему в силу возрастных особенностей. И в этом смысле слова краеведческой тематики позволяют решить сразу несколько задач, стоящих перед педагогом, ведь (1) лексика краеведческой тематики – это, с одной стороны, новая для школьника предметная область, а с другой стороны, это те слова, которые актуальны именно для носителей языка данного региона, соответственно, владение данной лексикой автоматически повышает статус ребёнка в собственных глазах, а результаты работы – это то, чем он может поделиться со старшими как личным достижением; (2) в то же время тематические особенности лексики краеведческого содержания как нельзя лучше подходят для заданий творчески-развивающего характера, о чём свидетельствуют современные исследования лингвокраеведческого характера.

Лингвокраеведение — это активно развивающаяся область современной науки о языке, в которой ярко выражен междисциплинарный аспект. При этом, общие предметные интересы и методологические принципы у лингвистики в таком исследовательском русле обнаруживаются не только собственно с краеведением, но и с педагогикой, и слингводидактикой, поскольку высокая степень лингвокультурологической ценности краеведческой лексики не ограничивается просто новым знанием, заключённым в языковой единице — воспитательный и развивающий потенциал слова краеведческой тематики более чем высок. Как отмечает Кошарная С.А., «региолект» занимает особое место в системе национального языка, поскольку это не просто совокупность территориально окрашенных лексем и «фактическая база для истории языка и этимологии», а «лингвокультуремы, характеризующие историческое и культурное прошлое народа» [3, 10].

На сегодняшний день в лингвистике используется ряд терминов, обозначающих слова региональной тематики, статус которых может вызывать дискуссию: региональный, диалектный, лингвокраеведческий и т.д. Одним из самых актуальных для обозначения слов с краеведческой тематикой терминов, на наш взгляд, является понятие регионима как «единицы территориально ограниченной в своём распространении, но широко употребительной для данного конкретного региона с наличием в ней ареальных (диалектных) черт. Именно в соответствии с ареальным подходом к отграничению подобных слов и происходит вычленение двух отдельных групп лексики - диалектизмов и регионимов. Последние, при том, могут и не иметь выраженных диалектных черт, а вот условие территориального ограничения в употреблении при широком распространении внутри региона остаётся обязательным [3, 10].

Особенности Белгородского региолекта обусловлены, в первую очередь, фактором смешения говоров украинского языка и, в частности, его слобожанского говора с локальными говорами, имевшими ранее распространение на территории нынешней Белгородской области. При всех диалектных различиях слобожанских говоров и говоров, опирающихся на старорусскую основу, со временем формируется круг лексики, преимущественно фитонимов, которые повлияли и на топонимическую группу лексики, поскольку небольшие населённые пункты нередко получали своё названии по аналогии с распространённым в данной местности растением, и соответственно на распространение фамилий, производных по отношению к данному корню.

Конечно, не все региолектные фитонимы получают статус региональной лексики, а только те, которые характеризуются широким распространением за пределами исходной территории населённого пункта и являются актуальными для словаря жителей региона. Например,  $\delta y \partial g \kappa$  'колючая трава' — данный регион им распространён в Борисовском, Ровеньском, Старооскольском и Чернянском районах. Или sep6a — "любое дикорастущее дерево с гибкими ветвями (ива, ветла, лоза, ракита и т.д.)'.

Ещё одна существенная по объёму и актуальности распространения группа лексики региональной тематики – бытовые предметы. Например, макитра – 'обозначение глиняной посуды', образует в условиях белгородского региолекта полисемантическую структуру, в которой современные исследователи отмечают наличие значений исходных (украинских) и регионально специфических для отдельных территорий Белгородской области: (1) 'посуда из глины для замешивания теста' (Старооскольский район), (2) 'большая ёмкость, эмалированная внутри, для замешивания теста' (Вейделевский район), (3) 'глиняная большая посуда для запекания в печи жидких и полужидких продуктов и теста' (Староосколький, Новооскольский,

Валуйский и Губкинский районы), (4) 'посуда для приготовления кваса' (Староосокльский район), (5) 'посуда для молочных продуктов' (Новооскольский, Ровеньский, Ракитянский, Волоконовский, Вейделевский районы) [Цит. по 4, с. 220].

Следует отметить, что интерес к региональной лексике не ограничивается собственно диалектологическими исследованиями, а лингворегионоведение в своих задачах заметно сопряжено с исследованиями естественно-географической и историко-культурной направленности. Соответственно, наиболее часто привлекаемые в рамках решения лингводидактических задач группы лексики — это топонимы различных подгрупп.

В целом, работа по формированию и развитию словаря младших школьников с ОНР видится перспективной и результативной при условии системного подхода с использованием различных методических ресурсов, в числе которых (1) знакомство с регионимами в рамках занятий по развитию речи с использованием игровой методики, в том числе включающей рисунки, фото, развивающие карточки и задания; (2) составление словаря регионимов с младшими школьниками как комплексный проект, в который вовлекаются учащиеся разного возраста с подбором индивидуальных заданий развивающе-творческого характера;(3) регулярная словарная работа, в которой регионимы включаются в парадигму узуальных элементов сходной тематической направленности – по группам «Растения», «Названия населённых пунктов», «Фамилии», «Наименования рек» и т.д.; (4) экскурсии и тематические прогулки, в ходе которых осуществляется наблюдение, а после завершения проводится обсуждения и выдаются групповые и индивидуальные задания с элементами словесного и художественного творчества.

Безусловно значимой составляющей работы по психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у младших школьников является развитие речи в условиях и спонтанной, и направленной коммуникации, что предполагает проведение работы по освоению лексики краеведческой тематики не только в рамках учебных занятий, но и в формате внеклассной работы.

Современный учитель располагает широкими возможностями как в отборе теоретического материала по вопросам коррекции проблем, возникающих при формировании словарного запаса у младших школьников с ОНР, так и в доступе к обширной эмпирической базе, представленной на образовательных и исследовательских сайтах педагогического сообщества Российской Федерации. Но всё это не отменяет творческой составляющей в работе по синтезу классических и актуальных методик расширения словарного запаса языковой личности.

Лингвокраеведческий подход в обучении является традиционно актуальным для формирования языковой личности школьника, но в свете задач психолого-педагогической коррекции в процессе изучения русского языка он обретает особое звучание. Действительно, лингвокраеведческий материал является признанным источником погружения в мир народной речи, и одна из задач учителя заключается в том, чтобы показать школьнику, что региональная лексика — это не элементы речи неграмотных людей, а ценнейший пласт народной речевой культуры, который нужно уметь понимать и ценить. Вместе с тем, данный языковой материал позволяет решить весьма специфические лингводидактические задачи в формировании словаря школьников с ОНР именно потому, что лексика краеведческой тематики при её последовательном освоении (1) более интенсивно включает механизм ассоциативного мышления ребёнка, (2) стимулирует развитие способности осознавать многозначность слова, (3) углубляет навык подбора слов в составе словосочетаний, (4) развивает механизм соотнесения предметного и метафорического смысла слова, (5) формирует парадигмальное мышление через осознание принципа включения слова в ту или иную группу и позволяет решить таким образом целый комплекс задач по формированию языкового мышления.

Для школьников с ОНР подобная работа максимально продуктивна именно на начальной ступени обучения, когда словарь языковой личности формируется наиболее активно за счёт естественного для возраста увеличения объёма лексикона, и в случае с необходимостью коррекции уже имеющихся нарушений освоение языковых элементов с нетипичной семантикой и стилистикой создаёт необходимые для стимуляции языкового мышления условия. Кроме того, работа с лексикой краеведческой тематики хорошо «укладывается» в рамки игровой методики и в формат творческих проектов, что позволяет усилить образовательную мотивацию и создаёт психологически комфортную среду обучения.

Безусловно, значимым фактором в данной работе является системный подход, подразумевающий (1) отбор, изучение и системное оформление языкового материала на протяжении длительного времени — не менее года обучения — с последующей презентацией материалов младших школьников друг другу; (2) включение лексики региональной тематики в словарную работу минимум 2 раза в неделю, что позволяет закреплять ассоциативный механизм запоминания и актуализировать процессы языкового мышления на разных стадиях восприятия и закрепления информации; (3) использование разнообразных форм и методов включения языкового материала региональной тематики в обучение русскому языку с целью дифференциации форм освоения материала и реализации индивидуального подхода к обучению.

Перспективы представленного исследования видятся, прежде всего, в прикладном аспекте – в формировании модели методического сопровождения коррекционной работы по устранению затруднений в обучении русскому языку у младших школьников с OHP с использованием лексики краеведческой тематики.

### Библиографический список:

- 1. Агаркова А.А. Обогащение словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи: автореферат магистерской дисс. Москва, 2021. 11 с.
- 2. Антипова Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дисс... канд. пед. наук. Москва, 1998. 18 с. Расширение словарного запаса у учащихся начальных классов с последствиями общего недоразвития речи в ходе логопедических занятий в условиях общеобразовательной школы // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 2(22). С. 10-20.
- 3.Кошарная С.А. Региолект Белгородчины как лингвокультурное образование // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2017. №14). URL: <a href="https://cyberleninka.ru/article/n/regiolekt-belgorodchiny-kak-lingvokulturnoe-obrazovanie">https://cyberleninka.ru/article/n/regiolekt-belgorodchiny-kak-lingvokulturnoe-obrazovanie</a>.
- 4.Кошарная Светлана Алексеевна Лингвогенетическая специфика диалектного слова Белгородчины в контексте исторического развития региона // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №3. С. 217-222.
- 5. Савельева А.Г. Расширение словарного запаса у учащихся начальных классов с последствиями общего недоразвития речи в ходе логопедических занятий в условиях общеобразовательной школы // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 2 (22). С. 10-20.
- 6.Сакаева А.Н., Боброва В.В., Сакаева А.Н., Боброва В.В., Шманова А.Ж. Подходы к коррекционно-логопедической работе по развитию языковых способностей детей с общим недоразвитием речи І-ІІ уровня // Педагогическая наука и практика. 2022. №1. С. 77-84.
- 7.Ширко Н.А. Особенности коррекционно-логопедической помощи детям с ОНР // Международный научный журнал «Вестник науки». 2019. № 11(20). С. 68-77.

КУЩЕВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА – магистрант, Педагогический институт НИУ «БелГУ», Россия.

### О.Ю. Нуримбетова, Н. Матниязова

# ПОНИМАНИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается понимание авторской позиции художественного произведения как условие нравственного воспитания младших школьников на уроках литературного чтения

**Ключевые слова:** Комплексный, художественного, литературы, рассматриваться, младших школьников.

**Введение.** Одна из актуальных проблем преподавания языковых дисциплин в начальной школе - развитие речи младших школьников. Роль и значение художественного текста в работе по развитию речи очевидны.

Обсуждение и результаты. Комплексный анализ художественного текста, как нам представляется, можно рассматривать в русле интеграционного подхода к изучению русского языка и литературного чтения. По этому поводу можно сослаться на высказывание методиста СВ. Алещенко, который пишет, что «преодоление разрыва между изучением языка и изучением литературы, наметившееся в последнее время как стойкая тенденция, вызывает необходимость в разработке специальных упражнений, в центре которых было бы не отдельное языковое явление, а текст в целом. Текст в них может рассматриваться как средство интегрирования и актуализации изученного по фонетике, лексике, словообразованию, грамматике, средство осознания чужого стиля и средство формирования стиля собственного. Иначе говоря, текст в таких упражнениях есть средство постижения синтагматики через анализ парадигматики, обусловленной синтагматикой же»

На традиционных уроках комплексный анализ художественного текста невозможно проводить систематически (не позволяет время). Разрешить данную проблему сможет факультативный интегрированный курс «Комплексный анализ художественного текста» (4 класс по программе 1-4). Данный курс, в отличие от традиционной методики анализа художественного произведения, способствует решению задачи языкового, литературного и речевого развития младших школьников в едином процессе.

Формой проведения комплексного анализа является интегрированное занятие по русскому языку и литературе, на котором в центре внимания оказывается язык как в информационной, так и в эстетической функции. Подготовить и провести интегрированные занятия, полностью построенные на комплексном анализе художественного текста, — задача непростая.

Согласно программе, учащиеся должны не только получать соответствующие знания из области фонетики, графики, лексики и т.д., но и элементарные сведения из области речеведения: текст, тема, основная мысль текста и другие. «Курс русского языка строится таким образом, чтобы учащиеся осознали, что они изучают наряду с такими единицами речи, как слово, словосочетание, предложение, и текст, который имеет свои особенности. Знания об особенностях текста необходимы для того, чтобы точно выражать свои мысли и правильно понимать мысли других».

Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности. В различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для нравственного воспитания. Ребенок, подросток и юноша, по-разному относятся к различным средствам воспитания. Знания и учет достигнутого человеком в тот или иной период жизни помогает проектировать в развитии его дальнейший рост.

Работая над проблемами нравственного развития младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности.

Младший школьник в процессе учебы в школе постепенно становится не только объектом, но и субъектом педагогического воздействия, поскольку далеко не сразу и не во всех случаях воздействия учителя достигают своей цели. Действительным объектом обучения ребенок становится только тогда, когда

<sup>©</sup> О.Ю. Нуримбетова, Н. Матниязова, 2023.

педагогические воздействия вызывают в нем соответствующие изменения. Это касается, тех знаний, которые усваиваются детьми, в совершенствовании умений, навыков, усвоении приемов, способов деятельности, перестройки отношений учащихся. Естественная и необходимая «ступенька» важна в процессе развития ребенка в младшем школьном возрасте.

Включаясь в учебную деятельность, младшие школьники учатся действовать целенаправленно и при выполнении учебных заданий, и при определении способов своего поведения. Их действия приобретают осознанный характер. Все чаще при решении различных умственных и нравственных проблем учащиеся используют приобретенный опыт.

### Библиографический список:

- 1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/[Электронный ресурс]//Режим доступа:
- 2. Аплетаев М.Н. Система воспитания личности в процессе обучения: Монография. Омск:Изд-во ОмГПУ, 1998.- 89 с.
- 3.https://www.dissercat.com/content/ponyatie-avtorskaya-pozitsiya-kak-instrument-analiza-literaturnogo-proizvedeniya-v-professio
- 4.https://www.dissercat.com/content/literaturnoe-razvitie-mladshikh-shkolnikov-v-protsesse-izucheniya-proizvedenii-s-razlichnymi

 $HУРИМБЕТОВА\ OMOHГУЛ\ IOЛЧИБАЕВНА$  — учитель начальных классов, магистрант, Ургенчский государственный университет.

*Н. МАТНИЯЗОВА* – преподаватель, PhD, Ургенчский государственный университет.

П С И Х О Л О Г И Ч Е С К И Е

### Ю.А. Бенденко

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОТРУДНИКОВ УФСИН

В статье рассматриваются результаты проведенного формирующего эксперимента, целью которого была разработка и опробация коррекционной программы. Произведена психологическая коррекция эмоционального выгорания, направленная на нивелирование проявлений эмоционального выгорания сотрудников уголовно— исполнительной системы (далее УИС), с последующей диагностикой эффективности данной коррекции.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, нервно-психическая устойчивость, уровень агрессии, истощение ресурсов, психологическая коррекция.

Сотрудники УИС России по своим профессиональным обязанностям выполняют функций служебной деятельности в условиях авторитарной системы управления УИС. В ходе исполнения своих должностных полномочий, вынуждены длительное время интенсивно общаться с множеством людей различных категорий (коллеги, осужденные и др.), находятся в рамках служебной деятельности, в условиях авторитарной

<sup>©</sup> Ю.А. Бенденко, 2023.

Научный руководитель: *Крапивина Ирина Владимировна* — старший преподаватель кафедры «Педагогики и психологии», Дальневосточный государственный медицинский университет, Россия.

системы управления УИС. Это влечет за собой психоэмоциональные и физические перегрузки, что обуславливает повышенную эмоционально-психологическую напряженность. Условия профессиональной деятельности оказывают влияние на личность сотрудника, причем степень их воздействия настолько значима, что очень велика вероятность развития синдрома эмоционального выгорания. Данные изменения негативно отражаются на поступках сотрудников, стиле их общения, предпочтениях, поведении в целом на службе и в быту, приводят к снижению эффективности деятельности, повышенной конфликтности, эмоциональной нестабильности, ухудшению физического и психологического здоровья. Особую остроту данной проблеме придаёт высокая социальная значимость деятельности сотрудников, которая направлена на формирование и развитие фундаментальной системы профессионального мастерства и компетентности всей системы УИС в целом.

Эмоциональное выгорание сотрудников уголовно-исполнительной системы обуславливает устойчивый исследовательский интерес к данной проблематике. Исследованием специфики возникновения и проявления эмоционального выгорания в деятельности сотрудников УИС занимались А.В. Буданов, А.В. Дулов, Б.Д. Новиков, Ю.И. Прохоров, Ю.П. Кантимирова и др.. Способы профилактики эмоционального выгорания в условиях службы в УИС анализировали такие ученые как Г.А. Аванесов, А.В. Дулов, Л.Н. Исаков, Ю.В. Наумкин, А.К. Столенко и др. Теоретический анализ работ данных авторов позволяет сделать вывод, что проблемы исследования синдрома эмоционального выгорания сотрудников УИС связаны в основном с поликомпонентностью его характерных проявлений и неопределенностью измерительного инструментария. В целом, обнаруживается недостаточное осмысление психологической коррекции эмоционального выгорания сотрудников УИС. Отсутствие научных разработок в области преодоления этого явления обусловили выбор исследования психологической коррекции, направленной на профилактику развития эмоционального выгорания сотрудников УИС, с учетом выявления важных субъективных факторов, особенностей личности, влияющих на ее проявление.

В период 2021-2022 года на базе оперативного отдела ФКУ СИЗО -1 УФСИН по Хабаровскому краю нами было проведено исследование 25 сотрудников УИС обоего пола (4 женщины и 19 мужчин), возраст испытуемых от 25 до 40 лет, средний стаж работы - от 5 до 15лет.

Исследование включало проведение наблюдения, беседы, анкетирование и использование специально подобранных психодиагностических тестовых методик. В качестве основных психодиагностических методик были выбраны: опросник склонности к агрессии Басса-Перри, анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз», методика исследования эмоционального выгорания (по В.В. Бойко). Разработана программа психологической коррекции эмоционального выгорания сотрудников УФСИН. В основу исследования был положен формирующий эксперимент (1 этап - диагностики, 2 - этап проведения коррекционной программы, 3 - этап обработки и анализа полученных данных).

На этапе диагностики, были получены следующие результаты при использовании заявленных методик. Согласно полученым результатам по опроснику склонности к агрессии Басса-Перри, можно говорить о высоких показателях для сотрудников УИС по шкалам «Физическая агрессия», «Гнев», «Враждебность» (рис. 1). Эти данные свидетельствуют о высоком уровне агрессивности личности, который влияет на социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и конфликтов с окружающими людьми; препятствует успешности в любых видах деятельности.

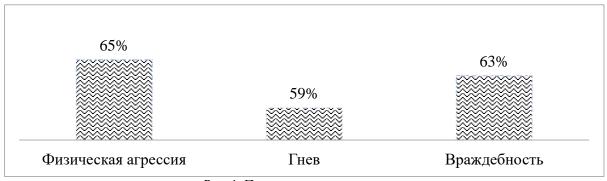


Рис. 1. Показатели уровня агрессии

По методике «Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз»» были получены следующие результаты, представленные на рис. 2. Согласно показателям уровня нервно-психической устойчивости, преобладает низкий уровень нервно-психической устойчивости, а также имеется средний уровень нервно-психической устойчивости. Это говорит о низкой вероятности возникновения нервно-психических срывов, но возможной для возникновения и развития этих срывов.

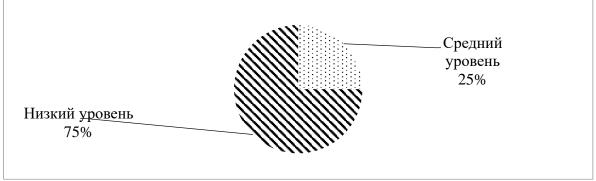


Рис. 2. Показатели уровня нервно-психической устойчивости

По методике исследования эмоционального выгорания (по В. Бойко) получены высокие результаты по шкале «Фаза напряжения» - предвестник и «запускающий» механизм в формировании эмоционального выгорания, проявляющийся в переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, развитии тревоги и депрессии. Также выявлены высокие показатели по шкале «Фаза резистенции» — формирование защиты на этапе сопротивления стрессовым ситуациям (проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании, эмоционально-нравственной дезориентации, редукции профессиональных обязанностей). Согласно показателям по шкале «Фаза истощения» - падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы, можно говорить о запускающемся механизме максимальных затрат энергии организма для предотвращения воздействия стрессовых факторов. Данные результаты представлены на рис. 3.

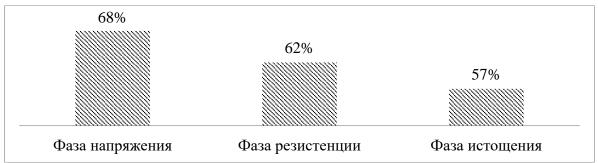


Рис. 3. Показатели эмоционального выгорания по методике В. Бойко

На втором этапе была проведена психокоррекционная программа «Я - профессионал!», направленная на снижение рисков эмоционального выгорания сотрудников через формирование профессиональных компетенций уверенного поведения как профилактика деструктивных форм поведения. Цель программы - коррекция, направленная на снижение признаков эмоционального выгорания, гармонизацию индивидуально - личностных черт (как критерий эффективности коррекционной работы), профилактику деструктивных форм поведения.

На третьем этапе исследования была проведена повторная диагностика с теми же методиками с целью проверки эффективности коррекционной программы.

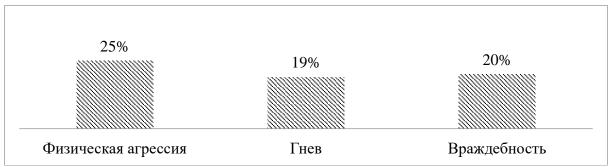


Рис. 4. Показатели уровня агрессии

Согласно полученным данным по опроснику склонности к агрессии Басса-Перри можно говорить о значительном снижении по показателям таких шкал как «Физическая агрессия», «Гнев», «Враждебность». Данные результаты показывают понижение проявления агрессии в отношении окружающих, которое свидетельствует об отсутствии таких процессов как соперничество и конфронтация. Данные низкие показатели показывают нормализацию коммуникации и повышение успешности в любых видах деятельности.

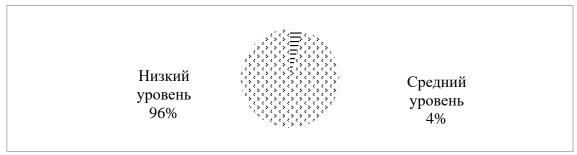


Рис. 5. Показатели уровня нервно-психической устойчивости

После проведения анкеты оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз»» были выявлены низкие показатели уровня нервно-психической устойчивости, характеризующиеся низкой вероятностью возникновения нервно-психических срывов после проведенной психокоррекционной программы. Данные результаты говорят о повышении стрессоустойчивости сотрудников УИС, которая благоприятно отразится на соматическом и психологическом здоровье испытуемых, а также на нормализации взаимоотношений с коллегами и близким окружением.

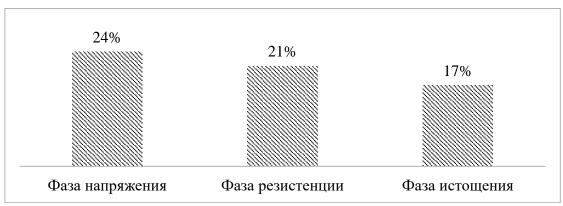


Рис. 6. Показатели эмоционального выгорания по методике В. Бойко

Согласно результатам методики исследования эмоционального выгорания В. Бойко можно выделить низкие показатели по шкалам «Фаза напряжения», «Фаза истощения» и «Фаза резистенции». Это говорит о снятии нарастающего напряжения, рациональном использовании ресурсов с целью противостояния стрессовым ситуациям и факторам. Данный факт свидетельствует о низкой возможности формирования синдрома эмоционального выгорания, т.е. отсутствие неудовлетворенности собой, чувства безысходности, эмоциональной отстраненности, деперсонализации и отсутствие психосоматических и вегетативных проявлений.

Исходя из эмпирической части исследования, можно отметить, что на эмоциональное выгорание влияют различные факторы такие как: условия и организация труда, стаж профессиональной деятельности, отношения с непосредственным руководителем, взаимоотношение в коллективе и карьерная направленность. Очень часто нервно-психические перегрузки сотрудников УИС приводят к развитию психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, к появлению невротических реакций, психосоматических функциональных расстройств и различных заболеваний на почве профессиональной деятельности. Они должны отличаться хорошим физическим здоровьем, стрессоустойчивостью к длительно воздействующим психофизическим перегрузкам, высокой работоспособностью, нервнопсихической и эмоциональной стабильностью независимо от ситуаций. В данном случае программа психологической коррекции позволила нивелировать проявления эмоционального выгорания сотрудников УИС.

#### Библиографический список:

- 1.Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. СПб.: Сударыня, 2017.-122 с.
- 2.Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. -2-е изд. СПб. : Питер, 2015.-336 с.
- 3. Катунин, А. П. Эмоциональное выгорание: сущность и содержание / А. П. Катунин, Д. В. Бутынко. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2020. № 18 (308).
- 4. Кухтенко, Ю.А. Клиническая психотерапия и синдром эмоционального выгорания / Ю.А. Кухтенко // Независимый психиатрический журнал. -2017. -№ 1.
- 5. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е.И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. 124 с.

*БЕНДЕНКО ЮЛИЯ АНДРЕЕВНА* – студент, Дальневосточный государственный медицинский университет, Россия.

#### И.А. Соколова

#### ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В статье представлены результаты проведенного исследования, исследующего особенности материнского отношения в семьям, воспитывающих детей с ОВЗ раннего возраста. В ходе исследования было выявлено, что материнское отношение в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ отличается от материнского отношения в семьях, имеющих здоровых детей, что проявляется в высоком уровне авторитарности матерей, имеющих детей с ОВЗ, в их склонности инфантилизировать своих детей, в эмоциональном отвержении своих детей, а также склонность к формированию симбиотических отношений даже тогда, когда они тормозят индивидуализацию ребенка. А также показано, что характер установок и отношения матери к ребенку различается в зависимости от диагноза, что проявляется в степени выраженности вышеперечисленных особенностей.

**Ключевые слова:** родительское отношение; семьи, воспитывающие детей с OB3 (ДЦП, 3PP, PAC); особенности материнского отношения.

В последние годы заметно усилилось внимание к проблемам семьи, что обусловлено изменением социальной обстановки в российском обществе, а именно: падением рождаемости, ростом разводов, снижением материального уровня жизни семьи, ухудшением физического и психического состояния здоровья детей и их родителей. На фоне всех трудностей, переживаемых современной семьей, особую значимость приобретает проблема изменения внутрисемейных отношений при появлении в ней ребенка, имеющего определенные нарушения (сенсорные, моторные и/или интеллектуальные) в развитии. Воспитательное воздействие семьи на ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья (далее OB3), особенно значимо, поскольку для данной категории детей семья часто оказывается чуть ли не единственным институтом воспитания. Следовательно, именно на родителях лежит основная доля ответственности за развитие личности такого ребенка.

Многие исследователи склонны подчеркивать значимость родительского отношения для развития детей с ОВЗ (А.С. Спиваковская, С.Д. Забрамная; Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, А.Г Московкина). Вместе с тем, Р.Ф. Майрамян, М.М. Семаго, В.А. Вишневский, Б.А. Воскресенский, В.В. Ткачева указывают и на негативный характер влияния диагноза у детей на установки и отношение родителей. Как следствие, родители бессознательно используют такие модели воспитания, которые лишь усугубляют уже имеющиеся проблемы развития детей. Особого внимания заслуживает изучение материнского отношения, так как в нашей стране весь тяжелый и долгий процесс абилитации ложиться на плечи матерей, которые находятся в ситуации так называемого родительского стресса, стадии и содержание которого достаточно хорошо изучены в психологии (О.К. Агавелян, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Blacher; Olshansky;). Сообщение о диагнозе или даже подозрение на аномальное развитие ребенка вызывает у матерей острые эмоциональные расстройства. Со временем родительский стресс не уменьшается, а может даже набирать обороты. Исследования показывают, что матери особых детей больше подавлены, более заняты с детьми и имеют большие трудности с самоконтролем негативных эмоций по отношению к детям, нежели матери нормальных детей (Blacher). Исходя из этого была сформулирована цель нашего исследования -изучить особенности материнского отношения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, для того чтобы выяснить, какие особенности родительского отношения формируются у матерей, мы выдвинули ряд гипотез:

1. Материнское отношение в семьях, воспитывающих детей с OB3 отличается от материнского отношения в семьях, имеющих здоровых детей, что проявляется в высоком уровне авторитарности матерей, имеющих детей с OB3, в их склонности инфантилизировать своих детей, в эмоциональном отвержении

Научный руководитель: *Честюнина Юлия Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент Челябинского государственного университета, Россия.

<sup>©</sup> И.А. Соколова, 2023.

своих детей, а также склонность к формированию симбиотических отношений даже тогда, когда они тормозят индивидуализацию ребенка.

2. Характер установок и отношения матери к ребенку различается в зависимости от диагноза, что проявляется в степени выраженности вышеперечисленных особенностей.

Для решения поставленных задач был использован комплекс исследовательских **методов**, который представлен следующими группами:

- -эмпирические методы: беседа с родителями; «PARI» (Е.С. Шефер, Р.К. Белл); «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин);
- методы математико-статистической обработки данных исследования: дескриптивная статистика (среднее, стандартное отклонение, частотный анализ);проверка на подчиненность закону нормального распределения была проведена посредством одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова; сравнительный анализ двух независимых групп проведен посредством расчета непараметрического U-критерия Манна-Уитни; сравнительный анализ трех независимых групп проведен с помощью расчета непараметрического сравнительного анализа для К-выборок Краскелла-Уоллеса. Апостериорные сравнения проводились посредством U-критерия Манна-Уитни с поправкой Бонферрони.

Статистическая обработка была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistica 22.0, первичная подготовка данных проводилась в MS Excel.

Наше исследование проводилось на базе ГБУЗ Центр медицинской реабилитации «Вдохновение» и МБДОУ "ДС № 352 г. Челябинска.

**Выборка исследования:** 55 матерей, которые воспитывают в своих семьях детей с OB3 (20 имеющих детей с диагнозом ДЦП; 20-3PP; 15-PAC) и 40 матерей, воспитывающих нормотипичных детей в возрасте от 1,6 лет до 4 лет (средний возраст детей - 2,3 года).

#### Результаты и обсуждение

Таблица 1 Результаты сравнительного анализа показателей родительского отношения у матерей, имеющих детей с OB3 и нормотипичных\*

Признак	Средние значения		U э <sub>мп</sub>	р	
	OB3	Норма	- Omn	1	
Принятие	17,56	23,85	537,5	0,000**	
Кооперация	операция 4,75 6,98		384,5	0,000**	
Симбиоз	4,13	5,83	471,0	0,000**	
Авторитарная гиперсоциализация	4,89 3,80		594,5	0,000**	

По результатам было обнаружено, что матери детей с OB3 по сравнению с матерями нормотипичных детей в меньшей степени способны принимать индивидуальность своих детей, высоко оценивать их способности, поощрять в детях самостоятельность. При этом, матери детей с ограниченными возможностями здоровья более дистанцированы по отношению к своим детям по сравнению с нормативной группой, а функцию контроля чаще осуществляют через авторитарную позицию, т.е. устанавливая строгие дисциплинарные рамки.

Таблица 2 Результаты сравнительного анализа родительских установок у матерей, имеющих детей с OB3 и нормотипичных

Признак	Средние значения		пме П			
	OB3	Норма	О Эмп	p		
Отношение супругов к семейной роли						
Зависимость от семьи	14,29	10,75	564,0	0,000**		
Ощущение самопожертвования	14,89	9,43	328,0	0,000**		
Неудовлетворенность ролью хозяйки	13,29	10,80	643,0	0,000**		
Безучастность мужа	11,78	10,90	772,5	0,013*		
Несамостоятельность матери	Несамостоятельность матери 12,11 10,93		760,0	0,010**		

Окончание таблицы 2

Таблица 3

Э	моциональный ког	нтакт с ребенком		
Вербализация	13,09	18,25	353,0	0,000**
Партнерские отношения	12,40	15,95	509,5	0,000**
Развитие активности ребенка	12,25	15,88	243,0	0,000**
Уравненные отношения	10,45	15,80	135,0	0,000**
Эм	иоциональная дист	анция с ребенком		
Уклонение от контакта	13,76	12,05	758,0	0,009**
	Концентрация	на ребенке		
Чрезмерная забота	16,09	13,05	407,0	0,000**
Подавление воли	14,16	11,80	652,5	0,001**
Опасение обидеть	12,45	13,55	783,5	0,016*
Подавление агрессивности	13,75	12,10	720,0	0,004**
Подавление сексуальности	14,18	7,90	187,0	0,000**
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	15,11	10,83	277,5	0,000**
Стремление ускорить развитие ре- бенка	15,36	9,63	226,0	0,000**

Сопоставив средние значения для каждой группы, можно заключить, что почти по всем показателям у матерей группы нормы наблюдается более гармоничный профиль родительских установок по сравнению с женщинами, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья. Так обнаружено, что женщины, имеющие детей с ОВЗ, в большей степени привязаны к семье, ограничены интересами семьи и вопросами по уходу за ребенком, чаще жертвуют личными интересами ради выполнения семейных обязанностей и нуждаются в помощи. При этом, они чаще негативно воспринимают свою роль в семье, а участие мужа в выполнении супружеских обязанностей характеризуют как более индифферентное.

Отношение матерей к детям с диагнозом различной нозологии также более дефицитарное: выявлена меньшая заинтересованность матерей в поддержании здоровых партнерских отношений, большая склонность к формированию дистанции в контакте с ребенком, сопровождающаяся при этом чрезмерной заботой и гиперопекой, с подавлением сопротивления, негативных чувств ребенка и с меньшей ориентацией на реальные потребности опекаемого. Помимо описанных тенденций для матерей, имеющих детей с ОВЗ также характерна большая концентрация на ускорении развития ребенка, сочетающаяся с незначительно выраженным беспокойством по причинению вреда в процессе воспитания и ухода.

Для проверки второй гипотезы о том, что характер установок и отношения матери к ребенку различается в зависимости от диагноза мы проанализировали результаты сравнительного анализа трех независимых групп.

Результаты сравнительного анализа показателей родительского отношения у матерей, имеющих детей с различным диагнозом

Признак	Средние ранги			II	
	дцп	ЗРР	PAC	пме Н	p
Принятие	25,33	14,30	11,47	40,1	0,000**
Кооперация	6,62	4,75	2,20	38,8	0,000**
Симбиоз	5,24	4,30	2,47	20,5	0,000**
Авторитарная гиперсоциали- зация	4,29	6,15	4,00	19,6	0,000**
Маленький неудачник	2,24	5,05	7,20	44,4	0,000**

В ходе проведенного статистического анализа было доказано, что наиболее дисгармоничные аспекты родительского отношения выявлены у матерей, воспитывающих детей с РАС по сравнению с женщинами, имеющими детей с ДЦП и задержкой речевого развития. Данная группа матерей в меньшей мере

принимает индивидуальность своего ребенка, чаще не поддерживает его самостоятельность и инициативность, воспринимая мысли, чувства и интересы ребенка как что-то несущественное и малосерьезное, не доверяя ему и досадуя на его неуспешность. При этом, матери детей с РАС в меньшей мере по сравнению с другими группами выборки контролируют детей и реже используют авторитарный стиль воспитания.

В целом, наиболее благоприятные компоненты родительского отношения были выявлены у матерей, воспитывающих детей с ДЦП по сравнению с группами матерей с детьми с ЗРР и с РАС. Данная группа респонденток в высокой степени принимает личностные качества и проявления своих детей, выше оценивает интеллектуальные и творческие способности, испытывая чувство гордости. Матери стремятся чаще помочь детям, но при этом сохраняют оптимальный уровень психологической дистанции с ребенком и контроля его действий. Матери первой группы значимо чаще принимают ошибки ребенка и продолжают верить в его успех.

У матерей с детьми, страдающими задержкой речевого развития по сравнению с двумя группами сравнения выявлен наиболее высокий уровень авторитарной гиперсоциализации, т.е. такие матери чаще других требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, а за проявления своеволия серьезно наказывают.

Таблица 4 Результаты сравнительного анализа родительских установок у матерей, имеющих детей с различным диагнозом

	mileter	цих детей е разли	Timbin And mose.	·-	•			
Признак		Средние значения	не Н	, n				
	3MP	3PP	PAC	11 Эмп	p			
Отношение супругов к семейной роли								
Семейные конфликты	10,19	12,60	17,60	28,1	0,000**			
Неудовлетворен- ность ролью хозяйки	10,33	14,45	15,60	28,4	0,000**			
Эмоциональный контакт с ребенком								
Вербализация	15,90	13,20	9,40	21,6	0,000**			
Уравненные отношения	11,81	10,25	9,07	9,7	0,008**			
Эмоциональная дистанция с ребенком								
Раздражительность	8,29	12,60	13,93	21,8	0,000**			
Излишняя строгость	8,86	13,45	16,07	26,7	0,000**			
Концентрация на ребенке								
Подавление воли	13,10	13,65	16,07	7,1	0,028*			
Подавление сексуальности	11,24	14,20	18,00	20,3	0,000**			

Интерпретируя полученные результаты, можно заключить, что наибольшее искажение показателей родительских установок выявлено у матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра. Участницы исследования в большей мере неудовлетворены семейной ролью хозяйки, их в большей мере тяготит невозможность освободиться от семейных обязанностей. Взаимоотношения в семье матери оценивают, как наиболее конфликтные, им сложно выстраивать партнерские взаимоотношения с ребенком и принимать его самобытность. Матери детей с РАС чаще по сравнению с женщинами, воспитывающими детей с ДЦП и ЗРР проявляют раздражительность, не сдержанность, излишнюю требовательность и строгость по отношению к ребенку, а также статистически значимо чаще пресекают волеизъявление и сексуальное просвещение детей.

Группа матерей, имеющих на попечении детей с детским церебральным параличом характеризуются наиболее благоприятным профилем системы родительских установок. Опрошенные из данной группы в целом удовлетворены ролью хозяйки, чаще оценивают семейные конфликты как созидательные, при которых супруги имеют большее терпение и выдержку по отношению друг к другу, решение конфликта происходит без сопровождения оскорблений и унижения, супруги готовы вести конструктивный диалог и стараются найти и устранить причины возникновения конфликта. Участницы исследования стремятся выстроить с ребенком партнерские взаимоотношения, принимают его своеобразие, с большей чуткостью относятся к личностным качествам, желаниям и склонностям ребенка. При неудачах и промахах ребенка стараются поддерживать, не проявлять раздражения и не предъявлять повышенных требований.

Также матери данной группы по сравнению с другими опрошенными в большей мере поддерживают своевременное половое воспитание, в семье темы секса и полового развития не являются «запретными».

Матери детей с задержкой развития речи характеризуются промежуточными значениями по всем вышеописанным показателям.

Таким образом, в ходе статистического анализа обе гипотезы нашли свое подтверждение.

#### Библиографический список:

- 1. Авдеева, Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы [Текст] / Н.Н. Авдеева // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, №2. С. 7-14.
- 2. Авдеева, Н.Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития / Н.Н. Авдеева // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 19–28.
- З.Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. М.: Теревинф, 2007 108 с.
  - 4. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М., 1986. 144 с.
  - 5. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
- 6. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: Владос, 2004. - 407 с.

 $COKOЛOBA\ ИРИНА\ AHATOЛЬЕВНА$  — магистрант Челябинского государственного университета, Россия.

#### И.Д. Гришакова

# ПОНЯТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕЕ ВОЗМОЖНОЕ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

В последнее время статистические данные говорят о том, что в нашей стране растет число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переданных на различные формы устройства в семьи. А также значительно увеличилось количество людей, желающих взять на воспитание детей. В связи с чем растет необходимость изучения различных психологических явлений, связанных с приемным родительством. В статье рассматривается понятие жизнестойкости приемных родителей и возможное влияние данного феномена на психоэмоциональное состояние приемных детей.

**Ключевые слова:** Дети-сироты, приемный ребенок, замещающая семья, психоэмоциональное состояние, жизнестойкость.

Жизнестойкость как феномен начала интересовать людей еще в античные времена. В то время она рассматривался с точки зрения устойчивости человека к различным жизненным трудностям. Механизмы преодоления различных сложностей личностью в древние времена были актуальна не менее, чем сейчас. Многие философы античного времени, такие как Марк Аврелий, Сенека, Зенон много размышляли о качествах личности, которые бы способствовали силе преодоления, говорили об индивидуальном выборе человека, его личной ответственности за происходящее в его жизни [9].

Ранние исследования жизнестойкости в основном проводились в зарубежной психологии, начиная с 20 века. Впервые термин «жизнестойкость» («hardiness») ввел в 1980-е гг. Сальватор Мадди [1]. Само определение жизнестойкости, обозначенное С. Мадди исходит из его теории личности. Положения этой теории основываются на том, что развитию личности способствует получение «информации и эмоционального опыта определенного рода». То есть С. Мадди приходит к выводу, что личность в большей степени определяется обратной связью с миром, чем какими-либо врожденными характеристиками [7].

- Л.И. Анцыферова обращает внимание на то, что С. Мадди говорит о способности сопротивления стрессу основываться на личностной диспозиции человека, пишет: «...личностные диспозиции могут влиять на процессы совладания и быть механизмом, с помощью которого личность оказывает буферное влияние на стрессовые события. Само понятие жизнестойкости согласно теории С. Мадди включает три компонента:
- 1) вовлеченность знание человеком того, что именно его активная позиция позволяет ему найти смысл жизни.
- 2) контроль понимание того, что борьба как выбор стратегии своего поведения дает возможность влиять на результат.
- 3) принятие риска внутренняя уверенность в том, что все, что происходит в жизни дает человеку необходимый опыт. Будь он хоть позитивным, хоть негативным [9].

Следовательно, чем более ярко выражены вышеуказанные черты, тем ниже напряжение при стрессе у человека. «Это происходит через механизм стойкого совладания (hardy coping) со стрессами и восприятия

их как менее значимых» К тому же такой компонент как «вовлеченность» тесно коррелирует с показателем эмоционального благополучия, успешностью деятельности, повышает уровень умственного здоровья [4]. К тому же личность с высоким уровнем жизнестойкости характеризуется открытостью, жизнерадостностью, в большей степени способна выстраивать доверительные отношения, проявлять интерес к жизни, способна при необходимости обращаться за помощью. В том числе С. Мадди указывает на то, что человек

Научный руководитель: *Овчинников Михаил Владимирович* – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

<sup>©</sup> И.Д. Гришакова, 2023.

с развитой жизнестойкостью стремится не просто всегда быть готовым к самозащите, но в целом творчески относится к окружающей действительности, способен к ее креативному преобразованию в случае необходимости [9].

Именно жизнестойкость направляет психическую активность человека не на отрицание стрессовых факторов, а на признание действительности в том виде в каком она есть со всеми ее сложностями, преимуществами и недостатками. При чем следует отметить, что в концепции С. Мадди жизнестойкость рассматривается в большей степени как ресурс нежели свойство личности. Таким образом, можно сделать вывод, что жизнестойкость помогает человеку найти смысл и ценность жизни в любых условиях и обстоятельствах.

В дальнейшем в зарубежной научной литературе понятие жизнестойкости рассматривалось такими учеными как О. Таубман, Л. Герк, Р. Мэй М. Микулинчер в следующих направлениях:

1)в контексте изучения тех качеств, которые позволяют личности развиваться, преодолевая сложности (напр. самооценки, самообладания);

2)изучение жизнестойкости в русле угрожающих ей факторов у личностей группы риска;

3)изучение личностных характеристик, позволяющих преодолевать стресс, достигать цели [5].

Таким образом можно сказать, что жизнестойкость как понятие рассматривали с точки зрения способности личности к более успешной адаптации, преодоления стресса, способности становиться успешной, невзирая на внешние обстоятельства. В контексте приемного родительства важно то, что многие авторы указывают жизнестойкость как один из показателей эмоционального благополучия, такая личность менее подвержена эмоциональному выгоранию и истощению [8].

В работах Ж. Сикоры было показано, что «высокий уровень жизнестойкости и низкий уровень тревожности снижают физические реакции в ответ на стресс-факторы и могут быть более эффективны, чем развитие самоконтроля и применение копинг-стратегий».

Многочисленные исследования по мимо всего прочего указывают на корреляцию жизнестойкости с высоким уровнем здоровья [9].

Жизнестойкость — важный ресурс совладания, поскольку личность с высоким уровнем жизнестойкости чувствует себя более эффективной, компетентной, когнитивно оценивает себя более высоко во многих аспектах, способна в большей степени к преодолению фрустрационных обстоятельств.

Чаще всего в отечественной научной литературе жизнестойкость рассматривается в связи с различными «духовными аспектами, внутренней мотивацией и ответственностью». По определению Д. Леонтьева, жизнестойкость «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Она представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [3].

Рассмотрение ведётся с разных точек зрения: жизнестойкость как черта личности, проявление интегральной индивидуальности, психологическое свойство, система установок, ресурс, критерий психического развития, фактор защиты и развития [3].

В отечественной литературе зачастую явление жизнестойкости подменяется несколько другими понятиями, хотя и близкими по своей сути: это и жизнетворчество (Д.А. Леонтьев, В. Останина, Л.В. Костюченко, Н, А.С. Сухоруков, М.В. Рупняк), и жизнеспособность (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, И.М. Ильинский, П.И. Бабочкин, В А. Ситаров), личностный адаптационный потенциал (А.Г. Маклаков) и другие личностные образования.

Можно выделить несколько этапов формирования концепции жизнестойкости в отечественной психологии.

На первом этапе исследования адаптации человека к трудным жизненным ситуациям акцентировались на поиске индивидуальных особенностей, которые бы способствовали развитию жизнестойкости в данном контексте проблему жизнестойкости рассматривали С.А. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев [7].

На втором этапе изучались факторы жизнестойкости, которые представляли из себя процесс, который способствовал совладанию с трудными жизненными обстоятельствами. В частности, это видно в трудах Е.В. Либиной, А.В. Либина. Ф.Е. Василюк.

На третьем этапе изучения жизнестойкость рассматривалась с точки зрения влияния внутренних мотивов, стимулирующих людей к самореализации, поиску жизненного смысла и стремлению к гармонии с самим собой — это применительно к исследованиям А.А. Александрова, Е. И. Рассказовой [3].

Следует отметить, что имеются значительные различия в понимании понятия жизнестойкости в отечественной и зарубежной литературе. Зарубежный термин характеризует это понятие как «выносливость, стойкость, смелость, крепость, дерзость». В отечественной психологии термин «жизнестойкость» более близок словам способность, сопротивление.

В различных исследованиях и отечественных, и зарубежных психологов определение жизнестойкости исходит из различных структур человеческой психики. В целом он задействует три основных уровня:

- 1) функционирование психофизиологических процессов;
- 2) работа психических процессов;
- 3) личностные образования.

«Многие исследователи рассматривают жизнестойкость как умение преодолеть стресс, адаптироваться в обществе, а также как черту физического, психического и социального здоровья» [2].

То есть на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что жизнестойкость — это внутренний ресурс личности, который помогает действовать более эффективно в неопределенных подчас стрессовых обстоятельствах, без гарантий успеха, позволяет творчески относиться к происходящей реальности, способность ее преобразовывать, то есть адаптироваться, уменьшать внутренне напряжение за счет активного совладания со стрессовыми ситуациями. А вовлеченность как один из компонентов позволяет человеку получать удовольствие от самого процесса деятельности, чувствовать себя нужным.

Личность с высоким уровнем жизнестойкости всегда может найти смыл в происходящем, тем самым повысить своей эмоциональный фон, мобилизовав все внутренние ресурсы и всегда знает, что ответственность за происходящее в его жизни несет только сам человек. Тем самым повышается внутренний локус контроля за собственной жизнью, такой человек чувствует, что многое зависит от него самого, становясь таким образом более ответственным, включенным.

Таким образом, согласимся с тем подходом, что жизнестойкость является внутренним ресурсом человека, а не свойством личности. Это дает нам право предполагать, что успешным приемным родителем может стать человек независимо от его личностных особенностей. Мы можем сказать, что личность с высоким уровнем жизнестойкости более эмоциональна стабильна, постоянна, что, несомненно, является одним из ключевых моментов для воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Таким детям в связи с их особенностями развития необходима именно стабильная предсказуемая эмоционально теплая семейная среда.

На сегодняшний день сама связь детско-родительских отношений с психоэмоциональным состоянием детей является актуальной. Родительское отношение включает в себя ряд различных параметров, которые носят одновременно и субъективный характер, и сознательное представление о ребенке, о его возможностях. Все это в совокупности определяет характер коммуникации с ребенком, выбор методов воспитания, приемов, а в итоге и общесемейную атмосферу, ее эмоциональное благополучие или неблагополучие, так и отдельных ее членов, в том числе детей [1].

Наблюдаемая в обществе тенденция о приоритетном устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в замещающие семьи, отражает важность семейного воспитания для каждого ребенка. Известно, что семейное воспитание и родительские установки определяют личностное развитие в целом, а также развитие эмоциональной сферы в частности. Как доказано выше, от уровня жизнестойкости, в частности, зависят родительские установки, которые в свою очередь влияют на родительское эмоциональное отношение к ребенку, восприятие ребенка и способы поведения с ним

В связи с этим важное значение приобретает подход в психологической диагностике замещающих родителей, связанный со смещением фокуса с выявления дисфункции, то есть слабых сторон, дефицитов, на ресурсность приемного родителя и всей семейной системы в целом. Важно выявление именно тех качеств и характеристик, которые бы способствовали успешному воспитанию приемных детей, их успешной адаптации в обществе. В так называемой «Социальной модели», которая ориентирована на выявление ресурсов и сильных сторон личности, одним из параметров оценки возможной эффективности приемного родителя является именно «жизнестойкость» как возможный ресурс, на который замещающие родители могут опереться в процессе воспитания приемных детей при столкновении с трудными жизненными ситуациями [6]. Именно ресурсность замещающей семьи является тем фактором, который в целом позволяет нивелировать психопатологические симптомы родителя и ребенка. Жизнестойкость является одним из показателей в данной модели.

«Замещающая семья – это ресурсная среда для воспитанников» - говорит А. В. Махнач [6]. Следовательно – это то место, где дети могут получить новый благополучный опыт проживания в семье.

Влияние родителей на развитие ребёнка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем со здоровьем, трудностей с обучением в школе, сложностей в общении со сверстниками, и наоборот. Нарушение детско-родительских отношений, как правило, ведёт к формированию различных психологических проблем и комплексов. Нарушения внутрисемейных отношений приводит к формированию различных отклонений в физическом, психическом развитии, в эмоциональной и поведенческой сферах. Это наносит непоправимый вред здоровью ребёнка, травмирует его психику, тормозит развитие его личности, формирует различные нарушения поведения. Дефицит внимания к ребёнку

приводит к ухудшению его успеваемости, нередко к агрессивному и асоциальному поведению как способу компенсации недостатка признания и любви со стороны взрослых. Это также проявляется в злобности, агрессивности, мрачности, замкнутости, а также в формировании вредных привычек (курение, алкоголизм, наркомания) и совершении противоправных действий.

Исследования психологических особенностей детей сирот в последнее время все чаще сопровождаются изучением, в том числе и психологических особенностей самих замещающих родителей и их семей. Данное обстоятельство исследователи связывают с развитием системного подхода в психологии семьи, а также с получением знаний о том, что не только личностный опыт ребенка и его психологические особенности влияют на успешность адаптации и формирование благополучных детско-родительских отношений, но и личностные особенности самих принимающих родителей, а также особенности семейной системы в целом [5].

Как говорилось ранее эмоциональное благополучие ребенка тесно связанно с полноценным взаимодействием его с родителями (или другими значимыми взрослыми). Те условия среды, в которых развивается ребенок в первую очередь создаются родителями. Само взаимодействие в диаде родитель-ребенок может зависеть в том числе и от личностных особенностей родителя. А выбор родительского стиля воспитания значительно опосредован уровнем его жизнестойкости, что подтверждается некоторыми исследованиями [1].

Высокий уровень жизнестойкости также является фактором, предотвращающим родительское выгорания. Родитель подверженный эмоциональному выгоранию склонен воспринимать воспитание ребенка как тяжелую ношу и непомерный труд. Отношение к детям становится амбивалентным: смешивается гнев и радость, тревога и чувство вины. Часто обвиняют детей. Такое родительское отношение способствует формированию у ребенка эмоционального неблагополучия и отрицательно сказываются на развитии приемного ребенка в семье.

В России, несмотря на достаточно высокий процент устройства детей-сирот в замещающие семьи, нередки случаи отказов от детей, особенно в подростковом возрасте. «Для ребенка возврат – это, прежде всего повторение первичной травмы утраты кровной семьи. Оно актуализирует все последствия старой травмы, пробуждает старые боли и печали. Происходит своеобразное соединение последствий утраты кровной семьи и утраты приемной семьи. Кроме чувства разочарования, обиды и боли, которые сопровождают любой процесс утраты, для ребенка происходит подтверждение подспудного страха, что вся проблема в нем: «я плохой ребенок, меня нельзя любить», «семья – это ненадежные отношения, а родительская любовь – это неправда». Для детей недоверие ко взрослым, убеждение в том, что взрослые ненадежны, а они, дети, на самом деле недостойны любви, существует не в виде словесных утверждений, а в виде глубоких чувств, которые проявляются в дальнейшем в их жизненных установках. Доверять людям, устанавливать долгосрочные отношения, мириться после конфликтов, наконец, создать собственную семью и хорошо заботиться о собственных детях – все это достаточно сложно для детей, переживших утрату кровной семьи и последующий возврат из приемной семьи».

Для предотвращения вторичного сиротства и повторной травматизации ребенка необходимо понимать, насколько психоэмоциональное состояние приемного родителя влияет на его способность создания долгосрочных детско-родительских отношений, способных быть еще и терапевтичными, то есть способными излечить ребенка, удовлетворить его базовые потребности в любви, принятии, безопасности. Учитывая, что для подростков характерно стремление к эмансипации, наряду с нуждой в родителях, их любви и заботе, их принятии и одобрении, они стремятся быть самостоятельными, хотят чувствовать себя на равных со взрослыми. Поэтому очень важную роль в том, как сложатся детско-родительские отношения в этот непростой период, играет стиль воспитания, родительские ожидания и возможности родителя перестроиться

Для благоприятного психоэмоционального состояния детей необходимо благоприятная семейная среда, которая напрямую зависит от сложившихся детско-родительских отношений. В данном случае важно соблюдение трех основных условий. Эти отношения должны быть:

- 1. эмоционально теплыми;
- 2.стабильными;
- 3. непрерывными, устойчиво повторяющимися [6].

Выявлено, что на формирование родительства оказывают влияние несколько факторов: направленность и индивидуальные особенности личности; согласование моделей родительства обоих супругов; конкретные условия жизни супружеской семьи. Отмечается, что наличие потребности в детях может быть обусловлено конкретными социальными, экономическими, психологическими условиями жизни семьи [3].

Таким образом, само изучение жизнестойкости приемного родителя в данном контексте влияния на психоэмоциональное состояние детей необходимо потому, что именно она во многом определяет ресурсность родителя, его осознанность и включенность в процесс воспитания. Уже это, в свою очередь, влияет на качество детско-родительских отношений и как следствие на психоэмоциональное состояние детей в этих семьях.

Можно сделать вывод, что дети, имеющие повышенные потребности в любви, принятии, принадлежности, безопасности могут удовлетворить данные потребности только в семье. Это могут дать только родители, ориентирующиеся на самоценность ребенка, активно и осознанно включенные в процесс воспитания, ответственные за свой выбор, способные сохранять присутствие духа в различных фрустрационных ситуациях.

#### Библиографический список:

- 1. Иванова Е.В. Жизнестойкость в контексте проблемы родительства // Человек и образование. 2015. № 4.
- 2. Лазарус Р. Эмоциональный стресс: Физиологические и психологические реакции / Под ред. Л. Леви; Под ред. В. Н. Мясищева. Л:. Ленинградское отделение, 1970. 326 с.
  - 3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. 5-е изд. М.: Смысл, 2010. 509 с.
  - 4. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
- 4.5.Маркина, О.А. Мотивация личности родителя приемного ребенка // Историческая и социально-образовательная мысль. -2016. - - - - 2-2.
- 5.Махнач А.В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей. М.: Институт психологии РАН, 2016 г.
- 6. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 27.
- 7.Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. 2013. №2.
- 8. Ярощук И. В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики // Ученые записки санкт-петербургского государственного институту психологии и социальной работы. -2020. -№ 1.

ГРИШАКОВА ИРИНА ДМИТРИЕВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### Н.Ю. Фомченко

#### СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ СЕМЕЙНЫМ СТАТУСОМ

В статье представлены результаты исследования субъективного возраста пожилых людей с разным семейным статусом. Представлены расчеты методики по изучению субъективного возраста, участвующих в социальном проекте по исследованию эффективной адаптации в позднем возрасте. Определено, что разный семейный статус влияет на субъективный возраст. Зафиксировано, что когнитивная иллюзия в пожилом возрасте значительна. Так же установлено, что самая большая разница между средним субъективным и хронологическим возрастом, у пожилых людей состоящим в официальном браке. Для благоприятного старения и сохранения различных компонентов здоровья в пожилом возрасте большую значимость имеет семья. Выявлено, что пенсионеры, живушие в семье, оценивают свой биологический возраст ниже, чем одинокие пожилые люди. Установлено, что респонденты, состоящие в официальном браке, демонстрируют самый низкий показатель субъективного возраста. Полученные данных позволят на ранних этапах выявлять неблагоприятные исходы старения с целью применения ранних стратегий профилактики.

**Ключевые слова:** субъективный возраст, семейный статус, пожилой возраст, официальный брак, субъективный возраст пожилых людей, хронологический возраст.

В последнее время наблюдается нарастающий интерес к изучению субъективного благополучия и эмоционального здоровья в пожилом возрасте. Растет число пожилых людей, активно участвующих в профессиональной и общественной жизни общества. Успехи медицины, продлевают жизнь и работоспособность пожилых людей, немалое значение имеют и психологические факторы, индивидуальные стратегии старения, качество жизни, способность противостоять трудностям и стрессам, использовать собственные ресурсы для адаптации к изменениям в поздних возрастах.

В каждом возрасте социальная ситуация развития содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие, новая генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе человека в новый психологический возраст.

В связи с этим, поиск ресурсов, повышающих психологическое здоровье, удовлетворенность собой и своей жизнью, становится актуальной задачей психологии в современном мире.

Рассматривая субъективный возраст как отражение самоощущения, на котором строится психологическое благополучие, и изучая его особенности в различных возрастах, мы приближаемся к пониманию механизма формирования психологического здоровья в онтогенезе, а также возможности его поддержания и укрепления в рамках того или иного возраста.

Являясь частью внутренней субъективной картины мира индивида, субъективный возраст вносит вклад в регуляцию жизнедеятельности человека и может рассматриваться в качестве одного из его ресурсов. Под субъективным возрастом в нашем исследовании мы будем рассматривать репрезентацию пожилым человеком собственного (хронологического) возраста с разным семейным статусом. Субъективный возраст включает в себя: биологический, эмоциональный, социальный и интеллектуальный компоненты 3.

Целью нашего исследования является изучение субъективного возраста пожилых людей с разным семейным статусом в возрастной период 60 -75 лет (изменение статуса и образа жизни).

В данной статье предложена часть полученных результатов исследования субъективного возраста пожилых людей (60-75 лет) с разным семейным статусом.

<sup>©</sup> Н.Ю. Фомченко, 2023.

В качестве респондентов выступили пенсионеры по выслуге лет и по возрасту от 50 до 90 лет, проживающие в Челябинской области в количестве 202 человека. Из них 58 мужчин (28,7%) и 144 женщин (71,3%).

В нашу выборку вошла группа пожилых людей в возрасте от 60 до 75 лет с разным семейным статусом, из них 48 мужчин (32,7%) и 99 женщин (67,4%).

В рамках исследования использовался опросник «Age-of-me» (Вагак, 2009) в адаптации Е.А. Сергиенко, для выявления субъективного возраста и его составляющих. Он включает в себя такие компоненты как биологический субъективный возраст (на сколько лет человек себя чувствует), эмоциональный субъективный возраст (на сколько лет выглядит), социальный субъективный возраст (на сколько лет действует), интеллектуальный субъективный возраст (на сколько лет оценивает свои интересы).

Было обнаружено, что большинство респондентов пожилого возраста 60-75 лет ощущают себя моложе своего хронологического возраста (88,6%). Полученные данные подтверждают более ранние результаты российских исследований субъективного возраста людей позднего возраста.

Для более детального изучения субъективного возраста пожилых людей с разным семейным статусом была разработана анкета с уточняющими вопросами по семейному положению (женат/замужем, холост/не замужем, разведен/разведена, другое), по совместному проживанию и наличие потомков. Согласно полученным результатам той же выборки, семейное положение респондентов пожилого возраста (60-75 лет) находятся в официальном браке 79 человек (53,7), одинокие люди 14 человек (9,5%), в разводе 17 человек (11,6%) и другое 37 человек (25,2%).

Из данных таблицы 1 видно, что средние значения когнитивных иллюзий в компонентах субъективного возраста: состоящих в официальном браке колеблется от 12,0 до 16,5% (8,0-9,4 лет); в группе одинокие у 14 человек от 8,1 до 15,0% (5,5-10,2 лет); группа в разводе у 17 человек от 9,3 до 13,9% (6,1-9,1 лет); в группе другое у 37 человек 5,0 до 12,9% (3,4-8,8 лет).

Таблица 1 Распределение средних значений хронологического и субъективного возраста у пожилых людей от 60 до 75 лет с разным семейным статусом.

количество человек	характерис тики групп	средний хронологичес кий возраст СХВ	средний субъективный возраст ССВ	компоненты субъективного возраста  биологичес эмоциональ социальный интелектуаль кий возраст ный возраст возраст ный возраст (чувствует) (выглядит) (действует) (интересы)  Разница значений СХВ и ССВ			
79	женат/ замужем	66,6	56,9 <b>9,7</b>	57,2 <b>9,4</b>	55,6 <b>11</b>	58,6 <b>8</b>	57,7 <b>8,9</b>
14	холост/ не замужем	67,6	60,4	57,4	62,1	61,2	60,7
17	разведен/ разведена	65,5	<b>7,2</b> 58 <b>7,5</b>	<b>10,2</b> 56,4 <b>9,1</b>	<b>5,5</b> 57,9 <b>7,6</b>	<b>6,4</b> 59,4 <b>6,1</b>	<b>6,9</b> 58,2 <b>7,3</b>
37	другое	67,8	61,8 <b>6</b>	59 <b>8,8</b>	64,4 <b>3,4</b>	61,2 <b>6,6</b>	62,7 <b>5,1</b>

Таким образом, мужчины и женщины (79 человек) в официальном браке занижают средний субъективный возраст (56,9 лет) в сравнении с хронологическим возрастом (66,6 лет) на 9,7 лет, что является самым высоким показателем среди исследуемых групп. Разница в группе другое в возрастах среднего субъективного возраста (61,8 лет) и хронологического возраста (67,8 лет) составляет 6 лет, что показывает самое низкое значение в представленной выборке.

Из данных таблицы видно, что существует возрастная специфика восприятия субъективного возраста у пожилых людей возраста с 60 до 75 лет с разным семейным статусом:

- 1) группа женат/замужем считают, что выглядят моложе своего реального возраста, чувствуют себя моложе, обладают прогрессивными интересами и увлечениями, действуют они достаточно осознано и обдуманно;
- 2) группа холост/не замужем чувствует себя моложе своих лет, хотя выглядят они по собственному мнению старше своего субъективного возраста, их интересы и действия адекватны к построению зрелых отношений с окружающими.
- 3) группа разведен/разведена чувствуют себя достаточно молодыми с адекватным завышением своих действий, их вполне устраивает как они выглядят и сохраняют активный интерес к жизни.
- 4) группа другое, чувствуют себя моложе своих лет, завышение эмоционального возраста говорит об адекватности восприятия своей внешности, действуют обдуманно, их интересы в свою очередь связаны с нормальным уровнем самопринятия.

Из четырех исследованных групп чувствуют биологический возраст моложе своих лет, респонденты находящиеся в семейных отношения (женат/замужем) зарегистрированных официально. Из этого следует, что существует взаимосвязь субъективного возраста пожилых людей от 60 до 75 лет с их семейным статусом.

**Заключение**. В рамках данного исследования были выявлены следующие особенности субъективного возраста с разным семейным статусом.

Всего лишь от 20 до 35 % респондентов из группы пожилых людей (60-75 лет) оценивают себя на свой возраст по данной методике. При этом когнитивная иллюзия возраста составляет 5,5-10,2 года и имеет различный разброс по разным компонентам субъективного возраста.

Наименьший разброс зафиксирован в оценке социального возраста, где имеет место ориентация на внутреннею жизненную опору и личностные установки. В пожилом возрасте социальный субъективный возраст является наиболее важным для сохранения психологического благополучия в семейных отношениях.

Социальный возраст как наиболее связанный с семейным благополучием компонент субъективного возраста может рассматриваться как ресурс психологического здоровья в пожилом возрасте среди условно здорового населения.

Полученные данные могут быть использованы в рамках практической психологии для профилактики и коррекции психологического здоровья пожилых людей с разным семейным статусом.

#### Библиографический список:

- 1.Сергиенко Е.А. Когнитивная иллюзия возраста // Психология зрелости и старения. 2012. № 4 (60). С. 5-32.
- 2. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятия субъекта и личности // Психологический журнал. Т.34. №2. 2013. С. 5-16.
- 3. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т.6. №30. С. 10.
- 4.Сергиенко Е.А. Субъективный возраст и психологическое здоровье // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред. А.Л.Журавлев, М.И.Воловикова, Т.В.Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С.257-280.
- 5.Сергиенко Е.А. Субъективный возраст человека как предиктор жизнедеятельности // Психология человека и общества: научно-практические исследования / под ред. А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко, Н.В.Тарабриной.
  - 6. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия. Саратов. Изд-во Сарат. ун-та, 2004. 180 с.

 $\Phi OM$  ЧЕНКО НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА — магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### А.С. Коршикова

## ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные методы диагностики особенностей социального взаимодействия в профессиональной деятельности. Выделены уровни взаимодействия в профессиональной сфере, которые имеют место в организациях в профессиях типа «человек-человек». Исходя из анализа литературы, представлен перечень методик для диагностики особенностей взаимодействия на разных уровнях организации. В деятельности психолога, данные методики позволяют выявлять особенности взаимодействия для дальнейшей коррекции, разработки обучающих мероприятий. Кроме того, диагностирование различных особенностей взаимодействия позволяет анализировать психологический климат в коллективе, а также, выявлять взаимосвязи с другими психологическими феноменами.

**Ключевые слова:** методы диагностики, профессиональная деятельность, социальное взаимодействие.

Понятие взаимодействия тесно связано по своему категориальному статусу с феноменами деятельности и общения. [1] Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, обеспечивая возможность полноценной самореализации личности, актуализации всех ее возможностей. Как показывает анализ работ, подавляющее большинство исследователей изучают профессионально важные качества личности на примере представителей сферы «человек – человек» – психологов, педагогов, руководителей и т.д.

Существующие уровни взаимодействия в профессиональной сфере, имеющие место в организациях, могут быть представлены в следующем виде:

- 1. Взаимодействие между организацией и ее средой.
- 2. Взаимодействие между уровнями управления и подразделениями. Этот вид взаимодействия получил название межуровневое. К нему относятся:
- 1) вертикальное взаимодействие. 2) горизонтальное взаимодействие или взаимодействие между различными подразделениями.
  - 3. Неформальное взаимодействие.

Рассматривая основные методы диагностики особенностей социального взаимодействия в профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что выбор методики, зависит от того, на каком уровне социального взаимодействие требуется выявить проблематику.

Взаимодействие организации с внешней средой — это взаимодействие организации с потребителями. Соответственно, на этом уровне диагностируются особенности взаимодействия сотрудников с клиентами.

В организационной психологии используется «Диагностика коммуникативной компетентности персонала». Коммуникативную компетентность можно рассматривать как свойство личности, включающее в себя способности, знания, умения, навыки, социальный опыт в сфере межличностного и делового общения

Диагностика коммуникативной компетентности персонала помогает определить уровень развития различных аспектов коммуникативной компетентности, которая особенно важна для руководителей, менеджеров и персонала контактной зоны, а также необходима для разработки рекомендаций руководителям по осуществлению дифференцированного и индивидуального подхода в управлении организационными коммуникациями.

Для исследования уровня коммуникативной компетентности информативными и полезными при разработке программ развития конкретных коммуникативных навыков станут результаты диагностики при помощи методики исследования коммуникативно-характерологических тенденций Т. Лири. [2]

<sup>©</sup> А.С. Коршикова, 2023.

При диагностике коммуникативной компетентности бывает целесообразным осуществить анализ отдельных коммуникативных качеств. Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко) позволяет определить основные эмоциональные трудности в повседневном общении. [2]

Изучение проявленности у персонала социально значимых коммуникативных качеств: эмпатии, принятия других, умения слышать и слушать. Для осуществления такой диагностики можно применить следующие методы:

- Диагностика принятия других (по шкале Фейя)
- Диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла)
- Экспресс-диагностика доверия (по шкале М. Розенберга)
- Тест на оценку самоконтроля в общении (М. Снайдер)
- Самооценка психической устойчивости в межличностных отношениях (М.В. Секач, В.Ф. Перевалов, Л.Г. Лаптев)
  - Опросник «Умеете ли Вы слушать?»
  - Методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко)

Взаимодействие между уровнем управления и подразделениями, как на вертикальном, так и на горизонтальном уровне взаимодействия диагностируется следующими методиками:

- Методики В.В. Шпалинского и Э.Г. Шелеста «Диагностика психологического климата в малой производственной группе».
  - «Оценка психологической атмосферы в коллективе» А.Ф. Фидлера
- «Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе» О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто
- «Методика диагностики профессионального выгорания (MBI)» К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой.
- «Методика выявления социометрического статуса личности и структуры межличностных связей в группе»

И другие.

На неформальном уровне можно провести диагностику конфликтов, с помощью следующих методик:

- методика Ериной С.И. «Диагностика ролевого конфликта у руководителей первичного производственного коллектива»
  - Тест Т. Томаса «Стратегии поведения в конфликтной ситуации»

Для определения уровня конфликтности личности или личностных свойств человека, которые в той или иной степени могут стать субъективной причиной конфликта, используются психологические тесты опросники.

В группу таких тестов входят опросник А. Басса и А. Дарки, тест Ч.Д. Спилбергера, тест «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева и пр.

Таким образом, для диагностики особенностей социального взаимодействия в профессиональной деятельности, важно выявить, на каком уровне требуется диагностика. На уровне внешнего взаимодействия, диагностируются коммуникативные компетенции сотрудников. На уровне межгруппового взаимодействия диагностируется особенности взаимодействия между руководителями и подчиненными, на неформальном уровне, диагностируются особенности взаимодействия внутри коллектива.

#### Библиографический список:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983

2. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 125-129.

*КОРШИКОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА* – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### О.Г. Исмагилова

#### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ УСТРОЙСТВ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ

В статье рассматриваются общие характеристики и принципы работы устройств аудиовизуальной стимуляции. Также проанализированы области применения устройств АВС и возможные противопоказания

**Ключевые слова:** устройство аудиовизуальной стимуляции, синхронизация электрических потенциалов головного мозга, психоэмоциональное состояние.

Использование аудио-визуальной (свето-звуковой) стимуляции происходит в течение нескольких столетий. Во многих культурах уже давно звук и музыка применяются для достижения направленного изменения состояния сознания. Удары в бубен, барабанный бой, скандирование, шум водопада и др. вызывают эмоциональные образы и ассоциации. Лечением больных фотостимуляцией, которая создается вращением с различной скоростью колеса со спицами между огнем и пациентом, занимался также Пифагор.

В настоящее время целый ряд исследований посвящен рассмотрению ритмических сенсорных воздействий как фактора коррекции функционального состояния организма. Так, имеются многочисленные свидетельства того, что ритмические или частотно-модулированные сенсорные раздражения даже малой интенсивности могут сопровождаться выраженными электрофизиологическими, нейропсихологическими и поведенческими эффектами.

Известно также управляющее воздействие различных аудиовизуальных средств на состояние мозга и поведение человека. Считается, что такие процедуры не требуют специальной тренировки и каких-либо усилий, действуют быстро и не имеют побочных эффектов. Это позволяет применять их для подавления стресса при проведении различных медицинских процедур, во время спортивных соревнований, перед публичными выступлениями, при наличии различного рода фобий и при лечении, психосоматических расстройств [1].

Устройство аудиовизуальной стимуляции - это специальное устройство, управляемое микропроцессором, которое предназначено для достижения релаксации, бодрости, медитации и других состояний, посредством звуковых и световых ритмических стимулов.

Принцип действия этих устройств основан на явлении, открытом еще на заре появлении электроэнцефалографии (ЭЭГ, EEG), в 40-е годы двадцатого столетия. Это явление синхронизации электрических потенциалов головного мозга с такими внешними стимулами, как отрывистые ритмичные звуки и ритмичными вспышками света, подаваемыми в естественном диапазоне ритмов мозга.

К 1934 году, совсем скоро после открытия ЭЭГ и мозговых волн, исследователи Adrian и Matthews пришли к разработке применения подобного метода. Они пришли к выводу, что применение ритмических импульсов света определенной частоты приводит к генерированию мозгом мозговых волн той же частоты.

Аудиовизуальная система включают в себя следующие устройства:

- блок программного управления, обеспечивающий генерацию аудиальных и визуальных стимулов с целью коррекции функционального состояния центральной нервной системы. Он включает различные варианты программ для психофизиологической реабилитации, а также восстановления и сохранения работоспособности, нормализации сна, обеспечивает возможность индивидуализации воздействия;
- дополнительные устройства, включая специальные очки с вмонтированными светодиодами и стереонаушниками;
  - комплект кабелей и эксплуатационную документацию.

Встроенный процессор способен по заданной в сессии программе варьировать: частоту стимуляции, скважность, яркость, громкость, тональность, и т.д., подаваемых на очки и наушники стимулов. Всё это обеспечивает, прежде всего, разнообразие, поскольку наш мозг быстро распознает монотонные стимулы и начинает их игнорировать (если они не превышают определенных порогов по интенсивности).

Для психофизиологического воздействия используются естественные стимулы: свет и звук для изменения психоэмоционального состояния. Комплекс практичен и прост в использовании. Пациент надевает наушники, очки со светодиодами, закрывает глаза, после чего запускают выбранную программу. Прибор подает специально подобранные световые и звуковые сигналы, оказывающие воздействие на ЦНС. Это обеспечивает психофизиологическую коррекцию функционального состояния центральной нервной системы, нормализацию процессов возбуждения и торможения, снятие избыточного напряжения, индуцирование сна, восстановление работоспособности, снижение переутомления и психосоматических нарушений.

Для чего нужны устройства АВС?

- для самопознания и самосовершенствования,
- для улучшения памяти и интеллектуальных функций,
- повышения физической и умственной работоспособности,
- для активизации процессов обучения и творческих возможностей,
- коррекции психоэмоциональных состояний,
- глубокой релаксации,
- нормализации сна,
- безопасного достижения измененных состояний сознания,
- реабилитации после тяжелых физических и эмоциональных нагрузок,
- коррекции психофизиологических состояний в спорте,
- нивелирования эффекта десинхроноза при перелетах в другой часовой пояс.

Противопоказания

Занятия со свето-звуковыми технологиями однозначно противопоказаны, если имеется диагноз эпилепсия, или другая судорожная активность, наличие кардиостимулятора, сердечная аритмия, нарушение мозгового кровообращения, недавняя (1-2 месяца) черепно-мозговая травма, опухоли мозга (различной этиологии), поздние сроки (от 6-х месяцев) беременности, употребление психотропных препаратов (в течение 4-х часов до сеанса или регулярно).

Применение наркотиков и алкоголя не совместимо с аудиовизуальной стимуляцией мозга, поскольку значительно усиливают их действие.

За рубежом (и теперь уже в России) существуют многочисленные научные публикации о применении светозвуковых устройств для лечения или значительного облегчения страданий людей, столкнувшихся в своей жизни с насилием, стрессом (в результате катастроф, боевых действий и т.д.); с такими нервными расстройствами, как беспокойство и депрессия; сезонными расстройствами; бессонницей; заболеваниями сердца; заболеваниями желудочно-кишечного тракта; головными болями; болями в спине; хроническими болями; гипертонией; предменструальным синдромом; расстройствами зрения; алкоголизмом и наркоманией; заболеваниями психики; пониженной обучаемостью; задержкой психического развития; сексуальными расстройствами; бесплодием; пониженным иммунитетом; паркинсонизмом; диабетом; астмой; инсультом; параличами [2].

В России метод АВС получил довольно широкое распространение, сначала в силовых структурах, а затем и в других областях жизни нашего общества. Например, при реабилитации наркоманов метод позволяет нормализовать сон, значительно улучшить эмоциональное состояние и снизить вероятность рецидива. Как дополнительная услуга сеансы АВС предлагаются в большинстве российских санаториев. Многие психологи и психотерапевты, занимающиеся частной практикой, используют это метод, как для помощи клиентам, так и для собственной реабилитации после рабочего дня. Используется данный метод и в государственных медицинских учреждениях (например, в некоторых психотерапевтических отделениях психиатрических больниц сохранилась и работает аппаратура еще 60-х годов прошлого века) [2].

#### Библиографический список:

- 1. Brauchli P. Electrocortical, autonomic, and subjective responses to rhythmic audio- visual stimulation / P. Brauchli, C. Michel, H. Zeier // Int. J. Psychophysiol. 1995. Vol. 19, № 1. -P. 53-66.
  - 2. Патрушев А. Руководство пользователя приборами ABC фирмы «Фотосоникс». // 38 стр.

ИСМАГИЛОВА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### Н.В. Кажура

#### ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТЬ» И «ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА»

В статье рассматриваются понятия «личность» и «личностные качества» с психологической точки зрения.

**Ключевые слова:** личность, личностные качества, индивид, психические процессы, поведение, черты личности, характеристика личности.

Что такое личность с психологической точки зрения? На данный вопрос все психологи отвечают по-разному. И.С.Кон пишет: «С одной стороны, она обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нем социально-значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения». [1]

Чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и жизненно важных качеств, приобретенных им в процессе социального развития. Следовательно, к числу личностных характеристик не принято относить особенности человека, которые связаны с генотипической или физиологической организацией человека. К числу личностных качеств также не принято относить качества человека, характеризующие особенности развития его познавательных психических процессов или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям и обществу в целом. Чаще всего в содержание понятия «личность» включают устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки.

Таким образом, личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих. [2]

Личностные качества — это закрепленная форма поведения, за которой стоит личностный мотив. (В.Д.Шадриков). в определении свойств личности выделяется направление, развивавшееся в рамках метода факторного анализа личности. Наиболее ценный и системматическийй вклад в это направление внесли такие исследователи, как Р.Кеттелл, Дж.Гилфорд, Г.Айзенк.

Айзенк начал с обстоятельного исследования личности в целом и пытался найти методики, позволяющие измерить черты личности. Он обнаружил два главных фактора: нейротизм и экстраверсию-интраверсию, - которые в его концепции являются определяющими параметрами структуры личности.

Р.Кеттелл был первым, кто сформулировал основное правило применения метода факторного анализа. Характерной особенностью его подхода является отношение к факторному анализу не как к способу упорядочивания полученных данных, а как к методу, позволяющему выявить основные свойства личности.

Р.Б.Кеттелл осуществил анализ 4500 характеристик личности и разделил их на синонимичные группы. Из каждой группы он отобрал по одному слову, выражающему, по его мнению, основное смысловое содержание соответствующей синонимичной группы. Таким образом список личностных признаков сократился до 171. Для дальнейшего сокращения Р.Б.Кеттелл воспользовался услугами большой группы экспертов, которые оценивали степень своего знакомства с каждой из 171 характеристик личности. Было выделено 36 корреляционных плеяд, внутри которых содержались высококоррелирующие характеристики. Все плеяды содержали пары членов, имеющие высокие отрицательные корреляции, например: разговорчивый – молчаливый, доверчивый – подозрительный, гибкий – ригидный, веселый – печальный и др. Эти полярные характеристики были отобраны для дальнейших исследований. Таким образом Кеттелл получил набор из 36 биполярных названий, который затем расширил до 46 пар путем включения специальных терминов. [2]

54

<sup>©</sup> Н.В. Кажура, 2023.

Как отмечалось ранее, в исследовании структурных элементов личности Кеттелл в значительной мере полагается на факторный анализ. В результате проведения многократных процедур факторного анализа данных, собранных в ходе исследования тысяч субъектов, он приходит к выводу, что черты личности можно классифицировать или разбить на категории несколькими способами.

#### Библиографический список:

1.Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. 2.Маклаков А.Г. Общая психология. – Питер, 2020

 $\mathit{KAЖУPA}$   $\mathit{HATAЛЬЯ}$   $\mathit{BACUЛЬEBHA}$  — магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### А.В. Сукинова

#### ПОДРОСТКОВЫЙ СУИЦИД: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ И ПРОФИ-ЛАКТИКА

По данным статистики в подростковом возрасте количество суицидальных попыток достаточно сильно превышает данное количество в любом другом (при этом количество завершенных суицидов, ниже, чем во взрослом). Большую опасность представляет то, что такая модель поведения может закрепиться и повторяться в каждой стрессовой ситуации, что, в конце концов, приведет к завершенному суициду.

Ключевые слова: сущий, профилактика, подросток.

По данным статистики, самоубийство является третьей основной причиной подростковой и юношеской смертности после несчастных случаев и убийств. В медицине есть даже специальный термин «пубертатный суицид». Более того, суицид рассматривают как один из вариантов проживания данного возрастного кризиса. Для подростков самоубийство — типичная реакция на стрессовые ситуации и кризисы. А это значит, что в любой момент подросток может почувствовать себя совершенно лишним в этом мире.

В данной статье я предлагаю познакомиться с понятием суицида, отметить отличия истинного суицида от суицидальной попытки, а также рассмотреть варианты первичной профилактики суицидального поведения в подростковой среде.

Что такое суицид:

- •Действие, целью которого является смерть совершающего;
- •Фатальное нанесение самоущерба;
- •Смерть может являться либо самоцелью, либо средством достижения других целей;
- •Частый мотив не смерть как таковая, а прекращение восприятия окружающей обстановки или желание уйти из нее определенным образом (т.е. смерть это средство);

Под суицидом понимаются два разнопорядковых явления:

- 1. Индивидуальный поведенческий акт, лишение себя жизни конкретным человеком.
- 2. Относительно массовое, статистически устойчивое социальное явление, заключающееся в том, что некоторое количество людей добровольно уходят из жизни.

Суицидальное поведение — это аутоагрессивные действия человека, сознательно и преднамеренно направленные на лишение себя жизни из-за столкновения с неблагоприятными жизненными обстоятельствами. Это действие осознанное (если нет — относят к несчастным случаям). Суицидальное поведение включает в себя: суицидальные мысли, суицидальные намерения (идеи), суицидальные приготовления, суицидальные попытки (покушения) и собственно акт суицида.

В самом широком смысле самоубийство – вид саморазрушительного поведения (наряду с курением, употреблением алкоголя и наркотиков). В узком, медико-правовом смысле - вид насильственной смерти с указанием ее причины.

Выделяют 2 типа суицидального поведения – аффективное, демонстративное и истинное.

Важно понимать, что суицид и суицидальная попытка представляют собой два принципиально различных рода действий: завершенный суицид — это не преувеличенная форма суицидальной попытки, а суицидальная попытка, как правило, не аналог лишь случайно неудавшегося самоубийства.

Погибающие от суицида и совершающие такие попытки — группы, различающиеся по многим признакам. Истинный суицид — обычно не результат спонтанного решения, он готовится заранее. Иногда различают суицидальность (риск самоубийства) и летальность (опасность человека для самого себя, деструктивное поведение).

«Настоящая», не демонстративная попытка суицида подразумевает наличие сразу трех установок: желание умереть, желание убить, т.е. агрессию и желание быть убитым: своего рода искупление. Демонстративные реакции подразумевают наличие угроз, симуляций и так называемый «торг», выдвижение «Ультиматума», как условий отказа от суицида.

Рассмотрим предпосылки совершения суицидов, к ним можно отнести - экстремальные жизненные обстоятельства в сочетании с психологическими особенностями, личностные особенности человека, определенные акцентуации характера, ценностные ориентации, жизненный опыт, общее отношение человека к жизни, а также различные патопсихологические проявления. Такое поведение преимущественно социально и культурно детерминировано.

Общая цель совершения суицида — нахождение решения. Это реакция на проблему, из которой, с точки зрения человека, данный выход логичный и наилучший. Суицид — стремление к полному выключению сознания для прекращения страдания и/или выхода из невыносимой ситуации. Общее побуждение к суициду — тягостные переживания, «внутренняя боль». Это то, чего человек пытается избежать. Важнейшим стрессором в данной ситуации выступают не удовлетворенные психологические потребности. У таких людей отмечается выраженное чувство беспомощности и безнадежности.

К первичной профилактике в подростковой среде можно отнести следующие направления работы:

- «Решение-центрированный» взгляд на проблемы, как тема для обсуждения с подростками на личных встречах, классных часах и т.д.
  - Формирование у подростков позиции «Всегда есть альтернатива».
- Установка на негативные эмоции как проходящее состояние, которое напрямую не связано с объективной реальностью.
  - Выстраивание жизненной перспективы.
  - Принятие на себя ответственности (за окружающих, за дела).
  - Поиск источников положительных эмоций даже в мелочах.

Владимир Федорович Войцех, профессор, руководитель отделения суицидологии Московского НИИ психиатрии, выделил несколько групп мероприятий по профилактике суицидов:

- Специализированные психиатрические (собственно суицидологические).
- Психологически-коррекционные: направленные на изменения личностных установок, повышение уровня психологической защищенности, активизацию антисуицидальных факторов.
  - Общемедицинские: лечебные мероприятия для устранения последствия суицидальной попытки.
- Социальные мероприятия: изменение социального статуса, социально-экономических условий жизни потенциальных суицидентов.
- Информационно-обучающие программы для распространения знаний об особенностях и причинах суицидального поведения.
- Создание специальных программ для вузов, форм последипломной подготовки (врачей, педагогов, психологов, специалистов по социальной работе и других).
- Информационно-корригирующие мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни, должной иерархии потребностей, ориентированной на личностный рост.
  - Информирование населения о существующей системе помощи при суицидоопасных состояниях.

Таким образом, только слаженная комплексная системная работа полифункциональной команды специалистов позволит оказать полноценную помощь ребенку, оказавшемуся в кризисном состоянии, в том числе ребенку с суицидальными намерениями.

#### Библиографический список:

- 1. Говорин Н. В., Сахаров А. В. Суицидальное поведение: типология и факторная обусловленность. Чита: Иван Федоров, 2008
- 2. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru (8.05.2017).
- 3. Хмелева Юлия Борисовна Анализ микросоциальных условий у детей и подростков, совершивших суицидальную попытку // . 2011. №4 (5).URL: http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-mikrosotsialnyh-usloviy-u-detey-i-podrostkov-sovershivshih-suitsidalnuyu-popytku (дата обращения: 09.05.2017).

*СУКИНОВА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА* – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### В.В. Саломасов

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИДЖА ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ЦЕННОСТЯМИ

В статье рассматривается вопрос социально-психологических аспектов работы с имиджем исторической личности в целях воспитания системы значимых ценностей у больших социальных групп. Проводится сравнение работы с имиджем одной и той же исторической личности для решения противоположных психолого-идеологических задач.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, Зоя Космодемьянская, идеология, имидж, историческая личность, подвиг.

Вопросы работы с имиджем ставятся перед психологической наукой сравнительно недавно. Наиболее частым направлением исследований по имиджелогии являются современники и современные проблемы. Тем не менее, всё чаще возникает насущная необходимость работы с историческими личностями и событиями прошлого.

Задолго до того, как профессиональная работа над имиджем публичной персоны стала обычным явлением, многие исторические фигуры понимали важность производимого на мир впечатления и так или иначе заботились о том, чтобы это впечатление отвечало их целям. Однако до середины прошлого века не существовало ни такого понятия имиджа, ни специалистов по нему. Соответственно, если исходить из определения имиджа, как символического образа субъекта, формируемого посредством профессиональных усилий [1], то в активный период жизни у большинства исторических личностей прошлого имиджа не было.

С другой стороны, история — это наука, которая изучает прошлое не само по себе, а как процесс становления настоящего. Таким образом, толкование вклада тех или иных исторических личностей прошлого в нынешнее положение вещей — это важный инструмент современной политики. Следовательно, и имидж этих исторических личностей — инструмент вполне современный, которым занимаются с большим или меньшим успехом нынешние имиджмейкеры. Причём, в их задачи может входить как создание образа некоего персонажа, ранее не нужного в историческом смысле, «с нуля», так и изменение имиджа ранее известной личности в соответствии с политическими требованиями заказчика. Один из ярких примеров такой переделки по заказу — активная работа над имиджем одной из самых ярких фигур Великой Отечественной войны Зои Космодемьянской. В данной статье поставлена цель исследовать изменение имиджа этой героической личности в различных политических условиях.

#### Подвиг Зои Космодемьянской, как оружие в Великой Отечественной войне.

Несмотря на то, что в сороковых годах двадцатого столетия понятия имиджа не существовало, важность «информационной войны», как инструмента создания необходимой для победы идеологии, руководителям государств и армий была хорошо ясна. История о подвиге Зои Космодемьянской стала широко известной после публикации в январе 1942 в газете «Правда» статьи Петра Лидова «Таня» [3]. Рассказ журналиста поразил всю страну. Мужество и верность Родине восемнадцатилетней комсомолки вдохновили на возмездие миллионы. Ещё несколько статей Лидова и других авторов в «Правде» и других печатных изданиях дополнили историю. Было установлено имя Зои, пересказана история её короткой жизни, опубликованы фотографии казни, найденные у убитых фашистов.

Можно уверенно отметить, что создание образа героини-комсомолки, вдохновляющего на героизм и других советских людей во время войны, не было сопряжено с большими трудностями. Перед журналистами и политработниками стояла лишь задача рассказать о подвиге Зои максимально возможному количеству бойцов, не придумывая ничего лишнего. Прообраз имиджа максимально соответствовал создаваемому образу. Не возникло необходимости «досочинять» легенду. Биография девушки и её героическое поведение в плену и на казни легко стали ярким примером — как смело и самоотверженно нужно воевать.

Зоя была во многом типичным представителем нового поколения советской молодёжи: она родилась после революции и воспитывалась на коммунистических идеалах. Недаром во время ареста она назвала

Научный руководитель: *Пахомова Яна Николаевна* – кандидат психологических наук, Челябинский государственный университет, Россия.

<sup>©</sup> В.В. Саломасов, 2023.

себя Таней — так звали героиню гражданской войны Татьяну Соломаху, мученически погибшую от рук белогвардейцев. Бесстрашное поведение комсомолки перед казнью сильно впечатлило жителей деревни Петрищево и тоже стало вкладом в Победу — хоть в январе 1942, когда немцы стояли под Москвой, в эту Победу верить было очень непросто.

После выхода статьи о Тане в «Правде» аудиторией имиджа Зои стало всё население Советского Союза. Особенно важно было донести информацию до личного состава вооружённых сил.

Определённый вклад в повышение влиятельной силы образа внесло присвоение Зое 16 февраля 1942 года звания Героя Советского Союза.

Для усиления и продолжения эффекта воздействия на аудиторию печать несколько раз возвращалась к теме подвига:

- 1942. Письмо к молодёжи от Л. Т. Космодемьянской «Отомстите за мою дочь»;
- 1942. Поэма М. Алигер «Зоя». Удостоена Сталинской премии в 1943.
- апрель 1942. Я Милецкий. «Кто предал Таню». Газета «Красная звезда»;
- февраль-май 1942. А. Космодемьянский. Моя сестра;
- сентябрь 1942, П Нилин, «Подлость». Очерк о судебном заседании Военного трибунала над участвовавшей в избиениях Зои жительницей села Петрищево;
  - октябрь 1943. А. Космодемьянский. Я мщу убийцам моей сестры. Газета «На врага».

Огромное значение для идеологической работы с массами имело в военное время искусство кино. Скудность средств военного времени подразумевала производство только самых необходимых для Победы кинолент — в их число вошла история о Космодемьянской. В 1944 году на киностудии «Союздетфильм» был снят художественный фильм «Зоя». В том же 1944 его посмотрело почти 22 миллиона зрителей. Режиссёр, оператор и исполнительница главной роли были награждены Сталинской премией. В 1946 году фильм получил приз первого международного кинофестиваля в Каннах за лучший сценарий — полагаю, это можно считать объективной оценкой высоких художественных качеств ленты.

После окончания Великой Отечественной войны подвиг Зои Космодемьянской наравне с подвигами других героев не был забыт. Освещение событий войны послужило идеологическим примером для воспитания молодёжи и вдохновения её на проявления героизма трудового. Для этого были использованы все возможные средства культуры и искусства.

В 1949 году вышла в свет книга Любови Тимофеевны Космодемьянской, матери Зои, «Повесть о Зое и Шуре». Мать двух Героев Советского Союза написала о своих погибших на войне детях, как о ярких представителях поколения молодёжи предвоенного времени. Таким образом, книга предложила молодым читателям следующего поколения впечатляющий пример для подражания. Книга неоднократно переиздавалась и была переведена на многие языки. В 1958 — 1961 была опубликована посвящённая судьбе Зои и Александра дилогия В Ковалевского «Брат и сестра» и «Не бойся смерти». Сам героический эпизод был описан во множестве литературных произведений.

В 1956 году в деревне Петрищево, был открыт Музей Зои Космодемьянской. В экспозиции были представлены фотографии, книги, документы, личные вещи Зои. Там же собраны подарки от людей разных стран: Вьетнама и Кубы, Анголы и Эфиопии, молодежных организаций Болгарии и Германии, Франции и Италии. Также в 1969 году открылся музей в селе Осино-Гай Тамбовской области, месте рождения Зои и Александра.

В память о подвиге Зои были установлены памятники, её именем были названы улицы, школы, детские лагеря во многих городах и сёлах страны, морское судно, горный пик и малая планета.

#### Усилия по смене имиджа Зои Космодемьянской для воспитания новой системы ценностей.

После гибели Советского Союза одной из главных задач нового государства стало максимально опорочить советское прошлое, советскую идеологию и образ жизни, все достижения социализма. Образы наиболее ярких исторических личностей, символизирующие собой эти достижения, были подвергнуты мощной идеологической атаке – теперь уже усилиями профессиональных имиджмейкеров.

Первая волна таких мероприятий, характерная для девяностых годов двадцатого века (но не прекратившаяся и сейчас), представляет собой «лобовую атаку» в виде попыток прямой фальсификации исторических фактов, клевете, попытках опорочить доброе имя, сменить знак имиджа с положительного на отрицательный. Популярный реакционный идеологический дискурс девяностых «советское, коммунистическое – значит, плохое» был использован против остатков советской идеологии по максимуму, в том числе – и против героев Великой Отечественной. В отношении Зои Космодемьянской попытка дегероизации ведётся по следующим направлениям:

- комсомолка – значит, коммунистическая фанатичка, исполнявшая преступные приказы кровавого тирана Сталина.

- Приказ о поджогах, который исполняла Зоя, бесчеловечно требовал в морозы лишать жилья мирных советских крестьян, оставшихся в оккупации и обрекать их на смерть, следовательно, она потенциальная убийца своих беззащитных соотечественников. Поэтому все жители Петрищево не сочувствовали пойманной партизанке, а проклинали её.
- Зоя не смогла нанести реального урона врагу, подожгла лишь один дом, в котором не было ни фашистов, ни их имущества, только мирные жители. Следовательно, ничего героического в эпизоде не было.
  - Подвиг совершила не Космодемьянская, а другая комсомолка-диверсантка.

Ещё один инструмент смены имиджа с позитивного на негативный – широко применяемый принцип жёлтой прессы: «неизвестное об известном». Он состоит в публикации реальных или лживых – но всегда специально сфабрикованных – ранее неизвестных фактов об известной личности, которые могут привлечь к ней общественное внимание. Лицам с изначально скандальной известностью подобные приёмы только добавляют популярности, в то время как обладатели позитивного имиджа могут после таких публикаций его полностью лишиться. Широко известна одна из таких попыток, которая вызвала широкий общественный резонанс – инсинуация А Бильжо в 2016 году.

А Бильжо, популярный художник-карикатурист (по первой профессии — врач-психиатр), известный своими либеральными взглядами, заявил, что нашёл историю болезни Зои Космодемьянской которая хранилась в архиве психиатрической больницы им. П. П. Кащенко. Он якобы выяснил, что в этой клинике не раз лежала до войны Зоя Космодемьянская, так как страдала шизофренией. И её молчание на допросе у фашистов было не проявлением героизма, а симптомом болезни — «кататоническим ступором с мутизмом. «когда человек с трудом двигается, выглядит застывшим и молчит" [4].

Выпад Бильжо подхватил в 2017 другой широко известный «жёлтый» автор А Невзоров (признан в РФ иноагентом). Он пытался представить Зою слабоумной от якобы перенесённого менингита «фанатичной маньячкой из сталинской преисподней»:

«Никакой другой «родины», кроме сталинской преисподней — у Космодемьянской не было. Только она могла быть объектом Зоиного патриотического фанатизма. И принести себя в жертву она могла только ей. Что и сделала, безусловно оказав режиму важную услугу». [5]

Эти и другие прямые попытки очернения подвига Зои Космодемьянской вызвали серьёзный резонанс в средствах массовой информации. Явное преобладание возмущения и негатива в адрес авторов «желтых вбросов» дало властям однозначный сигнал о том, что лобовая тактика превращения героев Великой Отечественной войны в антигероев даёт прямо противоположный результат. Был совершён переход на новую стратегию, более тонкую.

Новая стратегия построения имиджа героев войны, действующая сейчас, является частью общегосударственной идеологии, основана на пропаганде идей солидаризма, патриотизма и православия. Героизм не отрицается и не фальсифицируется — подменяется его идеологическая база. Главная задача — отделить героизм от идейной коммунистической основы. Ключевая внедряемая в сознание населения идея: люди проявляли массовый героизм не за советскую Родину, не за коммунистическую Родину, а просто за Родину — «Русь православную», «землю общинную», за «национальную идентичность», «за правду».

Официальные лица и курируемые ими общественные организации отмежевались в прессе от позиции прямого «шельмования» героического прошлого Великой Отечественной войны. Российское военно-историческое общество, курируемое недавним министром культуры Мединским, публично осудило нападки на память Космодемьянской, патриотическое движение «Бессмертный полк России» потребовало рассмотрения заявлений Бильжо прокуратурой. Также прозвучали предложения о введении уголовной ответственности за клевету на память о Великой Отечественной войне, подобно преследованиям в Израиле за попытки отрицания холокоста.

Одновременно с этим в 2018 началось строительство нового музея Зои Космодемьянской в Петрищево и была объявлена компания по сбору народных средств на новый художественный фильм о подвиге Зои. Имиджмейкеры принялись за задачу превращения советской комсомолки в библейскую святую.

Ю.А. Никифоров [начальник научного отдела РВИО]: «Конечно, определенные параллели можно провести. Но они будут связаны не с Библией как таковой, а с пониманием, что в русской культуре, православной по своим духовным корням, не может подлинно почитаемой фигурой стать кто-то вроде супермена из голливудского боевика. Образ Зои, ее история, сам факт того, что она прочно вошла в пантеон наших героев, обусловлено особенностями российской цивилизационной матрицы, архетипами русской культуры. Это очень интересное обстоятельство... народное бессознательное чувство, коллективная память выбрала именно Зою, чтобы хранить и бережно лелеять память о ней и ее подвиге».

В.И. Петракова [заместитель начальника научного отдела РВИО]: «Конечно, во многом очень похоже, если взять в пример, допустим, великомучеников, которые погибали за Христа, а значит, за истину, за правду. Зоя тоже погибла за правду. Она погибла за свободу своего народа и мирное небо над нашей

Родиной, за доброе дело, причем это была именно мученическая смерть». [6] О комсомольском воспитании советской девушки не упоминается.

В таком же ре-идеологизированном стиле организован новый музей Зои Космодемьянской в Петрищево (старый будет передан под некую «школу юных разведчиков», а пока просто закрыт).

На новом музее нет значка ВЛКСМ на фасаде, нигде нет красного цвета, только чёрный и белый, нет ни слова о том, что миллионы комсомольцев ушли на фронт и погибли, что Таней, чьим именем назвалась при аресте Зоя, звали комсомолку Татьяну Соломаху, замученную белогвардейцами в гражданскую войну

Вместо этого появился магазин с, бижутерией, футболками, и книгами: авторы — Стариков (лжеисторик), Мединский (глава РВИО), Прокопенко (ведущий РенТВ), Штрассер (немецкий нацист). На стенах мифы про необученных московских ополченцев и одну винтовку на троих, а также пространные цитаты о войне из Рузвельта, Де Голля, Черчилля, но тщательно убрано любое упоминание Сталина — даже из предсмертной речи Зои. Авторы проекта заявляли, что ставили задачу обойтись без символики, без цитат и без флагов. Это должно было символизировать некую чистоту помыслов.

Вышедший в 2021 году в массовый прокат фильм «Зоя», снятый при поддержке РВИО, призван продолжить работу над имиджем Космодемьянской в том же направлении: солидаризм, патриотизм, православие вместо советского коммунизма и интернационализма. Никакой коммунистической идеологии, никаких позитивных упоминаний о Советском Союзе. Колхозники и их быт представлены на уровне кроманьонцев, плохо подготовленные диверсанты действуют неумело и бессмысленно. Зоя не может себя заставить выполнить преступный приказ поджечь дом, потому что видит в нём ребёнка. Староста-предатель — не такой уж и плохой, даже сначала отпускает Зою. Фашист — интеллигент и красавец — цитирует Лермонтова, призывает командира к человечности и роняет слезу при казни партизанки.

Важная деталь: в новом фильме Зоя не называет себя Таней – это не вписывается в новую идеологическую схему. Ассоциация «Зоя – Таня» так же компрометирует эту идеологию, как неизбежно возникающая за ней ассоциация «белогвардейцы – фашисты». Поскольку принципы новой идеологии напрямую повторяют белогвардейскую, а спонсируют съёмку современные белогвардейцы из РВИО, такая параллель в фильме просто невозможна.

Ключевой момент фильма — ответ главной героини на вопрос, почему она так поступила. Подразумевалось, что этим ответом она окончательно соединит в сознании зрителя исторический героизм и самопожертвование самого неприспособленного к войне существа с новой идеологической базой (солидаризм,
патриотизм, православие). Однако претендующее, видимо, на патетику, перечисление трамвайчика, булочки и «чтобы всё вернулось, как было» выглядит настолько неубедительно, что вызывает, скорее, недоумение. Особенно по сравнению со сценой казни в фильме «Зоя» 1944 года. В итоге эпизод вместо того,
чтобы привести зрителя к катарсису, лишает повествование последних остатков смысла. Многочисленные
попытки провести через весь фильм новую параллель между действиями данной «обновлённой» Зои и библейским сюжетом казни Христа выглядят неуместно и натужно. В итоге для тех, кто не знает реальной
истории, фильм непонятен, а для тех, кто знает — оскорбителен.

С точки зрения выстраивания имиджа нельзя не отметить, что технически образ главной героини фильма также провален. Габитарный имидж не вызывает доверия: актриса, возраст которой – двадцать семь лет, совершенно не похожа на восемнадцатилетнюю девушку. Кроме того, суровое военное время и диверсионный рейд по лесам подразумевает следы недоедания, даже измождённости – но данная «Зоя» ни голодающей, ни измождённой совершенно не выглядит – даже после истязаний. Режиссёры забывают о том, что бельё на всей спине после ударов ремнями должно промокнуть от крови, что должна кровоточить глубокая рана на ступне – и так далее. В итоге «маленькая ложь рождает большое недоверие». Эти слова, которые Ю Семёнов вложил в уста своего литературного героя Шелленберга в «Семнадцати мгновениях весны» можно в полной мере применить к мастерству создания имиджа. Авторы фильма «Зоя» (2021) такого мастерства не проявили.

Вопрос имиджа исторической личности может оказаться чрезвычайно актуальным в наше время, так как исторические фигуры продолжают оказывать влияние на современные события. Было бы ошибочно называть «страной с непредсказуемым прошлым» только Россию. Поскольку история изучает не столько прошлое, сколько процесс становления настоящего, её толкование всегда вызывает интерес у тех, кто так или иначе распоряжается или намерен распоряжаться этим настоящим. Соответственно, имидж исторических личностей прошлого продолжает представлять профессиональный интерес для современных имиджмейкеров. Психологи же получают богатый материал для изучения приёмов создания новых образов прежних кумиров и способов использования этих образов новыми кумирами при решении ключевых задач современности.

#### Библиографический список:

- 1. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога [Текст]. М.: Академия Естествознания, 2009. 219 с.
- 2. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники [Текст] / А.Ю. Панасюк. М.: Омега-Л, 2007. 563 с.
  - 3. Лидов П.А. «Таня». Газета «Правда» [Текст]. 1942. 27 января.
- 4. Диагноз недели с доктором Бильжо: Мединский никакой не историк, а 29-й панфиловец и есть. The Insider (9 декабря 2016) [Электронный ресурс].—Режим доступа <a href="https://theins.ru/opinions/andrej-bilzho/38959">https://theins.ru/opinions/andrej-bilzho/38959</a> Дата обращения: 26.01.2023.
- 5. Невзоров А.Г. (признан в РФ иноагентом): Развесистая Зоя Архив интроверта [Электронный ресурс].— Режим доступа <a href="https://introvertum.com/aleksandr-nevzorov-o-zoe-kosmodemyanskoy/">https://introvertum.com/aleksandr-nevzorov-o-zoe-kosmodemyanskoy/</a> Дата обращения: 26.01.2023.
- 6. Портал История.РФ [Электронный ресурс].—Режим доступа <a href="https://histrf.ru/biblioteka/b/chtoby-istoriia-zoi-popala-v-sierdtsie-kak-zashchitit-lieghiendarnyi-podvigh-ot-oskviernieniia">https://histrf.ru/biblioteka/b/chtoby-istoriia-zoi-popala-v-sierdtsie-kak-zashchitit-lieghiendarnyi-podvigh-ot-oskviernieniia</a> Дата обращения: 26.01.2023.

 ${\it CAЛОМACOB~BЯЧЕСЛАВ~BAДИМОВИЧ}$  — магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### В.В. Саломасов

#### МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ ДОШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются вопросы главных психологических аспектов развития ребёнка в дошкольном и младшем школьном возрасте. Определяются основные задачи семейного психолога, работающего с детьми этого возраста.

**Ключевые слова:** высшие психические функции, дошкольный возраст, игра, младший школьный возраст, мышление, речь.

Переход от раннего детства, в котором психика ребёнка только начинает обретать черты личности, к младшему школьному возрасту, в котором стартует процесс взросления — один из важнейших этап развития человека. Дошкольник решает день за днём множество серьёзных задач собственного развития самым приятным способом — с помощью игры. Понимать, какие при этом происходят изменения с его мышлением, с его речью, необходимо для общего понимания особенностей психики ребёнка дошкольного возраста и для психологического воздействия на эти процессы в правильном направлении.

#### Особенности дошкольного возраста.

К периоду дошкольного возраста, в соответствии с большинством классификаций, относят детей от 3 до 7 лет. Основной ситуацией развития для этого возраста принято считать усвоение правил и особенностей межличностных отношений, особенно – отношений между ребёнком и взрослым (не только с родителями, а со взрослыми, в целом). Внеситуативно-познавательное общение со взрослыми в период от 3 до 5 лет заменяется к периоду с 5 до 7 лет на внеситуативно-личностное. В общении со сверстниками преобладает игровое сотрудничество, активно проявляется сопереживание. Стремление ребёнка к познанию себя и других, к оценке и самооценке выражается, в первую очередь, в потребности в общении. Расширение круга общения приводит к серьёзному потрясению при разрушении эгоцентрической картины мира: ребёнок понимает, что он не является главным в семье, а тем более – центром Вселенной. К этому приводит посещение детского сада, появление в семье другого ребёнка, новое отношение родителей «ты уже взрослый».

Ведущая деятельность для дошкольного возраста — игра в самых разных её проявлениях. Игра эволюционирует вместе с детьми от сюжетной у трёх-четырёхлетних, копирующей поведение взрослых, до ролевой в 5-7 лет и игры по правилам в 6-7. Игра в дошкольном возрасте крайне важна для личностного, психического, волевого, эмоционального развития ребёнка. Она учит дошкольника исполнять социальные роли, формирует отношение к различным аспектам окружающего мира.

Ещё один важный вид деятельности ребёнка дошкольного возраста — рисование. Он также бурно эволюционирует от простейших опытов трёхлеток до сюжетного рисования со множеством деталей, персонажей, предметов, с выражением художественными средствами собственного отношения к ним. В период «художественного расцвета» в возрасте 5 лет и старше ребёнок может создавать до двадцати пяти рисунков в день. [5]

Также дошкольники активно занимаются конструированием в виде создания по образцам элементарных построений и конструкций из кубиков, мозаики, деталей игрушек-конструкторов. Постепенно конструкторская деятельность развивается от выполнения работ по образцу до конструирования по заданным условиям и затем — по собственному замыслу. Кроме того, развитие конструирования идёт от отдельных поделок к сюжетному конструированию и от индивидуальной работы к коллективной, совместно со сверстниками.

К основным новообразованиям дошкольного возраста относят формирование развитого воображения, наглядно-образное мышление, начала понятийного мышления. Память занимает ведущее место в ряду психических функций. У ребёнка закладываются основы картины мира, природы, общества и своего места в нём. Это рождает новые мотивы и произвольность поведения, учит осознавать мотивы и потребности. Дошкольники знакомятся с первичными этическими нормами, учатся понимать позицию другого, у них

Научный руководитель: *Пахомова Яна Николаевна* – кандидат психологических наук, Челябинский государственный университет, Россия.

<sup>©</sup> В.В. Саломасов, 2023.

начинает формироваться самосознание и самооценка. Также важно отметить развитие функций речи, практическое овладение ею. Главный итог дошкольного возраста – готовность к переходу на новую социальную позицию, которая будет основной в следующий период развития – внутреннюю позицию школьника.

#### Мышление и речь дошкольника.

Необходимо особое внимание уделить рассмотрению двух важнейших аспектов психического развития ребёнка дошкольного возраста – мышления и речи. Трудно переоценить их значение в этом возрасте. Эти аспекты напрямую влияют на достижение необходимого уровня умственного и личностного развития ребёнка, на его готовность к важнейшему жизненному этапу – обучению в школе. Как отмечал Л.С. Выготский: «Так же как и основные формальные ступени, по которым идет построение личности ребенка, эти ступени связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт ребенка, стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт». [1]

Классиками в вопросах изучения мышления и речи ребёнка признаны Л.С. Выготский и Ж. Пиаже. В богатейшем научном наследии Выготского важное место занимают исследования развития высших психических функций, концепция культурно-исторического развития, понятие зоны ближайшего развития. Пиаже известен серьёзными исследованиями в области изучения мышления ребёнка (особенно — логического мышления), развития интеллекта и речи. Он предложил собственную периодизацию интеллектуального развития детей, описал ряд особенностей детского мышления. Взгляды этих выдающихся исследователей не всегда совпадали, Выготский высказал немало критических замечаний в адрес Пиаже, на что тот смог ответить (с большим уважением) лишь четверть века спустя, т к раньше с этими замечаниями не был знаком. Мы можем лишь предполагать, к каким новым гениальным открытиям могло бы привести творческое взаимодействие этих учёных, имей они в руках современные инструменты для обмена информацией.

В соответствии с концепцией Выготского, мы можем отметить, что в дошкольном возрасте мышление и речь постепенно превращаются в высшие психические функции – приобретают произвольный характер, становятся социальными и опосредованными, выражаются в знаковой форме. Как отмечает проф. Е.Е. Сапогова: «Общая линия развития мышления в это время такова: от решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане, с помощью внешних действий ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных интеллектуальных действий. Это путь от наглядно-действенной формы мышления к наглядно-образной. Кроме того, в деятельности дошкольников формируются обобщения, закрепляющиеся в понятиях, приемы классификации, элементы умственного моделирования, что свидетельствует об овладении детьми знаковой деятельностью и становлении элементов понятийного мышления». [2] Дошкольник постепенно развивает и совершенствует умение планировать свои интеллектуальные действия и контролировать их. Наглядно-образное мышление помогает ему в решении задач воспроизведения наглядных свойств вещей. Старший дошкольник уже делает первые шаги к словесно-понятийному мышлению. С его помощью он учится рассуждать о скрытых свойствах объектов, которые нельзя увидеть, «пощупать», но можно записать и описать с помощью знаков.

Одна из характерных особенностей дошкольника, по мнению Пиаже — эгоцентрический характер мышления. Ребёнок четырёх-пяти лет обычно не может посмотреть на себя со стороны, сменить точку зрения, забывает учесть себя, как третье лицо, когда нужно сосчитать, например, членов семьи, участников игры и т. д. Однако Т.Д. Марцинковская отмечает: «...как показали исследования М. Дональдсон, Дж. Бруннера и других учёных, в более знакомых и понятных для детей ситуациях познавательный эгоцентризм преодолевается уже к 5 годам. В этом возрасте многие дети могут понять и чужую позицию, увидеть мир глазами другого человека... Данные экспериментов свидетельствуют о том, что познавательной децентрации предшествует эмоциональная, т е у ребёнка сначала появляется способность понять эмоциональное состояние другого человека (даже в том случае, если оно диаметрально отличается от его собственного в данный момент)».[4] Переход от эгоцентизма к децентрации подводит ребёнка к объективному взгляду на мир, формирует у него зачатки научного восприятия действительности.

Большое значение в интеллектуальном развитии ребенка придается саморазвитию, становлению самостоятельности и активности в процессе познания самого дошкольника. Этот тип мышления, который называют детским экспериментированием, характеризуется не только переходом от незнания к знанию, но и дальше — от понятного к неопределенному. Постановка вопросов, собственные догадки и гипотезы ребенка способствуют развитию произвольности, гибкости и динамичности детского мышления.

Важно отметить, что процесс формирования и развития мышления происходит совместно с бурным развитием социальной активности ребёнка, его регулярному общению с другими детьми и взрослыми, в процессе овладения основными для этого возраста видами деятельности — игрой, рисованием, конструированием. Роль правильного педагогического воздействия на эти процессы трудно переоценить. Л.Ф. Обухова

подчёркивает: «Мышление ребёнка формируется в педагогическом процессе, и очень важно ещё раз подчеркнуть, что своеобразие развития ребёнка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении ребёнком способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение».[3]

Процесс развития мышления дошкольника неотделим от процесса развития речи. Ребёнок на данном этапе развития овладевает речью по следующим основным направлениям (по И.В. Шаповаленко [6]):

- Расширение словаря и развитие грамматического активного запаса речи. Дошкольник активно «впитывает» речь окружающих и пробует «творить» её сам. Детское словотворчество становится серьёзным инструментом тренировки и обогащения когнитивных и языковых структур в арсенале ребёнка.
  - Постепенное и неизбежное убывание эгоцентризма в речи.
- Развитие речи, как основного средства общения. Ситуативная речь постепенно становится всё более связной и контекстной. Дошкольник обучается выражать субъективные впечатления, формулировать свою позицию, общаться с партнёрами, организовывать взаимодействия.
- Развитие речи, как орудия мышления, инструмента перестройки психических процессов, средства планирования и регулирования поведения.
- Развитие фонематического слуха, осознание словесного состава речи, интуитивное понимание основ словотворчества, соотношения слова и смысла.

Словарный запас растет в течение всего дошкольного детства ребенка: по сравнению с ранним детством активный запас вырастает в три раза. Если к 3 годам ребенок, в среднем, употребляет до 500 слов, а понимает около 1500, то в 6 он знает от 3000 до 7000 слов, а активно использует около 2000. Ребёнок использует все части речи, умеет склонять и спрягать, овладевает морфологической системой языка, включает в речь сложные предложения, союзы, распространенные суффиксы. Дети любят игры со словами, ритмизацию и рифмовку слов, активно придумывают новые слова сами.

На практике дошкольник овладевает речью успешно, но осознание самой речевой действительности и словесного состава речи может отставать. Поэтому дошкольники в процессе общения часто ориентируются не столько на словесный состав речи, сколько на предметную ситуацию, которая помогает определить понимание.

В дошкольном возрасте дети осваивают общение, как функцию речи. Они много говорят, спрашивают, сопровождают речью свои действия. Под влиянием взрослых ребенок постепенно осваивает контекстную речь, требующую построения речевого контекста, независимого от конкретной наглядной ситуации. Но, даже умея ею пользоваться, дошкольник продолжает активно употреблять ситуативную речь. Контекстная речь полностью заменит ситуативную только с переходом к школьному возрасту.

Для дошкольного возраста существенным фактором является появление объяснительной речи. Она применяется как важный инструмент организации совместной деятельности, когда нужно передать содержание и правила игры, разъяснить, как нарисовать Кроша, как устроена игрушка, и т.д. Постепенно из этого вырастает важная функция регуляции и планирования деятельности. В процессе выполнения всех этих функций речь постепенно «сливается» с мышлением ребёнка. Можно сказать, что постепенно «внутренняя речь» дошкольника становится «планирующей» — мышление и речь ребёнка подходят к словесно-логическому способу мыслить, или к переходу на «стадию внутреннего знака» по Выготскому. По достижении этого уровня ребёнок готов к новой значимой социальной позиции — внутренней позиции школьника.

Мышление и речь в дошкольном периоде развития ребёнка, как и другие высшие психические функции, претерпевают серьёзнейшие изменения. Эти изменения критически важны для последующих этапов жизни человека, они влияют на становление личности, на складывание всех её компонентов. Собственно, можно сказать, что в дошкольном периоде и происходит превращение низших психических функций в высшие — те, которые формируют человеческую психику, в целом. Овладевая речью, ребёнок совершенствует своё мышление, а развивающееся мышление ставит новые задачи перед речью. Разумеется, в процессе развития полноправно участвуют все высшие психические функции. Главная задача родителей, психологов и педагогов на данном этапе развития ребёнка — активная и заботливая помощь в полноценной подготовке к следующему важнейшему жизненному этапу — раннему школьному возрасту.

#### Библиографический список:

- 1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии [Текст] / М.: Педагогика, 1982.
- 2. Методическое пособие по дисциплине «Детская и возрастная психология». Сост: Сапогова Е.Е. / М.: Московский институт психоанализа, 2016. 135 с.
- 3. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология [Текст] : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. М. : Роспедагенство, 1996. 374 с.

- 4. Психология развития [Текст] : учебник для вузов / Т. Д. Марцинковская [и др.] ; под ред. Т. Д. Марцинковской. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2007. 528 с.
- 5. Чурекова, Т. М. Возрастная психология [Электронный ресурс] / Т.М. Чурекова ; Д.Ф. Ахмерова ; Ю.Ю. Моисеенко. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2011. 100 с.
- 6. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология [Текст] : учебник для бакалавров / И. В. Шаповаленко. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2012. 567 с.

 ${\it CAЛОМACOB~BЯЧЕСЛАВ~BAДИМОВИЧ}$  – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### Н.В. Евстафьева

### ПОНЯТИЕ «СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением проблемы субъективного благополучия. Описываются понимание понятия субъективного благополучия в зарубежной и отечественной психологии, обозначаются истоки изучения проблемы. В статье представлен обзор основных теорий субъективного благополучия.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, счастье, удовлетворенность, психологическое благополучие, личность.

Понятие «благополучие» рассматривают «как многофакторный конструкт, характеризующийся сложной взаимосвязью социальных, культурных, экономических, психологических, физических и духовных факторов» [2]. Действительно, проблемы субъективного благополучия изучают в философии, психологии, социологии и других науках.

Психологическая наука, как правило, занимается изучением явлений осложняющих человеческую жизнь, изучает состояния депрессии, стресса, агрессии, конфликтов, различные отклонения личности и т.д. По мере развития науки, исследователи стали больше обращать внимания не только на вопросы, требующие решения проблемных ситуаций, но и на исследования показателей, повышающих качество жизни. Фокус исследования сместился на «изучение того, ради чего стоит жить и как создать условия для такой жизни» [11]. Исследователи изучают факты благополучия личности как состояния, так и анализируют личностные, социокультурные, социально-психологические аспекты благополучия.

Существуют объективные показатели благополучия, такие как критерии успешности, показатели здоровья, материального достатка и т. п. При этом, благополучие переживается исходя от особенностей отношения личности к себе и окружающему миру, то есть благополучие по своей природе является субъективным.

Во второй половине XX в., в связи с ростом интереса к психологическому здоровью (наряду с привычным физическим здоровьем) были разработаны специфические психологические критерии здоровья [15].

Западные психологи занимаются вопросом изучения субъективного благополучия с 60-х гг. ХХ в., рассматривая его как противопоставление психологическому нездоровью и неблагополучию. Субъективное благополучие стало критерием психического и психологического здоровья человека, необходимым условием его гармоничного развития [8].

Сегодня в психологической науке присутствуют несколько терминов, отражающие состояние личности как «благополучие». Это понятия «субъективное благополучие» и «удовлетворенность жизнью», «психологическое благополучие».

В зарубежной психологии подходы к исследованию психологического благополучия делятся на две группы: эвдемонистические и гедонистические (А. С. Ватерман, Э. Деси, Д. Каннеман, Р. Райан). Однако, по мнению исследователей, оба подхода не лишены недостатков. Главный недостаток гедонистического подхода состоит в его теоретической неразработанности, а эвдемонистического — в трудности эмпирической оценки психологического благополучия. В настоящее время в зарубежной психологии наибольшей популярностью среди исследователей пользуется многомерная модель психологического благополучия К. Рифф. Модель включает в себя такие компоненты, как «принятие себя» (позитивная оценка себя, своей жизни), «личностный рост», «цель в жизни», «позитивные отношения с другими», «контроль над окружающей средой» (способность эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой) и «автономия». Данная модель значительно шире гедонистической и все же она не раскрывает сущности самой категории «благополучие», не объясняет истинного смысла, вкладываемого в это понятие [2].

В западной психологии понятие «благополучие» определяется как «well-being», что дословно означает «хорошо» и «бытие» и подразумевает широкую и достаточно динамичную для индивида систему со-

© Н.В. Евстафьева, 2023.

циальных связей, предполагающую наполненные позитивными переживаниями межличностные отношения. Так, М. Селигман в понимание субъективного благополучия вкладывает положительные эмоции, смысл, вовлеченность, позитивные отношения с людьми, достижения [11].

В русском языке понятие «благополучие» определяется как «спокойное и счастливое состояние», а счастье — как «чувство и состояние полного высшего удовольствия» [7]. «Субъективное» раскрывается как принадлежащее человеку как субъекту [14]. Благодаря семантическому анализу под субъективным благополучием можно понимать определяемое личностью как субъектом состояние удовлетворения, основанное на достижении необходимых благ, которое не всегда совпадает с объективными условиями [2].

Если в зарубежной психологии термин «субъективное благополучие» используется широко, в отечественной психологии это понятие появилось недавно и рассматривается как состояние динамического равновесия, ощущение внутреннего равновесия, достигаемое за счет переживания удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности (М. В. Григорьева, Л. В. Куликов, Р. М. Шамионов и др.). И. В. Полушкина выделяет несколько подходов к определению феномена субъективного качества жизни: потребностный, ценностный, деятельностный и нормативный [10]. В интегративной концепции субъективного благополучия Р. М. Шамионова субъективное благополучие определяется как понятие, которое выражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внутренней среде, и характеризуется ощущением удовлетворенности [13]. По мнению Л. В. Куликова, раскрытие содержания феномена субъективного благополучия позволяет в целом выделить два доминирующих компонента: когнитивный (рефлексивный) — представления об отдельных сторонах своего бытия, и эмоциональный — доминирующий эмоциональный тон отношений к этим сторонам. В последнее время внимание исследователей обращается на то, что субъективное благополучие обеспечивается не только внутренним физическим и психическим благополучием, но и состоянием духовно нравственного здоровья социальной среды. По мнению Б. А. Классова, субъективное благополучие личности зависит от уровня усвоенной социальной культуры, а также от состояния индивидуального и общественного физического, психического, интеллектуального и духовно-нравственного здоровья [3].

Отечественные психологи исследуют взаимосвязь ценностных ориентаций, толерантности, осмысленности жизни, стратегии жизни, стратегии поведения личности с субъективным благополучием личности (Н. К. Бахарева, Е. Е. Бочарова, Л. В. Куликов, Г. Л. Пучкова, Е. Н. Панина, М. В. Соколова, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Р. М. Шамионов и др.). В центре внимания исследователей находятся потребности и ценности человека, поведение и результат деятельности, который вызывает состояние удовлетворенности, счастья [8].

Таким образом, результаты отечественных и зарубежных психологических исследований свидетельствуют, что субъективное благополучие выступает в роли интегративного психического образования, детерминирующего успешность деятельности личности в разных сферах жизни, и включает в себя положительные эмоции, смысл, вовлеченность, отношения с людьми, достижения. Субъективное благополучие связано с социумом, культурой, ценностными ориентациями, морально-этическими нормами, полученным опытом и определяет оценку личности себя, своего жизненного пути и окружающего мира.

#### Библиографический список:

- 1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
- 2. Карапетян Л. В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 1 (123).
- 3. Классов Б. А. Социальное здоровье населения как фактор устойчивого развития общества. http://www.edu.nsu.m/~nipkpro/izdanija/simpozium/klassov.htm
- 4. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / под ред. В. Ю. Большакова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
- 5. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004.
- 6. Леонтьев Д. А. Позитивная психология повестка дня нового столетия // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4.
- 7. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного // Вопросы психологии. 2001. № 1.
- $^{\circ}$  8. Матюшина М.Г., Основные подходы к раскрытию понятия «субъективное благополучие в отечественной и зарубежной психологии»// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, no. 182, 2016
  - 9. Ожегов С. И., Шведова Н. Н. Толковый словарь русского языка. М., 1992.

- 10. Полушкина И. В. Развитие внутренних ресурсов личности как условие повышения субъективной оценки качества жизни безработным: автореф. дис. канд. психол. наук. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009.
- 11. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Изд-во Манн, Иванов и Фербер, 2013.
- 12. Хвостикова В. А. Удовлетворенность работой и субъективное благополучие сотрудника как фактор эффективности деятельности организации (на примере зарубежных исследований) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. М.: АНАЛИТИКА РОДИС, 2012.
- 13. Яремчук С. В. Удовлетворенность разными сферами жизни у жителей Дальнего Востока // Качество жизни в современной России: Материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (1 марта 2011 г.) / под ред. М. Д. Узлова. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2011.
- 14. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции). Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004.
  - 15. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005

*ЕВСТАФЬЕВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА* – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

#### М.А. Кутепова

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ

В статье рассматриваются особенности мотивации кандидатов в приемные родители. Значимость данного вопроса связана с социально важным процессом отбора кандидатов в замещающие родители, определения факторов эффективности замещающей семьи, выявления и формирования ее ресурсов. Работа в данном направлении окажет положительное влияние на уровень адаптации приемного ребенка в семье, на уровень эффективности действий приемных родителей и снижение риска «вторичного сиротства».

**Ключевые слова**: мотивация кандидатов в приемные родители, конструктивная мотивация, деструктивные мотивы, благоприятные факторы к приему ребенка в семью, неблагоприятные факторы приема ребенка в семью, самоценность ребенка, эффективность приемной семьи.

Защита интересов детей, оставшихся без попечения родителей является сферой ответственности государства, и ориентирована на их жизнеустройство, основанное на приоритете семейного воспитания. Социально важными вопросами в этом направлении являются: отбор кандидатов в замещающие родители, определение факторов эффективности замещающего родительства, выявление рисков, и формирование ресурсов замещающей семьи.

Успешность существования приемной семьи во многом зависит от мотивов, которыми руководствовалась семья при ее создании. Мотивация определяется как неконструктивная в случаях, когда ребенок становится средством достижения цели. Конструктивная мотивация является важнейшим критерием ресурсности приемной семьи и слагаемым готовности кандидатов стать приемными родителями.

Высокий уровень конструктивной мотивации приема ребенка в семью является прогнозом успешности адаптации и детско-родительских отношений в будущей приемной семье.

Выявление мотивации кандидатов в замещающие родители осуществляется на этапе диагностики психолого-педагогической и эмоциональной готовности принятия ребенка на воспитание в свою семью. В процессе проведения обследования анализируются ресурсные возможности обследуемых (благоприятные факторы для приема ребенка в семью) и риски (неблагоприятные факторы). По результатам диагностики формируется психологическое заключение, содержащее рекомендации для кандидатов в приемные родители и/или для сотрудников органов опеки и попечительства. Оно носит рекомендательный характер, но при этом является одним из факторов, влияющих на принятие органами опеки и попечительства решения о передаче ребенка в семью.

В последние годы интерес к изучению мотивации человека сохраняется, при этом, сложность в интерпретации данного понятия остается.

Теоретический анализ литературы по проблеме мотивации позволяет выделить психологические факторы, которые относятся к побудительным силам поведения человека: «потребности», «мотивы», «цели», «интересы» и «стимулы», и рассматривать мотивацию как совокупность факторов, влияющих на поведение человека, т.е. то, что побуждает человека действовать определенным образом.

Мотивация кандидатов в приемные родители является одной из важнейших характеристик лиц, готовых стать опекунами или усыновителями. Так как, основываясь на результатах исследования мотивационной составляющей будущих приемных родителей, можно с определенной степенью вероятности прогнозировать насколько эффективно будут реализованы ими родительские роли и насколько успешно состоится приемная семья.

Большая исследовательская работа в исследовании мотивов принятия ребенка в семью проведена В.Н. Ослон. Она выделила комплекс мотивов принятия в семью ребенка-сироты: отсутствие кровных детей; быть не хуже, чем другие; продолжение традиций; желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания; заполнение пустоты после потери собственного ребенка; заполнение пустоты после

<sup>©</sup> М.А. Кутепова, 2023.

того, как выросли собственные дети; желание помочь хотя бы одному ребенку; надежда на помощь в старости; решение материальных проблем за счет приемных детей; желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи; стремление исправить собственный неудачный родительский опыт[1].

В результате многолетнего эмпирического исследования В.Н. Ослон были выявлены показатели «достаточно ресурсной» семьи, среди которых важное место занимает мотивация приема ребенка в семью. В исследовании автором были выделены следующие изучаемые сферы:

- социально-демографические характеристики;
- мотивация приема;
- -ожидания от приема;
- -социально-психологические условия семьи;
- -материально-экономические условия;
- -индивидуальные особенности членов семьи, их личное самочувствие и связи с социумом;
- -особенности, цели воспитания детей, опыт воспитания детей, в том числе приемных.

Критерием ресурсности исследователь [2] считает ориентацию на самоценность ребенка, т.е. предоставлении ему возможностей, прав и обязанностей: возможность участвовать в семейных делах, иметь друзей, быть частью семьи, испытывать чувство нужности, безопасности, иметь право голоса в принятии решений и т.д. [3]. Все эти показатели уточняются в соответствии с потребностями приемных детей.

К «недостаточно ресурсным» для приема семьям относятся семьи, которые находятся в состоянии стресса, обусловленного смертью близкого человека, тяжелой болезнью членов семьи, эмиграцией, разводом или предразводным состоянием. Особое внимание обращают семьи, которые пытаются принять ребенка «на место» своего умершего, а также семьи, где родители в детстве пережили жестокое обращение и насилие в собственных семьях. Эти семьи имеют высокую степень риска в отношении безопасности приемного ребенка, и нуждаются в эффективной терапии собственных травматических переживаний еще до его устройства в семью [2].

Таким образом, наиболее благоприятный прогноз эффективного функционирования приемной семьи можно ожидать в случаях, когда родители берут ребенка, потому что хотят его любить, заботиться о нем, дать ему семью, подготовить его к взрослой жизни (мотив «Самоценность ребенка») В остальных случаях, кандидатам в приемные родители необходимо сверять свой мотив со способностью любить ребенка, и готовностью сделать все, чтобы ребенок рос в благополучных условиях, не чувствуя себя при этом жертвой обстоятельств.

Мотивационная направленность замещающих родителей влияет на их отношения с детьми, поэтому важно, оценивая характер мотивации, определять конструктивные или деструктивные мотивы, лежат в основе желания потенциального замещающего родителя. Под конструктивными мотивами мы понимаем мотивы, способствующие успешной адаптации приемного ребенка в семье, нацеленные на создание благоприятных условий для его развития, например: нереализованное материнство, отсутствие кровных детей, желание иметь больше детей, не до конца реализованный родительский потенциал, нерастраченная любовь, привязанность к конкретному ребенку и другие [4].

Деструктивные мотивы продиктованы ожиданием собственной выгоды или связаны с нереалистичными ожиданиями по отношению к будущему ребенку. Например, к деструктивным, потенциально опасным мотивам принятия ребенка в семью, Л.С. Печникова [5] относит следующие:

- 1. В усыновленном ребенке родители надеются найти замену умершему родному ребенку.
- 2. Семья решает усыновить ребёнка, поскольку не может иметь детей.
- 3. Семья хочет «сделать доброе дело», взять в семью ребёнка, заботясь о детях вообще и желая делом помочь им. При этом родители постоянно ждут от ребенка благодарности за их поступок.
- 4. Семья берёт приёмного ребёнка для реализации своих педагогических амбиций, желая с помощью правильного воспитания сделать из «трудного» ребёнка достойного и успешного.
- 5. Одинокая женщина, не имея собственной семьи, решает создать её путем усыновления ребёнка. На ребенка возлагается обязанность сделать счастливой приемную мать, ведь для этого его и взяли.
  - 6. Мотивом может быть экономический интерес, обычно прямо не вербализуемый.
  - 7. В основе стремления усыновить ребенка могут лежать также сугубо патологические мотивы [6].
- А.В. Махнач, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых выделяют конструктивные и деструктивные мотивы принятия ребенка в замещающую семью следующим образом. Как конструктивные оцениваются мотивы, которые будут способствовать успешной адаптации приемного ребенка в семье. Они нацелены в первую очередь на создание благоприятных условий для развития ребенка в семье: отсутствие собственных детей, нереализованное материнство, желание иметь больше детей, не до конца реализованный родительский потенциал и др.

К часто встречающимся деструктивным мотивам авторы [7] относят следующие:

- •желание приобрести материальные выгоды (например, улучшить жилищные условия за счет жилплощади ребенка или улучшить свое материальное положение с помощью выплат, полагающихся приемным родителям по закону);
- •сиюминутное необдуманное желание взять ребенка (например, из жалости), когда кандидат не готов к существенным изменениям в его жизни с появлением приемного ребенка;
- •желание использовать приемного ребенка в своих собственных интересах (кандидат может сознательно скрывать подобное желание, понимая, что оно может быть препятствием);
- •желание с помощью ребенка наладить нарушенные супружеские отношения, сохранить распадающийся брак;
- •желание взять приемного ребенка, чтобы родной ребенок «не скучал» («не вырос эгоистом», «не избаловался»);

Мотивацию, как и многие другие качества семьи, необходимо рассматривать в контексте потребностей будущего приемного ребенка. Так, например, если бездетная семья размышляет над усыновлением ребенка раннего возраста, то, безусловно, важным является желание воспитать своего собственного ребенка, подарить ему свою любовь и заботу и т. д. В то же время наиболее успешными приемными родителями для детей старшего возраста (например, школьного) оказываются зрелые люди, которые хотят принять ребенка, потому что собственные дети уже выросли и живут самостоятельно (так называемый «синдром опустевшего гнезда»), а силы и желание растить ребенка еще есть.

Мотивация также связана с формой жизнеустройства, которую выбирает семья. Так, усыновление (удочерение) становится важным для семей, основным мотивом которых является желание иметь ребенка (особенно если по каким-то причинам супруги не могут иметь собственных детей). Мотив профессиональной самореализации или социального самоутверждения, когда для замещающего родителя важно подчеркнуть значимость своего поступка для общества, может приводить к выбору таких форм, как опека (попечительство) и приемная семья.

При этом, исследователи [3] выявили, что от стажа приемного родительства зависят типы мотивации, направленные на удовлетворение материальных и экзистенциальных потребностей приемных родителей. От супружеского статуса — такие типы мотивации, как «разрешение кризиса (семейного, личностного)», «замещение ребенка» и «альтруизм». Приемными матерями с нестабильным супружеским статусом движет «мотивация, направленная на разрешение кризиса (семейного, личностного)», а женщинами со стабильным супружеским статусом — «альтруизм». От супружеского статуса и от стажа приемного родительства одновременно зависят такие типы мотивации: «заполнение пустого гнезда»; «самореализация себя в детях»; «удовлетворение демографических потребностей» и «религиозная мотивация».

Таким образом, решение принять ребенка в семью обычно имеет несколько мотивов. Среди них могут быть как конструктивные, так и деструктивные. Если у кандидата выявлены только конструктивные мотивы — высока вероятность эффективности приемной семьи. Если у кандидата в замещающие родители преобладают деструктивные мотивы, то существует очень большой риск возврата приемного ребенка [6].

Л. В. Петрановская считает, что не существует каких-то определенных стандартов «образцовой» мотивации, главное, чтобы кандидат в приемные родители задавал себе вопрос: «Для чего ему нужен приемный ребенок?», и отвечал на него осознанно и честно. Основная мысль здесь состоит в том, что ребенок вообще не должен являться средством даже для самых благих целей. По мнению психолога [8], все мотивы (кроме криминальных) имеют право на существование и могут являться конструктивными, если они не единственные и не главные. Риск здесь только в одном: если мотив окажется неудовлетворен, и ожидания будущих замещающих родителей, связанные с приемом ребенка в семью, не оправдаются.

В том числе, изучая вопросы мотивации кандидатов в приемные родители, исследователи [9] отмечают важность согласованности в мотивации супругов.

Профессионально выявленная мотивация помогает правильно оценить ситуацию и построить эффективное взаимодействие с семьей: дать рекомендации семье, что в дальнейшем поможет стать ей успешной замещающей семьей.

Принимая во внимание возможную динамику мотивации приема ребенка в семью, очень важно сформировать у приемных родителей реалистичные ожидания по отношению к ребенку, правильные представления о способах преодоления трудностей, возникающих в замещающей семье как на этапе интеграции приемного ребенка в семью, так и на последующих этапах взаимодействия с ним.

Работа в данном направлении окажет положительное влияние на уровень адаптации приемного ребенка в семье, на уровень эффективности действий приемных родителей и снижение риска «вторичного сиротства».

### Библиографический список:

- 1.Ослон В.Н. Сопровождение замещающей семьи: мишени и технологии помощи: метод.пособие. М.: Департамент семейной и молодежной политики, 2009. 369 с.
- 2.Ослон, В. Н. К концепции психологического сопровождения замещающей семьи/В. Н. Ослон//Психологическая наука и образование. -2009. -№ 3. С. 44-53.
- 3. Немов Р.С. Психологический словарь/Р.С. Немов. — М. :Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 с. : ил.
- 4. Гайдаренко, Н.В, Ярославцева Н.Д. Психологические последствия жестокого обращения с детьми / Н.В. Гайдаренко. М.: Сфера, 2004. –
- 5.Печникова Л.С. Личностные особенности подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в приемных семьях.//Мат-лы 1 междунар. конф. по клинической психологии памяти Б.В. Зейгарник. М. МГУ, 2001.
- 6.Боенкина Е.А.Определение мотивации у кандидатов в приемные родители как профилактика вторичного сиротства//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: познание. №5-6 (66-67). 2017. С.32-37.
- 7. Махнач А.В, Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство.-М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.-219с. (Фундаментальная психологияпрактике).
  - 8. Петрановская Л.В. Минус один? Плюс один! Приемный ребенок в семье. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
- 9. Куфтяк Е.В. Оценка и отбор приемных родителей: аналитический обзор зарубежных исследований//За рубежом//Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №3. 2008. С. 257-261.

 $KУТЕПОВА \, MAPИЯ \, AЛЕКСАНДРОВНА$  — магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

# А.А. Морозова

# ДЕПРЕССИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время в России и во многих странах мира происходит значительный рост суицидальной в подростковой среде. В качестве одного из факторов формирования суицидального поведения в подростковом возрасте ученые выделяют депрессию. Достаточно трудно выявить наличие депрессивных симптомов у подростков, так как данный феномен накладывается на психологические особенности возраста. В данной статье проведено исследование по выявлению взаимосвязи между уровнем депрессии и степенью риска возникновения суицидальных намерений у школьников 13-14 лет.

**Ключевые слова:** подростки, подростковый возраст, депрессия, сущидальное поведение.

**Введение.** В настоящее время в России и во многих странах мира происходит значительный рост суицидальной активности (суициды и суицидальные попытки) в подростковой и юношеской среде. Так, по данным Всемирной Организации здравоохранения, суицид вышел на одно из первых мест как причина смерти в мире. По статистике суицид является третьей ведущей причиной подростковой смертности. Суицидальное поведение на данный момент представляет серьезную проблему для общественного здоровья и требует внимания и постоянного контроля.

Ученые выделяют различные факторы и причины, которые влияют на возникновение суицидальных мыслей, намерений и формирование суицидального поведения в подростковом возрасте. Так, в качестве одного из факторов многие ученые выделяют депрессию.

Достаточно трудно выявить наличие депресивных симптомов и определить уровень депрессии в детском и подростковом возрасте, так как данный феномен накладывается, в большинстве случаев, на психологические особенности возраста.

В современной зарубежной и отечественной науке большое количество специалистов из разных областей (психология, суицидология, социология и др.) уделяли внимание изучению собственно подросткового суицида как феномена, так и изучению причин и факторов возникновения суицидального поведения (в частности роль депрессии).

Наиболее оптимальную модель суицидального поведения предложил в современной в науке Б.С. Положий. [8] По мнению исследователя, суицидальное поведение — это процесс, развитие которого обусловлен воздействие такими группами факторов, как биологические, личностно-психологические, этнокультурные, социальные и медицинские; стрессовые.

По данным разных ученых, которые изучали возрастные особенности возникновения суицидальных намерений и возрастные границы, например ГС. Банников,[1] отмечает то, что суицидальные намерения возникают у 30–35% людей в возрасте от 12 до 21 года.

Среди современных отечественных исследований, в которых рассмотрены факторы и обстоятельства, влияющие на формирование суицидальной настроенности, отметим следующие: Р.В. Власовских,[3] Е.В. Камаровская и Р.А. Хальфин. [3]

Единого подхода к пониманию причин суицидального поведения в науке на данный момент не сформировано.

Среди работ отечественных исследователей, изучение депрессии, как одного из факторов формирования суицидального поведения у подростков встречается в следующих: Ю.В. Быков, [2] А.В. Горюнов, [4] В.М. Козидубова. [7]

Депрессивный синдром как наиболее суицидоопасный среди всех психологических синдромов выделяли такие зарубежные ученые как N. Sartorius, Холли Пригерсон (признаки ранней и поздней депрессии проявляются у потенциального суицидента). А.В. Абрумова в одной из работ отмечает, что риск смерти в результате суицида у людей с депрессивных расстройством составляет от 12 до 20%.

<sup>©</sup> А.А.Морозова, 2023.

Если говорить о взаимосвязи депрессии и суицидального поведения, то во многих психологических и социологических исследованиях отмечается, что наличие депрессии значительно повышает суицидальную готовность подростка. По данным Британского эпидемиологического исследования, 41% детей (11-15 лет), которые страдают депрессивными расстройствами, предпринимали попытку самоубийства, либо пытались нанести себе какие-либо повреждения.[10]

Отечественные современные ученые Ю.В. Дроздовский и Ю.Б. Хмелева [5] определили, что у 15% детей и подростков в возрасте 8-18 лет, совершивших суицидальную попытку, были выявлены депрессивные симптомы и состояния. А в работе А.Н. Кортенова «Мониторинг суицидальных попыток среди лиц подростково-юношеского возраста» (2001 г.) данный показатель достигает 25% у юношей и 14% у подростков женского пола.

### Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в 2021 г. в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Кургана. Описание популяции и конкретной выборки, принимавшей участие в данном исследовании: количество испытуемых — 89 чел.; пол — мальчики и девочки; возрастная категория — подростки; возраст — 13-14 лет; статус — школьники, обучающиеся в одной образовательной организации (МБОУ «СОШ №22» г. Курган) по единой образовательной программе. У одной группы школьников 13-14 лет проводилась 1 проба.

Для выявления симптомов депрессии и определения её уровня использовался метод шкала (тестопросник) депрессии Бека. При обработке данных были использованы следующие методы: первичные – расчёт среднего арифметического значения, стандартного отклонения, процентных долей; вторичные – метод корреляционного анализа Ч. Спирмена.

### Полученные результаты

Проанализировав уровень депрессии у школьников 13-14 лет, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган, на основании данных круговой диаграммы можно сделать вывод, что у большинства опрашиваемых симптомы депрессии отсутствуют (62 человек − 70%), несмотря на то, что средний показатель по группе 10,13 (показатель легкой депрессии) выборка однородна. Из тех респондентов, у которых выявлены симптомы депрессии только у 19% (17 человек) обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган присутствуют симптомы «легкой депрессии», а у 7% (6 человек) наблюдается умеренный уровень депрессии.

Симптомы ярко-выраженной депрессии наблюдаются только у 4% (4 человека) учащихся параллели 7-х классов, принявших участие в опросе.

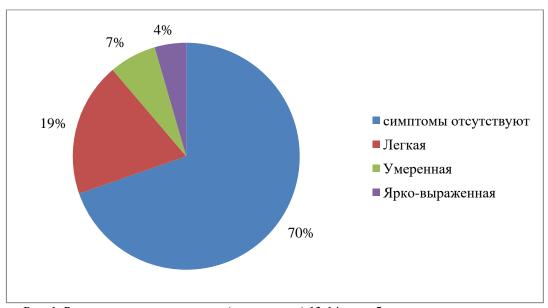


Рис. 1. Распределение испытуемых (школьников) 13-14 лет, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган по группам в зависимости от показателей уровня депрессии в процентных долях

Таким образом, на основании данных круговой диаграммы мы можем сформировать две группы респондентов: склонных и не склонных к суицидальному поведению. В группу подростков не склонных к суицидальному поведению 88, 7% (79 человек) можно объединить учащихся с симптомами отсутствия

депрессии и тех, у кого наблюдается «легкий» проявления депрессии (наличие суицидальных мыслей отсутствует), либо выявлен «умеренный» уровень и отсутствуют мысли о суициде – 4 респондента.

Группу риска составляют учащиеся с «умеренным» и «ярко-выраженным» уровнями депрессии 6,7 %, из которых только у 2-х респондентов выявлен минимальный уровень выраженности симптома (наличие суицидальных мыслей). У 4-х опрошенных школьников с «ярко-выраженным» уровнем 2 и 3 балла за вопрос о суицидальных наклонностях, что является показателями средней и максимальной выраженности симптома, то есть данные респонденты подвержены риску возникновения суицидальных наклонностей.

Проанализировав результаты тестирования по шкале (тесту-опроснику) депрессии Бека (наличие суицидальных мыслей) можно сделать вывод о том, что у большинства школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган. (93% – 83 человек) отсутствуют суицидальные мысли (симптом не выражен). Из тех опрошенных, у которых симптом обнаружен в разной степени выраженности (наличие суицидальных мыслей) только у 5% (4 респондента) присутствует желание покончить с собой.

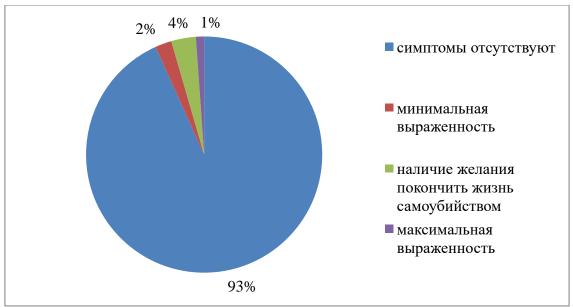


Рис. 2. Распределение испытуемых (школьников) 13-14 лет, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган по группам в зависимости от степени выраженности симптома (наличие суицидальных мыслей) в процентных долях

Исходя из просчитанных средних значений уровня депрессии и степени выраженности симптома (наличие суицидальных мыслей) у школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган, на основании первичных методов математической статистики, можно сделать вывод, что среднее арифметическое уровня депрессии 10,13, что соответствует легкому уровню депрессии, а уровень выраженности симптома (наличие суицидальных мыслей) у респондентов — 1,75, что говорит о минимальном уровне выраженности.

Групповая норма при исследовании уровня депрессии у школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган составляет 1,01, что соответствует отсутствию признаков депрессии, а групповая норма степени выраженности симптома (наличие суицидальных мыслей) — 0,8.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи между уровнем депрессии и степенью риска возникновения суицидальных намерений у школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган мы использовали метод корреляционного анализа Ч. Спирмена.

$$r_{\text{\tiny 3M.}} = 1 - \frac{6 * 50841,5 + 337 + 51170,5}{89^3 - 89} = 1 - \frac{356556,5}{704880} = 1 - 0,505 = 0,49$$

В данном случае  $|r_{_{3M.}}=0.49| \ge r_{_{3M.}}0.21$  значит, между явлениями существует прямая связь, а ранговая корреляционная связь между двумя явлениями значимая. Таким образом, мы можем говорить о том, что существует взаимосвязь между уровнем депрессии и степенью риска возникновения суицидальных намерений у школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г.

Используя статистический метод Спирмена мы доказали, что между уровнем депрессии и риском возникновения суицидального поведения у школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган присутствует взаимосвязь, которая носит положительный характер. Данные респонденты составляют группу риска и для дальнейшей работы с ними необходимо составить индивидуальный план для уточнения полученных данных и сопровождения. При этом важно уделить особое внимание тем, кто получил 2 и 3 балла за вопрос о суицидальных наклонностях.

Также мы определили, что у большинства школьников, обучающихся в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ №22» г. Курган, отсутствуют признаки депрессии и суицидальные мысли. Поэтому риск возникновения суицидального поведения у таких обучающихся — минимальный.

### Библиографический список:

1.Банников, Г. С. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) [Электронный ресурс] / Г. С. Банников, Т. С. Павлова, К. А. Кошкин [и др.] // Суицидология. — 2015. — Т.6, № 4 (21). С. 21 -33. Режим доступа: <a href="https://cyberleninka.ru/article/n/potentsialnye-i-aktualnye-faktory-riska-razvitiya-suitsidalnogo-povedeniya-podrostkov-obzor-literatury/viewer Дата обращения: 15.06.2021.">https://cyberleninka.ru/article/n/potentsialnye-i-aktualnye-faktory-riska-razvitiya-suitsidalnogo-povedeniya-podrostkov-obzor-literatury/viewer Дата обращения: 15.06.2021.</a>

2.Быков, Ю.В. Резистентные к терапии депрессии [Электронный ресурс] / Ю.В. Быков. — Ставрополь, 2009. — 77 с. — Режим доступа: <a href="http://elib.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=83983">http://elib.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=83983</a> Дата обращения: 16.06.2021.

3.Власовских, Р.В. Опыт применения многопрофильного подхода при работе с подростками, совершившими суицидальные действия / Р.В. Власовских, Р.А. Хальфин // Журн. мед. критических состояний. 2005. — №5. — С. 26–29.

4. Горюнов, А.В. Клинические особенности первых депрессивных эпизодов у подростков [Текст] / А.В. Горюнов // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — М., 2002. — Т. 102. — № 11. — С. 25-28.

5. Дроздовский Ю.В., Хмелева Ю.Б. Роль конституционально-психологического фактора при совершении суицидов детьми и подростками [Текст] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2002; 4: 20-22

6. Камаровская, Е.В. Помогите, у ребенка стресс! [Электронный ресурс] / Е. В. Камаровская. — СПб.: Питер, 2012. — Режим доступа: Помогите, у ребенка стресс!. І. Вопросы, которые возникают у всех родителей (Елена Камаровская, 2012) (kartaslov.ru) Дата обращения: 13.06.2021.

7. Козидубова, В.М. Вопросы диагностики реактивной депрессии у подростков [Текст] / В.М. Козидубова // Таврич. журн. психиатрии. — 2000. – Т.4, №2. — С. 48–49.

8.Положий Б. С. Концептуальная модель суицидального поведения [Текст] / Б. С. Положий // Суицидология. - 2015. - Т. 6, № 1 (18). - С. 3-7.

9.Попов, Ю.В. Особенности суицидального поведения у подростков (обзор литературы) [Электронный ресурс]: обзор литературы / Ю.В. Попов, А.А. Пичиков. — Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 2011. — №4. — С. 4–8. Режим доступа: <a href="http://www.medpsy.ru/library/library/120.php">http://www.medpsy.ru/library/library/120.php</a> Дата обращения 15.06.2021.

10.Dubichka B., Goodyor J. Should we prescribe antidepressants to children? // Psychiatric Bulletin. — 2005. —V. 29. —p. 164-167.

 $MOPO3OBA\ AHACTACUЯ\ AЛЕКСАНДРОВНА$  — магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

## К.Ю. Белкина

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей, работающих в условиях общеобразовательных и коррекционных образовательных учреждений с различным стажем трудовой деятельноcmu.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность, учителя, стаж трудовой деятельности.

Большую часть своей жизни люди занимаются трудовой, в частности профессиональной деятельностью. Особенности и условия этой деятельности являются важным фактором развития личности [3]. Но часто возникает распространенная профессиональная деформация для представителей профессий типа «человек-человек», как синдром эмоционального выгорания, который снижает эффективность выполнения должностных обязанностей и оказывает пагубное воздействие на психическое и соматическое здоровье человека [4].

Как правило у учителей с синдромом эмоционального выгорания проявляются следующие симптомы: повышенная тревожность, постоянная усталость, раздражительность, напряженность, нарушение аппетита, нарушение сна, частые заболевания, негативное отношение к ученикам, их родителям, коллегам, потеря интереса к работе, к жизни [7].

Актуальность изучения данного психологического феномена возрастает. Это связано со спецификой педагогической деятельности, ее высокой эмоциональной включенностью, ответственностью и большим количеством социальных контактов [5]. Помимо роста требований к учителю со стороны общества, фактором стресса является и рост неудовлетворенности профессией, нереализованных возможностей, присущих длительному стажу педагогической деятельности, чем больше учитель работает в сфере образования, тем сильнее проявляются его профессиональные деформации, непосредственно влияющие на реакции и стиль поведения в трудных ситуациях [5; 8].

Целью эмпирического исследования является проведение сравнительного анализа особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей общего и специального коррекционного образования с различным стажем педагогической деятельности.

Объект исследования: синдром эмоционального выгорания у учителей общего и специального образования.

Предмет исследования: особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей общего и специального образования с различным стажем педагогической деятельности.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что существуют особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей системы специального образования и учителей общего образования с различным стажем педагогической деятельности.

Для изучения особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у испытуемых в качестве основной использовалась методика В. В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания личности» и методика К. Маслач, С. Джексон «Диагностика эмоционального выгорания».

В исследовании участвовали учителя женского пола, общеобразовательной и коррекционной школ в возрасте от 23 до 55 лет с разным трудовым стажем от 1 до 25 лет общей численностью 60 человек.

Учителя, принимавшие участие в исследовании, были разделены на три группы следующим обра-30M:

группа №1 - со стажем от 1 до 7 лет – 20 человек;

© К.Ю. Белкина, 2023.

Научный руководитель: Веденеева Екатерина Владимировна - кандидат психологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, Россия.

- группа №2 со стажем от 8 до 16 лет 20 человек;
- группа №3 со стажем от 17 до 25лет 20 человек.

Результаты проведенного тестирования уровня эмоционального выгорания педагогических работников по методике В.В. Бойко представлены в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1 Результаты диагностики уровня эмоционального выгорания учителей МОУ «Лицей №6» по В.В. Бойко

	Напряжение			Резистенция			Истощение			
Уровень сформированности фазы ЭВ	Педагогический стаж									
	1- 7	8 -16	17-25	1-7 лет	8-16	17-25	1-7 лет	8 -16	17 -25 лет	
	лет	лет	лет	1-/ Лет	лет	лет	1-/ Лет	лет	17-23 Her	
Фаза не сформиро- валась	7 чел.	3 чел.	2 чел.	7 чел.	3 чел	2 чел.	7 чел.	3 чел.	2 чел.	
Фаза в стадии фор- мирования	2 чел.	4 чел.	1 чел.	2 чел.	4 чел	1 чел.	2 чел.	4 чел.	1 чел.	
Сформировавшаяся фаза	1 чел.	3 чел.	7 чел.	1 чел.	3 чел	7 чел.	1 чел.	3 чел.	7 чел.	

По результатам полученным по методике В.В. Бойко можно отметить, что фазы напряжения, резистенции, истощения не сформировались у 12 человек. Фазы находятся в стадии формирования у 7 человек, из них у 2 человек из учителей, чей стаж составляет от 1-7 лет; у 4 человек, чей стаж составляет 8-16 лет; у 1 человека, чей стаж составляет 17–25 лет. Фазы сформировались у 11 человек, из них у 1 человека, чей стаж составляет от 1-7 лет; у 3 человек со стажем 8-16 лет; у 7 человек, чей стаж составляет 17-25 лет.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что в группе молодых учителей со стажем от 1 до 7 лет симптомы эмоционального выгорания значительно менее выражены чем в группах учителей со стажем 8-16 лет и от 17 до 25 лет, в то время как у учителей со стажем от 17 до 25 лет отмечается сформированность всех 3 фаз эмоционального выгорания.

Таблица 2 Результаты диагностики уровня эмоционального выгорания учителей ГКОУ СО «Школа» по В. В. Бойко

Уровень сформирован- ности фазы ЭВ	Напряжение				Резистенц	ия	Истощение			
	Педагогический стаж									
	1- 7 лет	8 -16 лет	17-25 лет	1-7 лет	8-16 лет	17-25 лет	1-7 лет	8 -16 лет	17 -25 лет	
Фаза не сформировалась	8 чел.	3 чел.	3 чел.	8 чел.	3 чел.	3 чел.	8 чел.	3 чел.	3 чел.	
Фаза в стадии формирования	1 чел.	5 чел.	2 чел.	1 чел.	5 чел.	2 чел.	1 чел.	5 чел.	2 чел.	
Сформировавшаяся фаза	1 чел.	2 чел.	5 чел.	1 чел.	2 чел.	5 чел.	1 чел.	2 чел.	5 чел.	

По результатам можно отметить, что фазы напряжения, резистенции, истощения не сформировались у 14 человек. Фазы находятся в стадии формирования у 8 человек, из них у 1 человека из учителей, чей стаж составляет от 1-7 лет; у 5 человек, чей стаж составляет 8-16 лет; у 2 человек, чей стаж составляет 17–25 лет. Фазы сформировались у 8 человек, из них у 1 человека, чей стаж составляет от 1-7 лет; у 2 человек со стажем 8-16 лет; у 5 человек, чей стаж составляет 17-25 лет.

Анализируя данные, видно, что у 26 педагогов отмечена несформировавшаяся фаза напряжения. Это говорит о том, что исследуемые хорошо чувствуют себя на рабочем месте, получают позитивные эмоции от рабочего процесса, от коллектива, чувствуют свою уверенность и нужность на работе. У 15 педагогов отмечается напряжение как фактор эмоционального выгорания в стадии формирования, испытуемые нередко чувствуют себя некомфортно на рабочем месте, недовольство собой, не получают положительных эмоций. У 19 педагогов фаза напряжения сформировалась. Это говорит о том, что испытуемые воспринимают условия работы и профессиональные межличностные отношения как психотравмирующие; испыты-

вают недовольство собой (недовольство собственной профессиональной деятельностью и собой как профессионалом); ощущают безвыходность ситуации, желание изменить работу или вообще профессиональную деятельность; развивается тревожность в профессиональной деятельности, отмечаются депрессивные настроения.

По шкале «Резистенция» 26 исследуемых имеют несформировавшуюся фазу, это говорит о том, что педагоги стараются снизить давление внешних обстоятельств на свое эмоциональное состояние, стремятся к психологическому комфорту. У 15 исследуемых выявлена резистенция в стадии формирования, педагоги стремятся минимизировать свои эмоции, стараются сократить или облегчить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, нередко обделяют окружающих элементарным вниманием. 19 человек имеют сформировавшуюся фазу, это свидетельствует о том, что испытуемые проявляют эмоциональную черствость, неучтивость, равнодушие, ограничивают эмоциональную отдачу, очень часто такая эмоциональная сдержанность и закрытость выливаются в домашнем кругу в агрессию по отношению к родным.

По шкале «Истощение» несформировавшаяся фаза зафиксирована у 26 человек это говорит о том, что исследуемые чувствуют себя вполне комфортно на рабочем месте, они способны к продуктивной работе, чувствуют в себе эмоциональные силы для инновационной деятельности. У 15 человек истощение как фактор эмоционального выгорания находится в стадии формирования, это говорит о том, что у педагогов эмоциональные контакты могут вызывать напряжение, им становится сложно адекватно воспринимать требования администрации, в работе не используют инновационные подходы, что проявляется в безразличии или негативных эмоциях. 19 человек имеют формировавшуюся фазу истощения, педагоги испытывают постоянный стресс, что сопровождается плохим настроением, дурными ассоциациями, чувством страха, неприятными ощущениями в области сердца, сосудистыми реакциями, обострением хронических заболеваний.

Результаты проведенного тестирования уровня эмоционального выгорания педагогических работников по методике К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) представлены в таблице 3 и таблице 4.

Таблица 3 Уровень эмоционального выгорания педагогических работников МОУ «Лицей №6»

5 podenti Smothonasibnoro bisi opanni negarori reckiix pacorinikob 1405 (Singen 3/20)/										
	Низкий			Средний			Высокий			
Показатели	Педагогический стаж									
	1- 7 лет	8 -16 лет	17-25 лет	1-7 лет	8-16 лет	17-25 лет	1-7 лет	8 -16 лет	17 -25 лет	
Эмоциональное истощение	7 чел.	3 чел.	2 чел.	2 чел.	4 чел.	1 чел.	1 чел.	3 чел.	7 чел.	
Деперсонализация	7 чел.	3 чел.	2 чел.	2 чел.	4 чел.	0	1 чел.	3 чел.	8 чел.	
Редукция профессиональ- ных достижений	7 чел.	3 чел.	3 чел.	2 чел.	3 чел.	0	1 чел.	4 чел.	7 чел.	

По результатам полученным по методике К. Маслач и С.Джексон можно отметить, что показатель, эмоциональное истощение не сформировался у 12 человек. Из них у 7 педагогов со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет; у 2 человек со стажем 17-25 лет. Находится на стадии формирования у 7 человек, их них у 2 учителей со стажем 1-7 лет; у 4 учителей со стажем 8-16 лет; 1 учителя со стажем 17-25 лет. Сформировался у 11 человек, из них у 1 педагога со стажем1-7 лет; у 3 человек со стажем 8-16 лет; у 7 человек со стажем от 17-25 лет.

Показатель, деперсонализация не сформировался у 12 человек. Из них у 7 педагогов со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет; у 2 человек со стажем 17-25 лет. Находится на стадии формирования у 6 человек, их них у 2 учителей со стажем 1-7 лет; у 4 учителей со стажем 8-16 лет. Сформировался у 12 человек, из них у 1 педагога со стажем1-7 лет; у 3 человек со стажем 8-16 лет; у 8 человек со стажем от 17-25 лет.

Показатель, редукция профессиональных достижений не сформировался у 13 человек. Из них у 7 педагогов со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет; у 3 человек со стажем 17-25 лет. Находится на стадии формирования у 5 человек, их них у 2 учителей со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет. Сформировался у 12 человек, из них у 1 педагога со стажем1-7 лет; у 4 человек со стажем 8-16 лет; у 7 человек со стажем от 17-25 лет.

Таблица 4

Уровень эмоционального выгорания педагогических работников ГКОУ СО «Школа»

	Низкий				Средний	Í	Высокий				
Показатели	Педагогический стаж										
	1-7 лет	8 -16 лет	17-25 лет	1-7 лет	8-16 лет	17-25 лет	1-7 лет	8 -16 лет	17 -25 лет		
Эмоциональное истощение	8 чел.	3 чел.	4 чел.	0 чел.	5 чел.	2 чел.	2 чел.	2 чел.	4 чел.		
Деперсонализация	8 чел.	3 чел.	4 чел.	0 чел.	5 чел.	2 чел.	2 чел.	2 чел.	4 чел.		
Редукция профес- сиональных дости- жений		3 чел.	4 чел.	0 чел.	5 чел.	2 чел.	2 чел.	2 чел.	4 чел.		

По результатам можно отметить, что показатель, эмоциональное истощение не сформировался у 15 человек. Из них у 8 педагогов со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет; у 4 человек со стажем 17-25 лет. Находится на стадии формирования у 7 человек, из них у 5 учителей со стажем 8-16 лет; у 2 учителей со стажем 17-25 лет. Сформировался у 8 человек, из них у 2 педагогов со стажем1-7 лет; у 2 человек со стажем 8-16 лет; у 4 человек со стажем от 17-25 лет.

Показатель, деперсонализация не сформировался у 15 человек. Из них у 8 педагогов со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет; у 4 человек со стажем 17-25 лет. Находится на стадии формирования у 7 человек, из них у 5 учителей со стажем 8-16 лет, у 2 педагогов со стажем 17-25 лет. Сформировался у 8 человек, из них у 2 педагогов со стажем 1-7 лет; у 2 человек со стажем 8-16 лет; у 4 человек со стажем от 17-25 лет.

Показатель, редукция профессиональных достижений не сформировался у 15 человек. Из них у 8 педагогов со стажем 1-7 лет; у 3 учителей со стажем 8-16 лет; у 4 человек со стажем 17-25 лет. Находится на стадии формирования у 7 человек, из них у 5 учителей со стажем 8-16 лет, у 2 педагогов со стажем 17-25 лет. Сформировался у 8 человек, из них у 2 педагогов со стажем 1-7 лет; у 2 человек со стажем 8-16 лет; у 4 человек со стажем от 17-25 лет.

Анализируя данные, можно сделать вывод что по шкале «Эмоциональное истощение» высокий уровень демонстрируют 19 педагогов. Это свидетельствует о том, что у испытуемых снижен эмоциональный тонус, повышена психическая истощаемость, происходит утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, наблюдается ощущение «пресыщенности» работой, неудовлетворенности жизнью в целом. У 14 человек испытуемых, имеют средний уровень эмоционального истощения, у них также понижен эмоциональный тонус, снижается работоспособность, жизненная активность, но нельзя забывать, что некоторый уровень эмоционального истощения является возрастной особенностью. Низкий уровень эмоционального истощения у 27 исследуемых, данная категория педагогов не испытывает негативных переживаний, работа, рабочий коллектив их вдохновляют, они чувствуют в себе заряд сил и энергии.

По шкале «Деперсонализация» 20 человек имеют высокий уровень, это проявляется в деформации отношений с окружающими, она бывает двух видов: повышенная зависимость от других либо повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к окружающим. Средний уровень деперсонализации имеют 13 человек, это может говорить о том, что педагогам бывает сложно установить контакт с учениками, родителями, а если контакт установлен, то чувствуется напряжение, стремятся выполнять свои обязанности формально, без активного включения в рабочий процесс. У 27 человек выявлен низкий уровень деперсонализации, педагоги хорошо устанавливают эмоциональные контакты с окружающими, активно включаются в работу и инновационную деятельность.

По шкале «Редукция личных достижений» высокий уровень зафиксирован у 20 человек испытуемых, может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей. Средний уровень у 12 человек, характеризуется заниженной самооценкой значимости реально достигнутых результатов и снижении продуктивности ввиду изменения отношения к работе. Низкий уровень у 28 человек.

В ходе анализа было выявлено следующее, что синдром эмоционального выгорания присутствует у учителей данных образовательных учреждений, с разным стажем педагогической деятельности. Все педагоги выборки исследования были разделены на 3 группы в соответствии со стажем профессиональной деятельности. Это группы от 1 до 7 лет стажа, от 8 до 16 лет, от 17 до 25 лет.

Таким образом, выдвинутая гипотеза, о том, что что существуют особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей системы специального образования и учителей общего образования с различным стажем педагогической деятельности, подтверждается. Исходя из полученных данных, можно сказать, что учителя, вошедшие в группу, стаж профессиональной деятельности которых составил от 17 до 25 лет, оказались наиболее подвержены синдрому эмоционального выгорания. Наименее подвержены данному синдрому представители первой группы - это учителя, которые отработали в педагогической сфере от 1 до 7 лет.

### Библиографический список:

- 1. Бойко В. В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. - СПб: Питер,  $2003.-474\,\mathrm{c.}$
- 2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практич. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 343 с.
  - 3. Демьянчук, Р.В. Эмоциональное выгорание учителя /Р.В. Демьянчук. -Москва: Просвещение, 2006. 138 с.
- 4.Емельяненкова А. В., Сафукова Н. Н. Особенности синдрома «эмоционального выгорания» личности специалистов различных профессий системы «человек человек» / Интеграция образования и науки на основе научно-образовательного центра: сб. тр. участников Всерос. науч.- практ. конф. (Ульяновск, 15-16 дек. 2005 г.). В 2 ч. М., 2005. Ч. 1. С. 106 110.
- 5. Кравченко Е. В. Синдром эмоционального выгорания как результат профессионального стресса // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 1(49). С. 377 383.
- 6. Лазарева, Н. В. Диагностика синдрома эмоционального выгорания / Н. В. Лазарева // Школьные технологии. 2011. №1. С.171.
  - 7. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во Инта психологи РАН, 2005. 329 с.
- 8. Синдром профессионального (эмоционального) выгорания в педагогической среде: метод. пособие / Сост. Е. А. Чикарева. Хабаровск, 2018. 30 с.
- 9.Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57- 64.
- 10. Чутко Л. С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. 3-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2015. 256 с.
- 11. Maslach C., Jackson S. E. Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996. 218 p.

 $\mathit{БЕЛКИНА}$   $\mathit{KPИСТИНA}$   $\mathit{KPИСТИНA}$   $\mathit{HOPEBHA}$  – магистрант, Челябинский государственный университет, Россия.

Ф И Л О Л О Г И Ч Е С К И Е *НАУКИ* 

O.O. Onaxon

## NEMIS VA O'ZBEK TILLARIDA SO'Z YASALISH HODISASI

Ushbu maqolada nemis va o'zbek tillarining til tizimida so'z yasalishi hodisasi va uning nazariy jihatlari haqida so'z boradi. Mazkur tillarda shuningdek, so'z yasalishining har ikkala tildagi ahamiyati, ularning o'xshash va farqli tomonlari, leksik-semantik, grammatik xususiyatlari, pragmatikasi, stilistik funksiyalari keltirib o'tilgan.

Kalit so'zlar: tilshunoslik, leksikologiya, affiksatsiya, affiksal morfema, morfemika, morfologiya.

Ma`lumki, har qanday til lug`at boyligining doimiy ravishda boyib borishiga so`z yasalish hodisasi muayyan ma`noda xizmat qiladi. So`z yasalishi deganda til tarkibida azaldan mavjud bo`lgan birliklar, materiallar hamda imkoniyatlardan foydalangan holda yangi leksik birliklarni hosil qilish tushuniladi. Barcha tillarda bo`lgani kabi o`zbek tilida ham so`z yasalishi bir qancha usullar orqali amalga oshiriladi.''So`z yasalishi''atamasi ikki xil hodisaga nisbatan qo'llaniladi. 1)tilshunoslikning soʻz yasalishi bilan bog'liq hodisalarni tekshiruvchi bo'limini; 2)umuman soʻz yasalishi, soʻz hosil qilinishini bildiradi. Soʻz yasalishi hodisasi tilshunoslikdagi dolzarb muammolardan biri bo'lib kelgan va haligacha oʻz murakkabligini yoʻqotmagan bahsli munozara bo'lib kelmoqda. Soʻz yasalishi tilda mavjud bo'lgan imkoniyat va materiallar asosida yangi leksik birliklarni hosil qilishdir. Til leksikasi lugʻaviy ma'nolarning oʻzgarishi, soʻz yasalishi va yangi soʻzlar hosil qilinishi omillari hisobiga muntazam boyib boradi. Biri boshqasi bilan oʻzaro munosabatda bo'lgan bu omillar ayni oʻrinda til taraqqiyotini belgilashga xizmat qiladi. Ularning oʻzaro munosabatdoshligi shundaki, tilda yangi paydo boʻlgan soʻzlar soʻz oʻzlashtirish bilan bogʻliq boʻlsa, soʻz oʻzlashtirish lugʻaviy birliklar ma'nosini farqlashda muhim rol oʻynaydi. Lugʻaviy birliklarning mazmuni paydo boʻlayotgan yangi soʻz (yoki tushuncha)ning ma'nosiga zid boʻlmagan holatlarda ma'nolar oʻzgarishiga ehtiyoj vujudga keladi. Tarixdan ma'lumki, soʻz yasalishi oddiy, soddadek tuyulsada, ammo uning

<sup>©</sup> O.O. Onaxon, 2023.

obyekt va subyekt tahlil mohiyati nihoyatda serqirra bo'lgani bois, tilshunoslikdan tashqari barcha sohada ham eng murakkab hodisa hisoblanadi. Sababi undagi muayyan qonuniyatlar bevosita til faktlari tahlili orqali o'z isbotini topishi kerak. Shu sabablarga ko'ra so'z yasalish hodisasini olimlar ba'zan morfologiyaga kiritishsa, ba'zan leksikologiya sohasiga tegishli deb kelishadi. Juda ko'p ilmiy asarlarda so'z yasalishi grammatikaning tarkibida berilgan bo'lsa, boshqa bir adabiyotlarda esa leksikologiyaning bir qismi sifatida tatbiq etiladi. So'z yasalishi hodisasi bo'yicha bir qancha nemis olimlar, ya'ni H.Ammann, F.Berst, Y,Yerben, K.Baumann, V,Fleming M.Eichinger L.Gyotselarning ishlari yuqoridagi fikrlarning isboti sifatida aytib o'tilishi joizdir. O'zbek tilshunosligida ham soʻz yasalishi mavzusi keng oʻrganilgan. Soʻz yasalishi, soʻz yasalish usullari masalasi oʻzbek tilshunosligida A.Hojiyev, A.G'ulomov, Sh.Rahmatullayev, A.Nurmonov, R.Sayfullayeva, Sh.Mirzaqulovlar tomonidan tadqiq etilgan. Soʻz yasalishi mavzusini oʻtish yuzasidan oʻquv qoʻllanma va darsliklarda metodik tavsiyalar keltirilgan. "Soʻz yasalishi" termini tilshunoslikda ikki ma'noda qoʻllanadi: bir tomondan, tilda yangi soʻz hosil qilish jarayonining oʻzini bildirsa, ikkinchi tomondan esa tilshunoslikning soʻz yasalish sistemasini oʻrganuvchi boʻlimni bildiradi. Soʻz yasalishi tilda mavjud boʻlgan soʻz yasalishi tarkibini va soʻz yasash usullarini oʻrganadi. Bularni oʻrganish hozirgi oʻzbek adabiy tilidagi soʻz yasalish me'yorini belgilash, uning qonuniyatlarini toʻgʻri tushunish imkoniyatini beradi. Soʻz yasalish boʻlimi tilshunoslikning morfemika boʻlimi bilan chambarchas bogʻlangan. Soʻzning ma'noli qismlari oʻzak va affiksal morfemalar tilda yangi soʻz hosil qilishning muhim elementlari sanaladi. O'zbek tilshunosligida so'z yasalishiga birinchilardan bo'lib o'z hissasini qo'shgan olim A. G'ulomovning 50-yillardagi maqolasidagi quyidagi fikrni keltirib o'tsak: "So'z yasalishini biz hozirgacha morfologik planda qarab kelmoqdamiz, holbuki, so'z yasalishi qanday bo'lmasin, biror bir usulda yangi so'z yasashi kerakdir. Demak, u leksika-so'z bahsiga qarashlidir." "Eski grammatik ta'limotga ko'ra, so'z yasalishi va so'z o'zgarishi morfologiyada qaraladi. Haqiqatdan esa bular formal jihatdan o'xshash, funksional jihatdan esa boshqaboshqa hodisadir". A.G'ulomovning fikricha, so'z yasash til leksikasini boyitishning samarali yo'llaridan biridir. So'z yasashning bazasi tilning lug'at fondidir, bu fondga uning o'zagi sifatida hamma tub so'zlar ham kiradi. Adabiyotlarda soʻz yasalishi, soʻz turkumlarida soʻz yasalishi haqida turlicha qarashlar mavjud. Adabiyotlarning aksariyatida soʻz yasalishi asosan mustaqil soʻz turkumlariga xosligi ta'kidlangan. Soʻz yasalish hodisasi asosan mustaqil turkumlari uchun xos. Ot, sifat, fe'l va ravish turkumlarining tarkibi doim yangi yasalmalar bilan boyib turadi. So'z yasalishi sohasida e'lon qilingan ishlarda, xususan, A.Hojiyevning "O'zbek tili morfologiyasi, morfemikasi ya so'z yasalishining nazariy masalalari" monografiyasida so'z yasalishi haqida yangicha qarashlar ilgari surilgan. Tilshunos olim soʻz yasalishini oʻzbek tilida oʻrganilishi haqida soʻz yuritar ekan, tilning har bir sistemasining tadqiqi shu sistemani shakllantiruvchi til birligini belgilashdan boshlanishini, biroq oʻzbek tili soʻz yasalishi sistemasini tadqiq etishda ana shu asosiy, muhim va ma'lum faktga e'tibor berilmaganligini, ya'ni oʻzbek tili soʻz yasalish tizimi va uning til birligi - shakllantiruvchisi bormi, degan masala oʻrtaga qoʻyilganligi va bu haqda aniq bir fikr bildirilganligi yoʻqligini ta'kidlaydi. Tilshunoslikda soʻz yasalishining oʻrni haqida V.Vinogradov tomonidan aytilgan fikr ham ahamiyatlidir. Unga ko'ra, so'z yasalishi tilshunoslik fanida salmoqli ahamiyat kasb etar ekan, u leksikologiya - tilning lug'at tarkibi haqidagi fan bilan, o'z o'rnida grammatika bilan yaqinlashar ekan - shakl yasash ta'limoti hamda so'z birikmasi sintaksisi bilan ham bog'liqdir. Bunday nuqtayi nazarni qo'llab - quvvatlovchilar soni kun sayin ortib bormoqda. Demak, so'z yasalishi masalalari tilshunoslikda leksikologiya, fonetik, grammatika sohalari bilan doimo birga o'rganib kelinadi. So'z yasalishi termini quyidagi ma'noda qo'llanadi: a) umuman, so'z yasalishi, til materiali asosida yangi so'z hosil bo'lish hodisasini bildiradi; b) tilshunoslikning so'z yasalishi bilan bog'liq hodisalarini, masalalarini o'rganuvchi bo'limini bildiradi. Har bir tilning boshqa sohalari, masalan, morfologiya, sintaksis sohalari o'z sistemasiga ega bo'lgani kabi, uning so'z yasalishi ham o'z sistemasiga ega. Aynan ana shu sistema so'z yasalishi bo'limida tahlil etiladi.

Hozirgi paytda so'z yasalishi nazariyasini mustaqil fan sifatida rasmiylashtirish jarayoni bu sohadagi ba'zi tushunchalarga yangicha yondashish, ba'zi so'z yasovchi vositalarni uzil - kesil tasdiqlash va ushbu sohaga tegishli tahlil metodlarini ishlab chiqishni talab qiladi. Soʻz yasalishining tilshunoslikdagi bu va boshqa sohalaridan farqi shundaki, bu soha va uning birliklari til ilmidagi deyarli barcha sohalar bilan yaqin munosabatda va oʻzaro bogʻlanishda boʻladi. Soʻz yasalishi tildagi yangi lugʻaviy birliklarning paydo boʻlishi, tarkibiy xususiyatlari va tasnifi masalalari bilan ish koʻruvchi oʻziga xos murakkab sohadir. Soʻz yasalishi til lugʻat tarkibini doimiy ravishda boyib borishiga xizmat qiladi. Soʻz yasalishi tilshunoslikning mustaqil sohasi boʻlib, u yangi soʻz yasash, soʻz yasash usullari va vositalarini oʻrganadi. Tildagi soʻzlarning yasash tarkibini hamda ularning yasalish usullarini aniqlash bu boʻlimning asosiy vazifasidir.

Xulosa qiladigan bo'lsak, insoniyatning rivojlanib borishi bilan birga tilning ham rivojlanib borishini so'z yasash sohasisiz tasavvur qilib bo'lmaydi. Har ikkala tilda ham so'z yasash hodisasi mavjud bo'lib, qanday usul bilan bo'lsada, yangi so'z hosil qilishga so'z yasalishi deyiladi. Chunki inson hayoti davomida, kundalik turmushida yangi narsalar, ma'naviy va madaniy sohalarda yangi tushunchalar, ularni baholash, ularning yangi qirralarini ifodalash ehtiyoji paydo bo'lib turadi. Mana shunday ehtiyojlar bevosita tilda yangi so'zlarni kelib chiqishiga sabab bo'ladi. Shuning uchun til o'zga tillardan so'z o'zlashtiradi yoki o'zida mavjud ichki imkoniyatlardan

foydalangan holda yangi soʻzlar hosil qiladi. Shu tarzda hosil boʻlgan yangi soʻzlar soʻz boyligini yanada oshirishda asosiy bo'lib xizmat qiladi.

## Foydalanilgan adabiyotlar:

- 1. Hojiyev A. O'zbek tili so'z yasalishi. T. 1989.
- 2. Sapayev Q. Xozirgi o'zbek tili. . -T. 2009
- 3.Rasulov R. Umumiy tilshunoslik . –T. 2007.
- 4. Sodiqov A., Abduazizov A, Irisqulov M. Tilshunoslikka kirish. T. 1981.
- 5. G'ulamov A. Проблемы исторического словообразования узбекского языка. Dissertatsiya. Т., 1955
- 6.Sayfullayev R., Mengliyev B.R, Bokiyeva G.X., Xozirgi oʻzbek adabiy tili T.2009. 7.Mirziyoyev M, Usmonov.S, Rasulov. I. Oʻzbek tili T.1962
- 8.X.A.Lewkowskaja "Lexsikologie der deutschen gegenwartssprache" .1986
- 9.A.O.Iskov, A.Lenkowa "Deutsche Leksikologie"

ONAXON OTABEKOVNA MAXMUDOVA - Urganch Davlat Universiteti.

# Информация для авторов

Журнал «Вестник магистратуры» выходит ежемесячно.

К публикации принимаются статьи студентов и магистрантов, которые желают опубликовать результаты своего исследования и представить их своим коллегам.

В редакцию журнала предоставляются в отдельных файлах по электронной почте следующие материалы:

1. Авторский оригинал статьи (на русском языке) в формате Word (версия 1997–2007).

Текст набирается шрифтом Times New Roman Cyr, кеглем 14 pt, с полуторным междустрочным интервалом. Отступы в начале абзаца -0, 7 см, абзацы четко обозначены. Поля (в см): слева и сверху -2, справа и снизу -1, 5.

# Структура текста:

- Сведения об авторе/авторах: имя, отчество, фамилия.
- Название статьи.
- Аннотация статьи (3-5 строчек).
- Ключевые слова по содержанию статьи (6-8 слов) размещаются после аннотации.
- Основной текст статьи.

Страницы не нумеруются!

Объем статьи – не ограничивается.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В.статья.** 

Статья может содержать **любое количество иллюстративного материала**. Рисунки предоставляются в тексте статьи и обязательно в отдельном файле в формате TIFF/JPG разрешением не менее 300 dpi.

Под каждым рисунком обязательно должно быть название.

Весь иллюстративный материал выполняется оттенками черного и серого цветов.

Формулы выполняются во встроенном редакторе формул Microsoft Word.

- 2. Сведения об авторе (авторах) (заполняются на каждого из авторов и высылаются в одном файле):
  - имя, отчество, фамилия (полностью),
  - место работы (учебы), занимаемая должность,
  - сфера научных интересов,
  - адрес (с почтовым индексом), на который можно выслать авторский экземпляр журнала,
  - адрес электронной почты,
  - контактный телефон,
  - название рубрики, в которую необходимо включить публикацию,
  - необходимое количество экземпляров журнала.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И.В. сведения.** 

Адрес для направления статей и сведений об авторе: magisterjourn@gmail.com
Мы ждем Ваших статей! Удачи!