

АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ АТЫНДАҒЫ
ҚОСТАНАЙ ӨНІРЛІК УНИВЕРСИТЕТІ
КОСТАНАЙСКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ



BAITURSYNULY
UNIVERSITY



Universitatea
Transilvania
din Braşov



Южно-Уральский
государственный
университет



Национальный
исследовательский
университет



ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
1943
PENZA STATE UNIVERSITY



ЮФУ
КОСТАНАЙСКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ

«Психикалық денсаулық: қазіргі шындық,
тенденциялар және перспективалар»
ғылыми-тәжірибелік конференциясының
МАТЕРИАЛДАР ЖИНАҒЫ



СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

международной научно–практической
конференции «Психическое здоровье:
современные реалии,
тенденции и перспективы»

3 октября 2024 г.

Қостанай, 2024

УДК 159.9
ББК 88.3
П 86

Редакционная коллегия:

Н.П. Ким, доктор педагогических наук, академик АПН Казахстана, профессор Костанайской академия МВД РК им. Шракбека Кабылбаева;

Л.Е. Урдабаева, кандидат исторических наук, ассоциированный профессор, зав. кафедрой психологии Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы;

И.А. Пархоменко, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы.

Психическое здоровье: современные реалии, тенденции и перспективы: Сборник материалов международной научно – практической конференции, 3 октября 2024 года – Костанай: Қостанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, 2024 – 229 стр. - на казахском/английском/русском языках.

ISBN 978-601-356-420-3

В сборник вошли тезисы докладов участников Международной научно-практической конференции «Психическое здоровье: современные реалии, тенденции и перспективы». В тезисах освещены актуальные проблемы психологического знания, интегрирующие разносторонние и разноуровневые вопросы теории и практики психического здоровья и смежных с ним отраслей. Сборник научных статей посвящен не только теоретическому и практическому рассмотрению современных проблем психического здоровья, но и вопросам психического здоровья в контексте развития инклюзивного образования; направлениям и способам психологической защиты, помощи профилактики и психогигиены здоровья личности и семьи; психологическим проблемам и технологиям развития и психокоррекции личности, а также другим важным проблемам в этой области.

УДК 159.9
ББК 88.3

Утверждено и рекомендовано Учёным советом Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы, протокол №17 от 27.11.2024 года

ISBN 978-601-356-420-3

© НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Саркисян Л. В. , Вступительное слово	6
Абдрахманова П. Р. , Как выявить признаки профессионального выгорания педагогов на ранней стадии.....	9
Алимова М. Б. , Психикалық денсаулықтың адам өмірінің тиімділігіне әсері.....	14
Ахметова Д. С., Кулшарипова З. К., Котова Н. С. , Psychotechnologies for the development of professional competencies.....	16
Банникова Е. М., Прялухина А. В. , Жизнеспособность и удовлетворенность жизнью работников государственного учреждения.....	22
Беда М. А., Батенова Ю. В. , Взаимосвязь тревожности и эмоционального выгорания у медицинских работников.....	25
Власова О. А. , Коррекция нежелательного поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на основе метода арт-терапии...	29
Гаркушина О. Н., Пахалюк Е. М. , Psychocorrection of personality with the help of family psychological correction.....	32
Джонисова Г. Қ., Қуандықова Г. М. , Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық дарындылығын қалыптастырудың мүмкіндіктері.....	35
Джонисова Г. Қ., Мұханғалиева А. Б. , Жеткіншектердің бойында кездесетін агрессияның түрлері және агрессивтілік әрекеттің пайда болу себептері.....	38
Ельчищева О. В., Белоусова З. Л. , Проблема социально-психологической адаптации детей с нарушением развития.....	42
Ельчищева О. В., Мамырбаева А. Е. , Психологические особенности мотивации студентов, обучающихся на военной кафедре.....	46
Жамуканова К. С. , Формирование жизнестойкости в процессе психолого-педагогического сопровождения с особыми образовательными потребностями в условиях вуза.....	50
Жукова В. В., Труханович Д. С. , "Цифровой детокс" как инструмент поддержания психического здоровья.....	54
Жумагулова Г. А. , Методы арт-терапии в работе по преодолению стресса у людей пожилого возраста.....	56
Жұмағамбетова Қ. Е. , Балалық шақтағы тұлғаның дамуы: төзімділікті қалыптастыру және эмоционалды қиындықтарды басқару.....	59
Зарипова Н. Н., Дмитриева Ю. А. , Различия в уровне переживания стресса, особенностях совладания с ним и ценностных ориентациях у психологов-консультантов и студентов-психологов.....	62
Иванов М. В. , Психическое здоровье и благополучие современной личности в культурно-психологическом контексте.....	67
Ишанханқызы А. , Определения понятия эмоционально-волевой сферы.....	70
Калмурзина Д. Ж. , Мектептегі ата- аналарды қолдау орталығы арқылы ата-аналардың педагогикалық мәдениетін дамыту ерекшеліктері.....	75
Ким Н. П., Урдабаева Л. Е. , Современные подходы в исследовании лидерских компетенций.....	78
Ковалев М. И. , Психологическое здоровье детей дошкольного возраста, влияние современного образа жизни на их развитие и благополучие.....	83
Колесова Л. Г. , Педагогическая коллегия: путь к профессиональному росту учителей и сплочению команды.....	86
Константинов В. В. , Шетелдік студенттердің тұлғалық сипатындағы өзгерістер туралы сұрағы.....	91
Котов Г. С. , Профилактика эмоционального выгорания у студентов педагогических направлений.....	95

Котова Н. С., Колесникова Н. А., Доверие как маркер взаимоотношений преподавателя и студента.....	99
Иргалиев А. С., Қожанғалиев А. Т., Көру қабілеті қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтендірудің психологиялық әдіс-тәсілдері.....	105
Латынина А. В., Карагачева М. В., Стратегии психологической защиты детей из детских домов и интернатов.....	110
Летягина С. К., Синдром эмоционального сгорания как фактор профессиональной деформации сотрудников ОВД.....	112
Липунова Ю. И., Карагачева М. В., <u>Мотивация и субъективное благополучие работающих женщин</u>	116
Мамбеталиева Г. З., Сөйлеу тіліндегі кемістігі бар балалардың сөздік қорын дамытудығы қолданылатын тиімді әдістер мен тәсілдері.....	118
Манатов А. А., Манатова Б. Б., Игровые технологии как средство формирования первичных химических понятии у детей с особыми образовательными потребностями.....	123
Маркова Г. А., Использование тренинговых упражнений как инструмент формирования жизнестойкости у подростков.....	126
Медведева К. А., Грязева - Добшинская В. Г., Динамика переживания субъектов с выраженным стрессом и различными ресурсами творческого мышления (при воздействии танцевального арт-тренинга).....	129
Муллағалиева О. И., Морозова С. В., Формирование экологического сознания как фактор создания психологически безопасной образовательной среды.....	134
Мынбаева Ж. Т., Образование без границ: steam-задания для учеников с особыми образовательными потребностями при переходе в среднее звено с начальных классов.....	136
Никитина Е. И., Карагачева М. В., Особенности выстраивания близких отношений у взрослых детей алкоголиков.....	139
Новикова Е. Е., Вертягина Е. А., Возможности медико-психологического исследования состояния здоровья студентов.....	142
Осадчук Е. В., Мануйлов Г. В., Связь самоотношения среднего медицинского персонала с особенностями межличностного взаимодействия.....	147
Пархоменко И. А., Психологическое здоровье студентов высших учебных заведений.....	151
Поклад В. С., Шеповаленко Д. А., Using artificial intelligence and big data to track and intervene in professional burnout.....	154
Пустовалова Я. В., Формирование математического мышления у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями на основе использования тренировочных упражнений на внимание.....	157
Пшембаева Д. Р., Джонисова Г. К., Мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі сөйлеу дамуында бұзылысы бар 2-3 жастағы балаларды психологиялық педагогикалық қолдау.....	160
Радаева Е. В., Батенова Ю. В. Формирование командной работы у детей среднего дошкольного возраста при возникновении стрессовых ситуаций.....	165
Рахматулина А. Р., Унгефуг И. А., Стресс как ключевой фактор нарушений психического здоровья: механизмы воздействия и способы борьбы.....	169
Саркисян Л. В., Максут А. Р., Трудоголизм и его влияние на психологическое здоровье и благополучие человека.....	171
Сатқангулова Г. Ж., Особенности этнической идентичности жителей приграничных регионов России и Казахстана.....	174
Султанов А. Б., Актуальные проблемы профилактики психических расстройств в Казахстане.....	179

Таскенова А. О., Емтиханға дайындықта білім алушыларда кездесетін стресстік жағдайлардың алдын алу жолдары.....	182
Толеубаев М.Т., Дмитриева М.В., Куандык А.А., Количественное и качественное исследования психоэмоционального состояния врачей Казахстана во время пандемии covid-19.....	186
Умуртаева Г. А., Сохранение, укрепление и поддержка психического здоровья обучающихся.....	188
Целых О. С., Социальная ответственность личности: от изменения поведения к профессиональной ответственности.....	192
Церфус Д. Н., Ногтева Н. О., Связь эмоционального интеллекта и совладающего поведения у будущих специалистов гражданского и ведомственного вузов.....	196
Шевченко А. А., Абдуллина Р. И., Взаимосвязь киберагрессии и стилей медиапотребления.....	199
Тихая Л. А., Шестакова А. Г., профилактика употребления пав и суицидального поведения несовершеннолетних.....	204
Шкляева К. О., Развитие понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта на уроках обучения грамоте.....	208
Ястребова Д.В., Рыльская Е.А., Жизнеспособность, академическая успеваемость и мотивация студентов, обучающихся по направлениям подготовки "психология" и "дизайн".....	212
Яценко Е. Ф., Щелокова Е. Г., Personal characteristics of railway industry employees with different job status.....	218

Уважаемые коллеги!

Психическое здоровье является одним из важнейших аспектов жизни общества и в современном мире оно приобрело особую актуальность.

Это связано с тем, что психическое здоровье неразрывно связано с физическим здоровьем и с общим благополучием как каждого человека, так и общества в целом. Именно поэтому в последние годы психическое здоровье рассматривается как важнейшая составляющая социального и экономического потенциала государства, индикатором интеллектуального и нравственного состояния общества, уровня его духовного развития.

Психическое здоровье означает возможность человека реализовать свои способности, справляться со стрессами и активно участвовать в жизни общества. Вместе с тем, по мнению ведущих экспертов, психическое здоровье населения всех стран мира независимо от уровня их социально-экономического развития, к сожалению, ухудшается. Это связано с тем, что на жизнь современных людей всё нарастающее негативное воздействие оказывают разнонаправленные неблагоприятные и травмирующие факторы, в числе которых гиперинформационная среда; стремительные социальные изменения, которые человек не в состоянии своевременно осмыслить и адаптироваться к ним; нередко неопределённость ситуации; социальное давление; экономические риски; сложные эмоциональные состояния; трансформация традиционных ценностей, а нередко и их обесценивание; возрастной кризис и др.

Именно поэтому вопросы поддержания психического здоровья и влияющих на него факторов, его связи с физическим здоровьем и психологическим благополучием человека широко обсуждаются в современной научной психологической и медицинской литературе. Рассматриваются и предлагаются различные подходы к пониманию психического здоровья; создаются объяснительные модели; расширяется и репертуар психодиагностических методик, а также форм и методов, техник и приемов психологической помощи: психологической коррекции, консультирования и психотерапии. В результате многочисленных наблюдений и научных исследований постоянно появляются всё новые подтверждения взаимосвязи образа жизни, поведения и связи психического здоровья с физическим здоровьем.

Постепенно возрастает понимание вклада психического здоровья в общее здоровье и благополучие человека и стабильность общества, а просвещение населения в области психического здоровья становится одной из приоритетных социальных задач. Это отражается в социальной политике ряда стран, в том числе и Казахстана, в котором, начиная с 2017 года, в стандарты оказания медико-санитарной помощи внесены изменения, направленные на повышение доступности психологической помощи населению; созданы центры психического здоровья по одному в каждом регионе республики; при городских поликлиниках открыты первичные центры психического здоровья; в сельской местности созданы кабинеты психологического здоровья.

Отметим, что опыт интеграции службы охраны психического здоровья Казахстана в первичную медико-санитарную помощь получил высокую оценку ВОЗ.

На сегодняшний день прорабатываются вопросы совершенствования законодательного и нормативного – правового регулирования организации деятельности служб психического здоровья, в том числе политики учёта и перспективные направления её развития; внедрения медико-социальной реабилитации; перспективы индивидуальных подходов к оказанию специализированной помощи.

Кроме того, Министерство здравоохранения Республики Казахстан активно внедряет новые модели профилактики химических и нехимических зависимостей, что, несомненно, весьма актуально.

Для оказания оперативной психологической помощи в экстремальных для людей ситуациях в Казахстане функционирует единый телефон доверия.

В решении проблемы укрепления психического здоровья населения активно участвуют вузы республики, которые не только осуществляют подготовку высококвалифицированных психологов, но и организуют в своих структурах многопрофильные психологические центры, а также иницируют и успешно реализуют научные проекты.

Вносит свой вклад и Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, в котором организована деятельность двух выпускающих кафедр: (психологии и педагогики и психологии); центра психологии; центра инклюзивного образования, которые проводят большую работу по оказанию психологической и социально-педагогической помощи не только студентам, но и сотрудникам университета, а также населению.

Всё это говорит о том, что сделано немало, но есть и проблемы: недостаточная активность центров психического здоровья, их неполное кадровое обеспечение и техническая оснащённость, не в полной мере соответствующая современным требованиям; качество профессиональной подготовки психологов (чрезмерная академичность, отсутствие специализации, сокращение объёма учебных часов- все это не позволяет молодым специалистам психологам оказывать психологическую помощь на современном уровне) .

Как показывает практика проблема психического здоровья — это далеко не только медицинская проблема. Психическое здоровье обеспечивается всем устройством общества, его устремлениями, его идеологией, его атмосферой, его социальной политикой, его взаимоотношениями с природой и миром в целом. Понимание этого позволило скоординировать усилия и разработать новые, соответствующие современным вызовам, модели социальной инфраструктуры в соответствии с новыми приоритетами в сфере психического здоровья.

К сожалению, до настоящего времени остро стоит проблема необращения людей к специалистам в случаях психологического нездоровья. Это связано с неспособностью людей осознать проблему и адекватно оценить её возможные негативные последствия; убеждённостью в том, что эта проблема сложная и нерешаемая; верой в самолечение; в суррогатное антидепрессивное поведение – употребление алкоголя и других психоактивных веществ.

Если же психологические проблемы побуждают обратиться к специалисту, то нередко возникновение стигмы становится серьёзным субъективно-непреодолимым препятствием и человек не получает необходимой помощи. Практика показывает, что в любом обществе обращение за помощью к специалисту в области психического здоровья – психологу, психотерапевту, психиатру - сопряжено с большими сложностями, чем обращение к специалисту в случае возникновения проблем, связанных с физическим здоровьем.

В связи с этим повышается актуальность проблемы поиска методов и средств борьбы с установками, стереотипами и предубеждениями, приводящими к стигматизации и самостигматизации людей, обращающихся за психологической или психотерапевтической помощью.

Сегодня уже можно с удовлетворением констатировать, что человек страдающий, переживающий стал наконец не теоретическим, а реальным объектом психологии, поэтому именно психологи могут активно проводить превентивные мероприятия, профилактическую работу и в партнёрском взаимодействии с другими заинтересованными специалистами и структурами, при активной поддержке средств массовой информации, включая электронные ресурсы, формировать в обществе культуру психического здоровья и таким образом способствовать его укреплению среди населения.

При этом не утрачивает своей актуальности решение следующих задач:

1. Совершенствование качества профессиональной подготовки квалифицированных психологов на основе внедрения общеобязательного стандарта (алгоритма) реализации практикоориентированного и студентцентрированного подходов в учебный процесс подготовки психолога.

2. Организация повышения профильной квалификации психологов (особенно молодых) в Республике Казахстан.
3. Обеспечение доступности оказания квалифицированной психологической помощи населению.
4. Оказание квалифицированной психологической помощи тем специалистам, которые работают в сфере экстремальных ситуаций, в целях профилактики их профессионального выгорания.
5. Психологическое просвещение населения и работа в области формирования психологической культуры и культуры безопасности на основе системного комплексного подходов.
6. Развитие профессионального волонтерства в среде практических психологов для оказания психологической помощи населению.
7. Внедрение в учебные планы средних школ и колледжей психологии как обязательной учебной дисциплины, создающей на всю жизнь надёжный фундамент психологической устойчивости личности.
8. Профилактика суицидов и разработка эффективного диагностического инструментария для выявления групп суицидального риска в среде несовершеннолетних с целью сокращения количества суицидальных попыток.
9. Оснащение кабинетов и центров психологии организаций здравоохранения и образования современным техническим и психодиагностическим оборудованием.

Полноценная реализация этих концептуальных задач, на наш взгляд, будет способствовать созданию условий для внедрения актуального контента в жизнь общества и окажет позитивное влияние на его психическое здоровье.

Хочется верить, что сегодняшняя международная научно-практическая конференция позволит обозначить новые аспекты и направления деятельности в этом исключительно актуальном аспекте жизни общества.

Позвольте пожелать всем участникам сегодняшней конференции здоровья, конструктивного диалога и продуктивного взаимодействия, направленного на укрепление психического здоровья населения.

Саркисян Лилия Вагановна,

*профессор, кандидат. псих. наук, почетный член
Академии педагогических наук Казахстана*

КАК ВЫЯВИТЬ ПРИЗНАКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ НА РАННЕЙ СТАДИИ

*Абдрахманова Полина Руслановна,
студентка факультета педагогики и психологии ЗКИТУ
Научный руководитель - Колесова Людмила Геннадьевна
Уральск, Казахстан
abdrakhmanova.p.r@gmail.com*

Аннотация

Профессиональное выгорание представляет собой актуальную и серьезную проблему в современной школьной практике. Автор статьи посредством реферирования определяет симптомы, характерные для начальной стадии профессионального выгорания у педагогов. Это позволило разработать рекомендации для школьных педагогов-психологов по моделированию эффективных стратегий по предотвращению дальнейшего развития профессионального выгорания.

Ключевые слова: Профессиональное выгорание, стадии выгорания, ранние признаки выгорания, стратегии психологической поддержки.

Вопрос о выгорании учителей был исследован в рамках психологической теории, но на практике, в процессе поддержки практики педагогов, оно становится заметным лишь на поздних стадиях. Трудно предоставить эффективную помощь на этапе, когда выгорание уже развилось, поэтому важно научиться выявлять его на ранних этапах.

Целью нашего исследования является выявление признаков, связанных с начальной стадией эмоционального выгорания у педагогов, включая проявления в их поведении, физическом состоянии, эмоциях, умственной активности и взаимодействиях в социальной среде. Мы предполагаем, что выявление признаков эмоционального выгорания на ранней стадии их развития позволит педагогу-психологу предупредить его последующее прогрессирование.

В соответствии с поставленной целью, посредством анализа специальной литературы и передовой практики школьных психологов в исследовании мы намерены следующие задачи:

1. выявить признаки, характерные для начальной стадии профессионального выгорания педагогов;
2. определить эффективные методики для выявления ранних признаков профессионального выгорания;
3. установить стратегии психологической поддержки для педагогов, находящихся на начальном этапе развития профессионального выгорания.

Эмоциональное выгорание среди учителей – это распространенная и серьезная проблема. Несмотря на то, что эмоциональное выгорание широко исследовано и признано в теоретическом плане, на практике выявление признаков выгорания у учителей часто происходит с опозданием, и это представляет серьезную проблему.

Джеррольдом Гринбергом было выявлено, что выгорание проходит несколько стадий, начиная с ранних признаков, и переходя к более серьезным проявлениям. [1] Он утверждает, что на ранних стадиях симптомы могут быть незаметными из-за нескольких основных причин:

1. *Маскировка симптомов*: Учителя часто стараются скрывать свои эмоциональные и психологические проблемы. Они беспокоятся о своем профессиональном имидже и опасаются, что выявление слабости может повлиять на их карьеру.
2. *Привыкание к стрессу*: Работа учителей часто связана с высокой нагрузкой, конфликтами. В процессе адаптации к этим условиям, учителя могут начать воспринимать стресс как норму.
3. *Отсутствие саморефлексии*: Учителя могут не понимать свои эмоции и состояния, не осознавать потребность в отдыхе.

Если педагоги не получают поддержку и помощь на начальных стадиях развития выгорания, проблема может привести к серьезным последствиям, включая депрессию и даже отказ от профессии.

В документах ВОЗ профессиональное выгорание определяется как состояние, вызванное хроническим стрессом, и выделяется четыре ключевых сигнала этого состояния [2]:

- чувство эмоционального истощения;
- психическая дистанция от работы;
- цинизм по отношению к профессиональным обязанностям;
- снижение эффективности работы.

Чтобы определить проявление ранних признаков выгорания, выполним анализ разработанных психологами моделей выгорания.

Впервые выгорание было описано в 1974 году психологом Гербертом Фройденбергером. [3] Он описал состояние эмоционального и физического истощения, от которого особенно уязвимы были работники сфер социального взаимодействия. В сотрудничестве с Гейлом Нортон была разработана 12-ступенчатая модель выгорания: погоня за идеалами; интенсивная трудолюбивость; ущемление собственных потребностей; избегание признания проблем; пересмотр собственных ценностей; отрицание собственных проблем; социальное изоляционное поведение относительно окружающих; деперсонализация; чувство пустоты; состояние депрессии.

В 1981 году психолог Кристина Маслач разработала альтернативную модель выгорания, которая, по сравнению с моделью Г. Фройденберга, более компактна и описывает выгорание как процесс, проходящий через шесть сокращенных стадий. Эта модель большее внимание уделяет индивидууму, его переживаниям и состояниям, а не отношениям и взаимодействию с окружающими: фаза «медового месяца» (Honeymoon Phase); начало стресса (Onset of Stress); хронический стресс (Chronic Stress); физическое и эмоциональное истощение (Physical and Emotional Exhaustion); деперсонализация или цинизм (Depersonalization or Cynicism); снижение личных достижений (Reduced Personal Accomplishment).

В этой модели акцент делается на постепенном и хроническом ухудшении физического и психологического состояния индивида. Кроме того, К. Маслач идентифицирует и подробно описывает симптомы профессионального выгорания, разделяя их на несколько категорий: физические, поведенческие и психологические. [4]

В 1996 году Бойко В.В. построил модель профессионального выгорания, состоящую из трёх фаз: напряжение, резистенция и истощение. [5] Представим характеристику начального симптома профессионального выгорания в форме таблицы 1.

Таблица 1. Характеристика симптомов фазы «напряжения» (по В. В. Бойко)

Симптом	Характеристика
Фаза «напряжения»	
Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств»	Усиление осознания негативных аспектов профессиональной деятельности, что может привести к отчаянию и негодованию
Симптом «неудовлетворенности собой»	Недовольство собой и своей профессией, что приводит к эмоциональному напряжению и отчуждению от внешних факторов.
Симптом «загнанности в клетку»	Чувство безысходности, когда психотравмирующие обстоятельства не поддаются изменению, и человек ощущает интеллектуально-эмоциональный тупик.
Симптом «тревоги и депрессии»	Появление тревожности и депрессии в связи с сложными профессиональными ситуациями, что является последней точкой в формировании тревожной напряженности при развитии эмоционального выгорания.

Мы видим, что, когда эмоциональная защита перестает справляться с нагрузками, происходит перенос реакций с уровня эмоций на физический и психический уровень, что является попыткой организма защитить себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии. Таким образом, согласно В.В. Бойко, синдром эмоционального выгорания развивается поэтапно, и на каждом этапе проявляются определенные симптомы, обусловленные конкретными факторами.

Таким образом, сравнив три модели стадий профессионального выгорания (по Г. Фройденбергу и Г. Норту, К. Маслач и В. В. Бойко), мы пришли к выводу, что на начальной стадии выгорания во всех трех моделях выявляются признаки, указывающие на возможное начало проблемы. Эти признаки могут включать в себя усталость, изменение отношения к работе, а также факторы риска, такие как напряжение и инертность.

Теперь посредством анализа опыта школьных педагогов - психологов нам предстоит определить, какими методами (инструментами, стратегиями) можно выявить признаки начальной стадии выгорания у учителей (таблица 2).

Таблица 2. Методы выявления начальных признаков выгорания

Какие признаки позволяет выявить?	Рекомендации по использованию метода
Наблюдение за физическими и эмоциональными симптомами	
<ul style="list-style-type: none"> *Усталость и истощение. *Бессонница, головные боли и другие физические проблемы. *Признаки беспокойства, раздражительности, тревожности. 	<ul style="list-style-type: none"> *Наблюдайте за физическими проявлениями, такими как усталость и бессонница. *Обратите внимание на эмоциональные симптомы, такие как раздражительность. *Фиксируйте результаты, полученные в ходе наблюдения.

Мониторинг изменений в работоспособности и профессиональной активности	
<ul style="list-style-type: none"> *Потеря интереса и мотивации к работе. *Ухудшение профессиональных результатов. *Увеличение времени, затрачиваемого на работу. 	<ul style="list-style-type: none"> *Проведите оценку изменений в работоспособности и профессиональной активности педагога. *Рассмотрите возможные источники мотивации, такие как интерес к предмету, взаимодействие с учениками, или профессиональное развитие. *Зафиксируйте полученные данные и обсудите с педагогом обнаруженные изменения, способы их адресации и улучшения.
Беседа/интервью	
<ul style="list-style-type: none"> *Самооценка * Уровень уверенности педагога в себе. 	<ul style="list-style-type: none"> *Проведите разговор с педагогом о его или ее состоянии. *Слушайте его мнение о работе и самочувствии. *Обратите внимание на его или ее самооценку и уровень уверенности.
Получение и анализ обратной связи о взаимодействии учителя с учениками/коллегами	
<ul style="list-style-type: none"> *Возможные конфликты с коллегами, родителями, учениками. *Изоляция и отчуждение от окружающих. *Уровень (стадию) выгорания у педагогов 	<ul style="list-style-type: none"> *Проведите интервью с коллегами и учениками, чтобы получить более глубокое понимание их восприятия работы и поведения учителя. *Используйте 360-градусную обратную связь. *Используйте анкеты, опросники, стандартизированные оценочные инструменты и шкалы, которые помогут коллегам и ученикам оценить учителя в разных аспектах. *Предоставьте возможность коллегам и ученикам оставлять анонимные отзывы, чтобы обеспечить им комфорт и свободу в выражении своих мнений.

Таким образом, мы пришли к выводу, что для выявления начальных признаков профессионального выгорания у педагогов, следует использовать комплексный подход, включающий наблюдение за физическими и эмоциональными симптомами, а также анализ изменений в работоспособности и профессиональной активности.

Триангуляция источников получения информации о состоянии педагога (сам учитель, коллеги, ученики) помогает психологу увеличить надежность и обоснованность результатов. Путем объединения данных, собранных в результате использования разнообразных методов, мы имеем возможность персонализировать поддержку учителя.

Методом систематизации практики педагогов-психологов мы выделили стратегии, позволяющие оказать психологическую поддержку педагогам, находящимся на начальном этапе развития эмоционального выгорания. Представим выбранные стратегии в виде таблицы.

Таблица 3. Эффективные стратегии психологической поддержки педагогов на ранней стадии профессионального выгорания

Стратегия/метод/приём	Когда используется?
1. Профилактика увеличенной усталости	
<p>*Методика релаксации и стресс-менеджмента.</p> <p>*Оптимизация рабочего расписания.</p> <p>*Физическая активность и здоровое питание.</p>	<p>*Используется при проявлении физической и эмоциональной усталости.</p> <p>*Регулярные сессии релаксации могут быть проведены по мере необходимости.</p> <p>*Оптимизация рабочего расписания применяется при создании графика работы.</p> <p>*Физическая активность и здоровое питание включаются в повседневную практику для поддержания здоровья.</p>
2. Профилактика снижения мотивации	
<p>*Поддержка и помощь от педагога-психолога в профессиональном развитии.</p> <p>*Коучинг, тренинги, связанные с темой мотивации.</p> <p>*Помощь в установлении целей и создание поддерживающей среды.</p> <p>*Методика «Колесо баланса»</p>	<p>*Используется, когда учитель проявляет сниженный интерес к работе, теряет мотивацию.</p> <p>*Учитель может принимать участие в профессиональных тренингах по запросу или в соответствии с планом. *Установление целей и создание поддерживающей среды актуальны при необходимости повышения мотивации.</p> <p>*Методика "Колесо баланса" может использоваться для помощи учителям в установлении целей и повышении их мотивации.</p>
3. Изменения во взаимоотношениях с окружающими	
<p>*Тренинги по коммуникации и конфликтологии.</p> <p>*Создание позитивной обучающей среды. *Поддержка в разрешении конфликтов.</p>	<p>*Используется, если возникают конфликты с коллегами, учениками или родителями.</p> <p>*Тренинги по коммуникации и конфликтологии могут быть проведены при выявлении у учителя проблем во взаимодействии с окружающими.</p> <p>*Создание позитивной среды и поддержка в разрешении конфликтов актуальны в случае ухудшения взаимоотношений.</p>

Психолог-педагог играет ключевую роль в создании и внедрении системы профилактики симптомов выгорания среди учителей на начальной стадии. Путем эффективной организации и внедрения разнообразных методик и стратегий, мы создаем условия для учителей, способствующие сохранению их физического и эмоционального благополучия, поддержанию мотивации и созданию позитивных взаимоотношений в учебной среде. Это не только способствует улучшению качества образования, но и поддерживает профессиональное развитие и психологическое благополучие педагогов.

Список литературы

1. Greenberg, Jerrold S. (1996). Comprehensive stress management.
2. World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva, Switzerland: Author
3. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. Journal of Social Issues

4. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996.

ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚТЫҢ АДАМ ӨМІРІНІҢ ТИІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ

*Алимова Меруерт Бериковна
Педагог-психолог*

*Қостанай облысы әкімдігі білім басқармасының
«Қостанай қаласы білім бөлімінің Ф.Қайырбеков атындағы
№9 жалпы білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
Қостанай қ., (Қазақстан)
alimova01@mail.ru*

Аңдатпа

Мақалада психикалық денсаулықтың адам өмірінің тиімділігіне, соның ішінде оның жұмысына, әлеуметтік қатынастардың сапасына және жалпы жағдайына әсері қарастырылады. Стресс, мазасыздық, депрессия және олардың өнімділікке әсері сияқты аспектілер зерттеледі және психикалық денсаулықты жақсартуға көмектесетін алдын алу және емдеу әдістері талқыланады. Ресейлік авторлардың зерттеулері өмірлік тиімділікке жету үшін психикалық әл-ауқатты сақтаудың маңыздылығын көрсетеді.

Кілт сөздер: психикалық денсаулық, депрессия, мазасыздық, стресс, өнімділік.

Психикалық денсаулық адамның жалпы денсаулығының құрылымында маңызды орын алады және оның өмірлік жағдайларға бейімделу, басқалармен қарым-қатынас жасау және мақсаттарына жету қабілетіне әсер етеді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (ДДҰ) анықтамасына сәйкес, психикалық денсаулық адамның өз қабілеттерін жүзеге асыра алатын, күнделікті күйзелістермен күресетін, тиімді жұмыс істейтін және қоғамға үлес қоса алатын әл-ауқат жағдайын қамтиды (Крылов, 2018). Психикалық денсаулықтың бұзылуы-депрессия, мазасыздық, созылмалы стресс-адамның өмір сүру тиімділігін, оның ішінде жұмыс қабілеттілігі мен әлеуметтік байланыстарын айтарлықтай төмендетуі мүмкін (Смирнов, 2020). Бұл мақаланың мақсаты-психикалық денсаулықтың адам өмірінің тиімділігіне әсерін зерттеу, оның кәсіби қызметпен және әлеуметтік өзара әрекеттесу сапасымен байланысын талдау, сондай-ақ психикалық денсаулықтың алдын алу және қолдау әдістерін қарастыру. психикалық денсаулықтың өмірлік тиімділіктің әртүрлі аспектілеріне қалай әсер ететінін зерттеу және психикалық әл-ауқатты жақсарту үшін алдын алу және қолдау әдістерін ұсыну.

Психикалық денсаулықтың жұмыс тиімділігіне әсері

Адамның өнімділігі оның психикалық жағдайымен тікелей байланысты. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, депрессия мен мазасыздық сияқты психикалық бұзылулар өнімділікті төмендетеді, концентрация мен мотивацияны нашарлатады, бұл кәсіби тапсырмаларды орындауға кері әсерін тигізеді (Петров, 2019). Мұндай бұзылулары бар адамдар жиі шаршауды, энергияның жетіспеушілігін және шешім қабылдауда қиындықтарды сезінеді. Петровтың (2019) айтуынша, депрессия адамның өнімділігін 15-20% төмендетеді, өйткені ол физикалық және психикалық шаршаумен бірге жүреді. Есте сақтау және зейін сияқты когнитивті функциялар да зардап шегеді, бұл жұмыстағы өнімділіктің нашарлауына әкеледі. Сонымен қатар, мазасыздықтың бұзылуы тапсырмаларға назар аударуға кедергі

келтіреді, үнемі күмән тудырады және күнделікті міндеттерді орындауды қиындатады. Смирнов (2020) созылмалы стресстің фонында жиі кездесетін психикалық күйіп қалу еңбек өнімділігіне теріс әсер етеді дейді. Бұл жағдай эмоционалды сарқылумен, жеке мотивацияның төмендеуімен және жұмысқа деген циникалық көзқараспен сипатталады.

Психикалық денсаулықтың өнімділікке әсері

Өнімділік-өмір тиімділігінің маңызды компоненттерінің бірі. Депрессия мен мазасыздықтың бұзылуы өнімділікті, зейінді шоғырландыруды және кәсіби міндеттерді орындауға деген ынтаны айтарлықтай төмендетуі мүмкін. Петровтың (2019) айтуынша, депрессия адамның күнделікті тапсырмаларды орындау қабілетіне әсер ететін ең көп таралған психикалық аурулардың бірі болып табылады. Ол өнімділікті 15-20% төмендетеді, өйткені ол энергия деңгейінің төмендеуімен, шоғырлану қиындықтарымен және когнитивті бұзылулармен бірге жүреді. Смирнов (2020) мазасыздықтың бұзылуы өнімділікті төмендететінін, тапсырмаларды орындауға назар аударуды қиындататын тұрақты мазасыздық сезімін тудыратынын көрсетеді. Мазасыздықтан зардап шегетін адамдар өз шешімдеріне күмәндануы ықтимал, бұл шешім қабылдау процесін баяулатады және жұмыс тиімділігін төмендетеді. Созылмалы стресстің фонында пайда болатын психикалық күйіп қалу да кәсіби қызмет үшін маңызды мәселе болып табылады. Күйіп қалған адамдар жұмысқа деген қызығушылықты жоғалтады, орындалған тапсырмаларға қанағаттануды тоқтатады және жиі төмен мотивацияны көрсетеді (Крылов, 2018). Мұның бәрі жалпы тиімділік пен еңбек өнімділігінің төмендеуіне әкеледі.

Әлеуметтік қатынастарға әсері

Психикалық денсаулық тұлғааралық қатынастардың сапасына айтарлықтай әсер етеді. Депрессия мен мазасыздықтан зардап шегетін адамдар көбінесе басқа адамдармен қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады, бұл әлеуметтік оқшаулануға әкеледі. Зерттеулер көрсеткендей, мұндай бұзылулары бар адамдарда эмпатия мен эмоционалды қолдау қабілеті нашарлайды, бұл жақын қарым-қатынасты сақтауға кедергі келтіреді (Крылов, 2018). Смирнов (2020) мазасыздық пен депрессия жалғыздық пен иеліктен айырылу сезімін күшейтетінін, бұл әлеуметтік және кәсіби контексттерде сындарлы өзара әрекеттесу қабілетін нашарлататынын атап өтті. Психикалық ауытқулары бар адамдар жаңа байланыстар орнатуда қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл әлеуметтік байланыстардың шектелуіне және әлеуметтік қолдау деңгейінің төмендеуіне әкеледі. Әлеуметтік оқшаулану, өз кезегінде, мазасыздық пен депрессия белгілерін күшейтіп, кәсіби көмексіз шығу қиын болатын тұйық шеңбер жасайды (Петров, 2019). Бұл психикалық денсаулықты сақтау үшін уақтылы араласу мен қолдаудың маңыздылығын тағы бір рет көрсетеді.

Стресс және оның салдары

Психикалық денсаулыққа әсер ететін ең көп таралған факторлардың бірі-стресс. Әдетте, стресс адамға қиын жағдайларда өз ресурстарын жұмылдыруға көмектеседі. Алайда, ұзақ немесе созылмалы стресс психикалық және физикалық денсаулыққа зиянды әсер етеді (Крылов, 2018). Стресстік жағдайлар мазасыздықты, депрессияны және тіпті психосоматикалық ауруларды тудыруы мүмкін, бұл адамның бейімделу және тиімді өмір сүру қабілетін төмендетеді. Петров (2019) созылмалы стресстің, әсіресе медицина, білім беру және әлеуметтік қызметтер сияқты эмоционалды күйзеліс деңгейі жоғары салаларда жұмыс істейтіндердің күйіп қалу синдромына әкелуі мүмкін екенін атап көрсетеді. Күйіп қалу физикалық және эмоционалды сарқылумен, мотивацияның жоғалуымен және жұмысқа деген қызығушылықпен бірге жүреді, бұл жеке тиімділікті айтарлықтай төмендетеді. Сонымен қатар, стресс ұйқы және тамақтану сияқты физиологиялық процестерді бұзады, бұл жалпы әлауқат пен тапсырмаларды орындау қабілетіне теріс әсер етеді. Созылмалы күйзеліске ұшыраған адамдар ұйқының бұзылуына жиі шағымданады, бұл шаршаудың жоғарылауына және когнитивті құлдырауға әкеледі (Смирнов, 2020). Кәсіби қызметпен байланысты күйіп қалу ұзақ мерзімді стресс пен эмоционалды сарқылу аясында да пайда болады. Крыловтың (2018) мәліметтері бойынша, күйіп қалудан зардап шегетін адамдар жұмысқа деген ынтасын

жоғалтады, орындалған тапсырмалардан ләззат алуды тоқтатады және кәсіби міндеттерден аулақ бола бастайды, бұл олардың жалпы тиімділігіне теріс әсер етеді.

Психикалық бұзылулардың алдын алу және емдеу әдістері

Психикалық денсаулықтың өмір тиімділігіне айтарлықтай әсерін ескере отырып, оны сақтау және психикалық бұзылулардың алдын алу жолдарын қарастырған жөн. Ең тиімді әдістердің бірі-психотерапия. Крыловтың (2018) зерттеулеріне сәйкес, когнитивті мінез-құлық терапиясы (CBT) пациенттерге жағымсыз ойлар мен мінез-құлық үлгілерін өзгертуге көмектесу арқылы мазасыздық пен депрессияны емдеуде жоғары тиімділікті көрсетеді. Психотерапия психикалық жағдайдың жақсаруына және мотивацияның жоғарылауына ықпал етеді, бұл өнімділік пен әлеуметтік қатынастарға оң әсер етеді. Петров (2019) тұрақты терапия сеанстары стресс пен мазасыздық деңгейін төмендетуге, ұйқының сапасын жақсартуға және когнитивті функцияны қалпына келтіруге көмектесетінін атап өтті. Психотерапиядан басқа, салауатты өмір салты профилактикада маңызды рөл атқарады. Тұрақты физикалық белсенділік стресстің төмендеуіне және эндорфин деңгейінің жоғарылауына ықпал етеді, бұл жалпы әл-ауқатты жақсартады (Крылов, 2018). Теңгерімді тамақтану, дұрыс ұйықтау және жаман әдеттерден бас тарту да психикалық денсаулықты сақтаудың маңызды аспектілері болып табылады.

Қорытынды

Психикалық денсаулық адамның өмірінде маңызды рөл атқарады, оның жұмысына, әлеуметтік қатынастарына және жалпы әл-ауқатына әсер етеді. Депрессия, мазасыздықтың бұзылуы және созылмалы стресс күнделікті іс-әрекеттің тиімділігін едәуір төмендетіп, өмір сапасын нашарлатып, әлеуметтік оқшаулануға әкелуі мүмкін. Дегенмен, психотерапия және салауатты өмір салтын ұстану сияқты уақытылы алдын-алу және қолдау психикалық денсаулықты айтарлықтай жақсартады және жалпы өмірлік тиімділікті арттырады.

Әдебиеттер тізімі

1. Крылов, А. Н. (2018). Психикалық денсаулық: психотерапия және алдын-алу негіздері. Мәскеу: Ағарту. ISBN 978-5-09-036654-7.
2. Петров, И. В. (2019). Мазасыздықтың бұзылуы және олардың өнімділікке әсері. Санкт-Петербург: Питер. ISBN 978-5-4461-0923-2.
3. Смирнов, О. С. (2020). Стресс және психикалық денсаулық: теория және практика. Новосибирск: Ғылым. ISBN 978-5-02-026129-9.

PSYCHOTECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

*Akhmetova Dinara Salkenovna
Master's student of Margulan University,
Pavlodar (Kazakhstan),
dinaraakhmetova11@gmail.com*

*Kulsharipova Zaru Kasymovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Margulan University,
Pavlodar (Kazakhstan),
kulsharipovazk@mail.ru
Kotova Natalya Sergeevna
Teacher of Margulan University
Pavlodar (Kazakhstan),
kotovab2000@mail.ru*

Annotation

A key factor in determining the future of pedagogical universities in an era of rapid development, psych technology is becoming the development of professional competencies, taking into account constant changes in education.

The authors of this article are researching the influence of various psych technologies on personal transformation and group dynamics in the information culture system, which will stimulate creative, innovative thinking, information and ethical spirit and psychological potential of future specialists. In this context, it is important to take into account not only advanced teaching methods and the use of modern educational technologies, but also the creation of conditions for the use of psych technologies for the development of professional competencies such as critical thinking, information and communication skills and independence of undergraduate students of the High School of Pedagogy.

Keywords: professional community, eco-psychological resources, integral personal resource, eco – psychological culture, eco – psychological literacy.

One of the key areas of educational innovation in Kazakhstan is the introduction of digital technologies into the educational process, which affects the development of the psyche. This process of influence includes the use of interactive learning platforms, online courses, cloud technologies and other tools that help make education more accessible, flexible and effective for students, but without taking into account their mental state.

We confirm that thanks to such innovations, learning becomes more interesting and exciting, but we do not observe the processes of psychological adaptation.

Today, against the background of an unlimited number of different kinds of practical techniques, the need for a theoretical and methodological understanding of this empirical basis of modern psychology is becoming more and more obvious.

Practical methods used each teacher at the university defines in his own way the connection of psychological ways of interacting with students as psychotechnics, psych technology, psychotherapy, psychological correction, personal growth, trainings.

There is a practice that does not investigate their own, methodological, logical, epistemological, cultural and other foundations of these techniques and techniques, their ontological interrelationships and significance with general psychological concepts. Only a part of the teachers of the OP "Pedagogy of Psychology" use their own criteria, which leads to a subjective choice of various jobs with students, such as psychotechnics, psychotherapy, trainings, etc.

However, the foundations of these methods in the general system of higher pedagogical education are rarely studied at the modern level, their connection and significance in the general context of theory are not sufficiently given, since each teacher qualifies the concept of interaction in the learning process in his own way, without correlating with the general field of psychological representations.

In addition, an important aspect of educational innovation is the development of new teaching methods and approaches that are actively being implemented in university programs. This includes the application of psychological and technological training to solve problem-oriented learning in the future, the integration of interdisciplinary courses and other forms of active learning that contribute to the development of psycho-technological thinking, which leads to the preservation of psychological resources and the management of psychological state independently.

One of the main parameters of the competitiveness of young specialists is: psychological and professional level, which covers the level of personal and professional qualities as an increased sense of responsibility for their words, actions, deeds, results; professional mobility of future specialists, their ability and willingness to master new professional knowledge - social sensitivity; the ability to listen to a person; competent conversational speech; logical thinking.

It is not only information culture that plays an important role in increasing the level of competence of young specialists. One of the most important skills that a student of a pedagogical university should possess is the development of integral personal resources for successful communication. He should be able to express his thoughts competently both to his close circle and to others.

Competence in this regard appears as an integral personal resource that has its own characteristic and rather complex structure, the components of which are competencies, those aspects of professional activity on which the final result directly depends and by which the competence of a specialist as a whole is judged. In the student–specialist teacher-psychologist relationship, we have identified the following types of professional competencies in the aspect of an integral personal resource (Table 1):

Table – 1 Competence and integral 'personal resource

Competence	integral personal resource
intrapersonal	to know your strengths and weaknesses, maintain professional tone, etc
interpersonal	building and maintaining relationships with others
organizational	how I organize my professional activities
executive	how they perform their professional roles and functions
gnostic	professional knowledge, skills to grow professionally, etc.; developing (self-education, self-study, etc)

Competence and an integral personal resource plays a role in the development of eco - psychological culture reflects the achieved levels of organizational competencies of information and emotional processes and the effectiveness of creating, not only collecting, storing, processing, presenting and using information that provides a holistic vision of the world, but also modeling a successful eco-psychological situation, anticipating the results of decisions that are made in joint actions.

This process is not only a set of social values created and created in the process of preparing for future professional activity, but also reflecting the uniqueness and individuality of the competencies of psycho-ecological processes at the modern level [1].

Professional competencies in a psycho–ecological orientation will help to stimulate actions vertically and horizontally, since the product of activity determines the parameters of the effectiveness of the overall activity of both actions and states.

The main emphasis in the formation of psycho-ecological competence is its strategic orientation, focus on the subject of interaction and is based on the values of organizational development shared by critical situations, where the functions of internal integration make it possible to get out of their risk and give rise to the formation of psychological and ecological behavior in accordance with the basic values of life security [2]. That is why competitive specialists are characterized by the presence in them of a proper psychological and ecological culture and an image of human moral and spiritual thinking, possessing the necessary competencies; they achieve correct organizational behavior.

Today, it is impossible to become a successful and educated person without owning these technologies. For free orientation in information flows, a modern specialist must deterministically appear in a new kind of culture – of a psycho–ecological nature.

So, according to our definition, "psycho – ecological culture is both an understanding of the information and psychological life picture of the world in order to intelligently use psychological resources and analyze them, implement direct and reverse psychological and emotional connections in order to adapt, adapt to the surrounding educational space and improve its psychological and ecological structure; this is also a competent command of psychological the state in crisis situations.

It is the eco – psychological worldview that acts as the main semantic factor of the concept of "eco –psychological culture".

An integral part of eco –psychological culture is the knowledge of new psychotechnologies and the ability to apply it to automate routine operational actions, and an unconventional approach is required in unusual psychological situations [3].

The psychologization of the pedagogical professional society is one of the patterns of modern social progress. This term is increasingly being replaced by the term "computerization of society", which was widely used until recently, with "psychologization of society".

Despite the external similarity of these concepts, they have a significant difference.

During the computerization of society, the main attention is paid to the development and implementation of the technical base of computers that ensure the prompt receipt of the results of processing information and its accumulation, and during psychologization there is a process of conscious misidentification with one's own psyche, which allows one to go beyond automatic mental functioning. Psychologization is a condition, process and result of psychotechnical and psychotherapeutic work-on-oneself.

Thus, "eco–psychological society" is a broader concept than "computerization of society" and is aimed at mastering information as soon as possible to meet their needs.

In the concept of "eco–psychological society", the emphasis should be on the essence and purpose of socio-psychological progress through the flow of psychological theories and practices in the field of educational science, culture and politics and/or into subjectivity itself [4].

The eco – psychological environment is the basic technological component of the process of psychologization of a professional pedagogical society. Eco – psychological culture is connected with the psycho - social nature of children. It is a product of diverse creative abilities and manifests itself in the following aspects (Table 2):

Table 2 - Aspects of the technological and eco - psychological component of psychological culture

Competence in the technological component	Competence in the eco - psychological component
Technological skills	of the use of technical devices (from a phone to a personal computer and computer networks), but without disturbing the psyche
ability to use information technology in their activities	but also the basic eco - psychological component of which are a natural product of the eco - psychological climate;
a student of pedagogical university will become a specialist tomorrow, whose skill level directly depends not only on the knowledge gained at the university in the field of specialty	from the ability to navigate independently in the eco-psychological field of the school environment

The following methods were used in the research: E.M. Alexandrovskaya, St. Grombach, modified by E.S. Eskina, T.L. Bolbot – to study the level of adaptation and effectiveness of educational activities; E. Torrens – to determine the level of creative thinking; Kettel's personal questionnaire – to study communicative properties (activity in communication and the need for communication).

26 people (student group) participated in the study. Teachers – psychologists – employers working in this group in certain disciplines, in the number of 3 people, were involved as experts.

At the initial stage of the work, the following results were obtained as a result of the questionnaire:

1. The level of adaptation and effectiveness of educational activities: low - 7 people (26%), average – 15 people (62%), high – 4 people (13%).
2. The level of creative thinking. Of the seven gradations of the level of formation of creative thinking, we diagnosed only three: below the norm - 6 people (26%), the norm – 12 people (52%), above the norm – 8 people (36%).

The communicative properties of personality were considered in the interpretation of paired combinations of primary factors A and H, reflecting the personality's need for communication and the ability to communicate. The indicators for girls (18 people) and boys (8 people) differed significantly. For girls, high values (8-10 walls - from the English standard ten, "standard ten" – a standard scale of test scores from 1 to 10 with the following parameters: average = 5.5, standard deviation = 2.) were observed in 23.2%, for boys – in 15.3%; for girls, average values (4-7 walls) were observed in 65.7%, for boys – in 58.1%; for girls, low values (1-3 walls) were observed in 10.1%, for boys – in 27.5%.

According to the results of the study, the degree of expression of the ability to effectively study is mainly low. A fairly high level is observed in only 3 people, which coincides with the test results. However, teachers noted the creative (creative) approach to solving educational tasks for most students.

In their opinion, none of this group has a low level of creative thinking, which is at odds with the test results.

The communicative component of the eco – psychological personality traits, the desire of students to communicate, the absence of uncomfortable feelings when communicating in crisis situations with teachers was assessed by teachers as average. There are no pronounced leaders.

Therefore, while studying at the university, it is necessary not only to provide the necessary amount of knowledge, but also to develop the eco –psychological activity of students, their desire for self-education and rethinking of acquired knowledge throughout their lives.

And this is impossible without mastering the skills of orientation in that eco–psychological environment, which goes far beyond narrow–profile interests and determines the stereotypical nature of activities, readiness to make independent and informed decisions on a wide range of issues, i.e. with the formation and development of an eco -psychological culture of the individual, which is the most important factor in successful professional and non-professional activities, as well as the social security of the individual in society (Table 3):

Table 3 - The communicative component of eco – psychological personality traits

Types of directions	eco – psychological properties of personality
Eco – psychological culture	personality is represented by a fusion of moral and spiritual worldview, eco –psychological literacy and literacy in the field of information and communication technologies
Eco – psychological worldview	a person's system of views on the psychological world and a person's place in it, it includes beliefs, ideals, principles of cognition and activity, is expressed in the values of a person's lifestyle in the age of studying the patterns of human development and behavior in the system of his interaction with the environment
	it is closely related to the motivation of human activity, which determines the success of his eco – psychological training
Eco – psychological literacy	the ability to independently formulate your eco – psychological need (request) and express it verbally; the ability to maintain a psychological state in a successful position
	the ability to process a psychological state, i.e. the ability not only to extract stress from the body, but also to correctly formalize the results of

	their psychological and analytical activities of their own condition and resources
	the ability to think critically, understand, and evaluate the psychological health of the environment.

Literacy in the field of eco - psychological and communication technologies presupposes the ability to use modern psychotechnics [5].

The modern eco – psychological culture of teachers has absorbed all its previous forms and combined them into a single tool. As a special aspect of socio-psychological life, it acts as a subject, means and result of social and activity of psychological resources in a positive direction, which reflects the nature and level of practical activity of students – future specialists. This is the result of the activity of the subject and the process of preserving the created eco -psychological potential, distribution and consumption of cultural objects, as part of the general pedagogical culture, one of the most important aspects of cultural activity in general.

It has its own features, it is inextricably linked with the social and psychological nature of the subjects of the educational process, which is a product of students' educational activities, the result of an active intra-university attitude to the nature of the subject as a psychological resource.

At the same time, eco –psychological culture acts as a necessary and effective factor in mastering psychological reality in environmental terms, in the field of functioning of the eco-psychological sphere and psychotechnics in general.

In fact, this eco–psychological sphere is much broader and covers the processes of psychological, physiological process in the activity of pedagogical education, management of natural and socio-psychological resources. With the psychologization of society, this sphere expands, the process acts as objectively necessary for the development of society.

Psychological opportunities at the modern level of education are not fully used, real communication is replaced by virtual, and students get used to routine and template skills of using technologies and user interfaces, which, in our opinion, negatively affect the quality and effectiveness of education and affect the mental activity of students. The psychological aspects of the transition to virtual reality are based on the natural desire of a person to get rid of all kinds of problems, including those related to everyday life, and in fact with the difficulties of studying at a university.

Thus, the psychological culture of a personality is a multidimensional psychological phenomenon, it is a product of socialization, education, upbringing and self—education, acting as a regulator of human behavior. The phenomenon in question is not a theoretical abstraction, a virtual ideal. The most vivid, vital and concrete manifestation of psychological culture is the phenomenon of an intelligent person. It is in the psychological culture of a person that his ability to fit into the world around him is manifested, to provide a culture of behavior and a culture of communication with others, a culture of professional behavior.

List of literature

1. Kulagina N. V., Kanafina A. S. Psychological culture as a component of a teacher's professional culture // Concept. - 2013. - No. 03.
2. Batrakova S. N. The problem of self-awareness of a teacher as a "person of culture" // World of Psychology. 2002. - No.2. - pp.148-158.
3. Kalinina N.V. Formation of social competence as a mechanism for strengthening the mental health of the younger generation // Psychological science and education. 2001. - No. 4. - pp. 16-21.
4. Vasilyeva, I. V. Psychotechnics and psychodiagnostics in personnel management: a practical guide / I. V. Vasilyeva. — 2nd ed., erased. — Moscow: Yurait Publishing House, 2024. — 122 p. — (Professional practice). — ISBN 978-5-534-11293-1. — Text: electronic //— URL: <https://urait.ru/bcode/542482>.

5. Weinstein, L. A. Psychology of management: an electronic educational and methodological complex for specialties: 1-26 02 02 "Management (in areas)"; specialties 1-23 01 04 "Psychology" / L. A. Weinstein, I. V. Gulis; BSU, Fac. philosophy and Social Sciences, Department of Psychology. – Minsk: BSU, 2016. – 519 p.: ill. – Bibliogr.: pp. 408-409.

1

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ РАБОТНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Банникова Екатерина Михайловна
ПГУПС Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург (Россия)
katyavishnya8@gmail.com*

*Прялухина Алла Вадимовна
д. псих. наук, доцент, профессор ПГУПС Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург (Россия)
prialuchina@mail.ru*

Аннотация

Жизнеспособность и удовлетворенность жизнью актуальна в психологической науке, поскольку данные явления помогают человеку управлять собственными ресурсами, достигать поставленных целей и выстраивать гармоничные отношения. Было выявлено, что работники организации с высоким уровнем жизненной удовлетворённости мотивируют себя к преодолению и совладанию с жизненными трудностями; со средним уровнем - трезво оценивают свои возможности и справляются с поставленными задачами; с низким уровнем – используют общение в целях обращения за помощью в трудных ситуациях.

Ключевые слова: *жизнеспособность, профессиональная жизнеспособность, удовлетворенность жизнью.*

На современном этапе жизнеспособность человека-профессионала интересует многих психологов. Это связано с тем, что жизнеспособность способствует человеку успешно функционировать, гармонично развиваться в общественно-экономической жизни, а также реализовывать свой личностный потенциал. Однако специфика жизнеспособности работников государственного учреждения, в настоящее время, еще мало изучена. В связи с этим, актуальность нашего исследования определена недостаточной разработкой темы жизнеспособности профессионала.

Многие ученые, обратившиеся к исследованию проблемы профессиональной жизнеспособности, акцентировали внимание на жизнеспособности организации [2], межличностных отношениях [4], изучении потенциала и внутренних ресурсах человека как субъекта труда [1].

Жизнеспособность, в современной литературе, определяется как способность человека адаптироваться к различным трудностям и неблагоприятным условиям, как устойчивость к стрессу и возможность восстановиться в исходное состояние после воздействия социальных или физических неблагоприятных факторов. В современных реалиях жизнь бывает довольно изменчивой и неопределенной, в связи с этим от человека-профессионала требуется высокая жизнеспособность, благодаря которой он способен качественно выполнять свои профессиональные задачи, чтобы быть удовлетворенным результатами своей деятельности [6]

По определению А. А. Нестеровой, жизнеспособность рассматривается как устойчивая диспозиция личности, в состав которой входят следующие компоненты: способность к

активности и инициативе, способность к самомотивации и достижениям, эмоциональный контроль и саморегуляция, позитивные когнитивные установки и гибкость мышления, самоуважение, социальную компетентность, адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения, а также способность организовывать свое время и планировать будущее [3].

По мнению многих ученых, жизнеспособность связана с удовлетворенностью жизнью и работой.

По определению Ю.Д. Шестаковой, удовлетворенность жизнью понимается как когнитивно-оценочный компонент субъективного благополучия, либо же как сложное интегративное образование, включающее в себя не только оценочный, но и содержательный аспект. Данное понятие встраивается в систему регуляции личности, определяет особенности ее отношения к окружающему миру, формы поведения и организацию жизни [7].

Уровень удовлетворенности жизнью у человека зависит от большого количества факторов и от степени расхождения между представлениями об идеальной жизни и тем, что он имеет в действительности.

Н. В. Панина ввела понятие «индекс жизненной удовлетворённости» и определила его как «наиболее общее психологическое состояние человека, которое определяется его личностными особенностями и системой отношений к различным сторонам своей жизни». Автор относит данное понятие к интегративному показателю, который содержит в себе следующие параметры: последовательность в достижении жизненных целей, интерес к жизни в целом и отдельным ее аспектам в частности, целеустремленность, общий фон настроения, положительную оценку собственных качеств и поступков, уровень согласованности между поставленными и достигнутыми целями [5].

Краткий анализ данных феноменов указывает на необходимость более глубокого изучения. В связи с этим данное исследование было направлено на изучение жизнеспособности и уровня удовлетворенности жизнью работников государственного учреждения.

Объект исследования – жизнеспособность работников государственного учреждения.

Предмет исследования – жизнеспособность работников государственного учреждения с разным уровнем жизненной удовлетворенности.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о существовании различий между показателями шкал жизнеспособности у работников государственного учреждения с разным уровнем жизненной удовлетворенности.

Выборка и база исследования: Исследование проводилось в Санкт-Петербургском государственном бюджетном учреждении «Дом молодежи «Колпинец». Выборку составили 60 работников организации от 22 до 59 лет.

Методики: «Жизнеспособность личности» А.А. Нестеровой и «Индекс жизненной удовлетворенности» Б. Ньюгартена в адаптации Н.В. Паниной.

В ходе исследования, с помощью методики «Индекс жизненной удовлетворенности», было выявлено, что 25 респондентов (42%) имеют высокий уровень жизненной удовлетворённости, 12 респондентов (20%) – средний уровень, 23 респондента (38%) – низкий уровень. Таким образом, работников государственного учреждения с высоким и с низким уровнем удовлетворенности было выявлено почти равное количество.

Людам, обладающим высоким уровнем жизненной удовлетворенности, обычно свойственны низкий уровень эмоциональной напряженности, высокая эмоциональная устойчивость, низкий уровень тревожности, психологический комфорт, высокий уровень удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней. В то же время тем, кто обладает низким уровнем жизненной удовлетворённости, характерны высокая эмоциональная напряженность, повышенное чувство тревоги, апатичность, неудовлетворённость сложившейся жизненной ситуацией и своим положением в ней.

По методике «Жизнеспособность личности» в ходе исследования было выявлено, что у работников организации с высоким уровнем жизненной удовлетворённости наиболее выражены такие шкалы, как «Самомотивация и достижения» (57,8 балла), «Активность и

инициатива» (59,2 балла) и «Социальная компетентность и социальная поддержка» (60,6 балла). Это свидетельствует о способности работников мотивировать себя к преодолению и совладанию с жизненными трудностями, их настойчивости в достижении поставленных целей. Они также умеют обращаться за помощью в трудных ситуациях, используя свои коммуникативные навыки и личностные качества, которые помогают им взаимодействовать с окружающими и находить поддержку.

У работников государственного учреждения со средним уровнем жизненной удовлетворённости наиболее выражены такие шкалы по методике «Жизнеспособность личности», как «Позитивные установки и гибкость» (54 балла), «Самоуважение» (53,1 балла), «Социальная компетентность и социальная поддержка» (56 баллов) и «Адаптивные стили поведения» (51,9 балла). Это свидетельствует о том, что сотрудники умеют позитивно мыслить и приспосабливаться к новым условиям. Они могут трезво оценить свои возможности и справиться с поставленными задачами в конкретной ситуации. Кроме того, они не боятся просить помощи и взаимодействовать с коллегами, чтобы получить поддержку. Работники также используют конструктивные стратегии решения проблем.

У работников государственного учреждения с низким уровнем жизненной удовлетворённости наиболее выражены такие шкалы по методике «Жизнеспособность личности», как «Социальная компетентность и социальная поддержка» (50,8 балла) и «Адаптивные стили поведения» (50,4 балла). Это свидетельствует об умении работников использовать свои коммуникативные навыки и личностные качества, чтобы обращаться за помощью в трудных ситуациях, взаимодействовать с другими людьми и находить поддержку. Они также способны применять конструктивные стратегии для решения проблем и избегать неконструктивных защитных реакций.

Хотелось бы отметить, что наименее выраженными шкалами по методике «Жизнеспособность личности» у работников государственного учреждения всех уровней жизненной удовлетворенности стали: «Эмоциональный контроль и саморегуляция» (у работников с высоким уровнем – 50,2 балла, со средним уровнем – 42,8 балла, с низким уровнем – 45,2 балла) и «Самоорганизация и планирование будущего» (у работников с высоким уровнем – 51,8 балла, со средним уровнем – 43 балла, с низким уровнем – 45,9 балла). Это свидетельствует о низкой способности к саморегуляции работников и их эмоциональной нестабильности, а также не умении планировать свое время, возможно, из-за большой загруженности, в связи с чем возникает сложность в планировании своей будущей жизни. Также у работников с низким уровнем жизненной удовлетворённости наименее выражена шкала «Активность и инициатива» (44,4 балла), что свидетельствует о нехватке смелости для достижения поставленных целей.

Таким образом, исходя из полученных результатов данного исследования, можно утверждать, что гипотеза о существовании различий между показателями жизнеспособности у работников государственного учреждения с разным уровнем жизненной удовлетворенности подтвердилась.

Рассмотренные вопросы требуют дальнейшего исследования на предмет изучения различий в структуре связей жизнеспособности и жизненной удовлетворенностью работников государственного учреждения.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с
2. Багратиони, К. А. Жизнеспособность малых групп в организациях: состояние и перспективы исследования / К. А. Багратиони, Т. А. Нестик // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 4. С. 75-94.
3. Нестерова, А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» / А. А. Нестерова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – №4. – С. 93-108.

4. Омарова, М. К. Межличностные отношения и эффективность деятельности сотрудника организации / М. К. Омарова // Вестник Университета Российской академии образования. 2019. № 5. С. 84-91.
5. Панина, Н. В. Индекс жизненной удовлетворённости / Н. В. Панина // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. Под ред. А. А. Кроника. – М. : Прогресс-Культура, 1993. – С. 107-114.
6. Рыльская, Е. А. Тенденции развития представлений о жизнеспособности профессионала: транспективный анализ / Е. А. Рыльская // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2019. – Т. 4. – № 1. – С. 28-45.
7. Шестакова, Ю. Д. Исследование удовлетворенности жизнью у педагогов дополнительного образования / Ю. Д. Шестакова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 5. – С. 91-96.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

*Беда Мария Андреевна
студент, Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ),
г. Челябинск (Россия),
maria_beda@mail.ru*

*Батенова Юлия Валерьевна
канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология управления и служебной
деятельности» Южно-Уральский государственный университет (ЮУрГУ),
г. Челябинск (Россия).*

Аннотация

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи личностной тревожности и эмоционального выгорания у медицинских работников. Целью данной статьи является анализ взаимосвязи личностной тревожности и эмоционального выгорания у медицинских работников, а именно как уровень ситуативной и личностной тревожности влияет на эмоциональное выгорание медицинского персонала. Полученные данные исследования показывают, что уровень тревожности у медсестер имеет статистически значимую взаимосвязь с уровнем эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, личностная тревожность.

Тема синдрома эмоционального выгорания является актуальной и социально значимой из-за ее сложного характера и разнородности интерпретации причин и проявлений. Исследование личностных особенностей и их взаимосвязи с выгоранием является важным аспектом изучения синдрома выгорания. Термин «выгорание» впервые ввёл в научное обращение американский психиатр Г. Фрейденберг в 1974 году, наблюдая за состоянием медперсонала в психиатрической больнице. Он заметил, как сотрудники больницы, работая в напряжённой больничной атмосфере, теряли мотивацию и профессиональный интерес, что приводило к эмоциональному истощению. Фрейденберг описал это состояние как «выгорание», используя образы угасающего пламени костра или свечи. Х. Маслач, одна из пионеров в изучении этого синдрома, вместе с С. Джексоном разработали шкалу для его оценки, которую опубликовали в 1986 году. Их модель выгорания включает три основных

компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение ощущения личных достижений. Эта работа оказала значительное влияние на последующие исследования в области психологии труда и организационной психологии [2]. Впервые в отечественной науке синдром эмоционального выгорания упоминается в трудах Б.Г. Ананьева как «эмоциональное сгорание», возникающее у специалиста профессии типа «человек-человек» [1]. Современные научные подходы к изучению эмоционального выгорания включают не только традиционные концепции из теории стресса и системного анализа, но и экзистенциальные методы. Исследователи, такие как А.В. Емельяненко и Н.Н. Сафукова, при анализе эмоционального выгорания, используют экзистенциальный уровень для описания его воздействия на жизнь человека, вводя понятие «акме». Это понятие подразумевает вершину человеческих достижений, которая системно связывается с качеством жизни, личностными особенностями и прочими аспектами человеческого существования. Таким образом, акмеологический подход расширяет понимание проблемы выгорания, включая в анализ ценностные ориентации, смысловые и мотивационные аспекты деятельности специалиста, превышая рамки исключительно профессиональной сферы. Авторы считают, что «развитие эмоционального выгорания не ограничивается профессиональной средой и проявляется в разных жизненных ситуациях человека, а работа, как средство заработка и осмысленности жизни, имеет мощное влияние на все жизненные ситуации человека» [3]. Подобного мнения придерживается также Д.Г. Трунов, который видит в эмоциональном выгорании «положительные» сигналы для специалиста о процессах, происходящих в его «душе». Автор определяет эмоциональное выгорание «проявлением защитных механизмов, направленных на ослабление неблагоприятных профессиональных факторов, последствиями изменений в мотивационной сфере личности специалиста» [4].

Цель исследования: изучить особенности взаимосвязи тревожности и синдрома эмоционального выгорания выгорание медицинских работников. Гипотезой исследования является то, что существует взаимосвязь между уровнем тревожности и эмоциональным выгоранием у медицинских работников. Исследование имеет практическую значимость, поскольку результаты исследования могут быть основой для разработки программ профилактики и коррекции синдрома выгорания с учетом содержания труда и особенностей условий реализации профессиональной деятельности врачей.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: логико-психологический анализ литературы по исследуемой проблеме, психодиагностические методы: методика «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко; Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина); статистические методы (описательная статистика, корреляционный анализ). В связи с целью исследования, а именно – изучение особенностей взаимосвязи тревожности и синдрома эмоционального выгорания выгорание медицинских работников, объектом исследования стал медицинский персонал в количестве 40 человек (20 медсестер и 20 врачей). В опросе принимали участие женщины различных возрастов. Участвовали испытуемые с низкой, средней и высокой степенью выраженности или иных личностных качеств личности. Возраст испытуемых составил от 25-х до 40 лет. Результаты исследования были получены в рамках курсовой работы М.А. Беды под руководством Ю.В. Батеновой.

Результаты исследования. Перейдем к анализу полученных результатов эмпирического исследования, а именно анализу результатов диагностики уровня сформированности синдрома эмоционального выгорания у медсестер при помощи методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко. Предварительно были выделены три группы испытуемых по стадиям сформированности эмоционального выгорания. В результате полученных данных было выявлено, что большинство медсестер (47%) находятся на стадии формирования эмоционального выгорания. 32% медсестер уже находятся на стадии сформировавшегося эмоционального выгорания. Только 21% медсестер не испытывают эмоционального выгорания. В целом, результаты показывают, что проблема эмоционального

выгорания присутствует среди медсестер и требует внимания и мер по улучшению их психологического состояния и условий работы. Далее был проведен анализ доминирующих симптомов, которые сопровождают каждую из фаз синдрома эмоционального выгорания у медсестер. Анализируя полученные данные, можно увидеть, что наибольший средний балл по показателю «Переживание психотравмирующих обстоятельств» составляет 23,25, что указывает на высокую степень формирования эмоционального выгорания в данной ситуации. Средний балл по показателю «Неудовлетворённость собой» также довольно высок и составляет 17,3. Средние баллы по показателям «Загнанность в клетку» и «Тревога и депрессия» не так высоки, составляя соответственно 13,66 и 10,16, что может указывать на то, что эмоциональное выгорание в данных ситуациях не так сильно формируется, как, например, при переживании психотравмирующих обстоятельств. Отсутствие эмоционального выгорания отражается в низких средних баллах по всем показателям, так как они не превышают значения 10,33. Таким образом, данные показатели могут свидетельствовать о различной степени эмоционального выгорания у медсестер в различных ситуациях, где наиболее высокая степень формирования наблюдается при переживании психотравмирующих обстоятельств. Результаты анализа симптомов фазы «резистенция». Наибольшее значение средних баллов у показателей «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «Редукция профессиональных обязанностей» - 22,5 и 22 соответственно. Это свидетельствует о наиболее сильном проявлении формирующегося эмоционального выгорания и, в случае с редукцией обязанностей, может указывать на попытку снижения негативных эмоций за счет уменьшения рабочей нагрузки.

Наименьшее значение средних баллов у показателя «Отсутствие эмоционального выгорания» - 7,46. Это указывает на низкую степень присутствия этого показателя среди испытуемых и возможно свидетельствует о наличии дезорганизации в сфере эмоций. Показатель «Эмоционально-нравственная дезориентация» также имеет довольно высокие значения средних баллов (19,16), что может указывать на нарушение норм поведения и этики в связи с эмоциональным состоянием.

В целом, анализ показывает наличие высокой загруженности эмоциональными состояниями у медсестер, преобладание формирующегося эмоционального выгорания и отсутствие положительного показателя «Отсутствие эмоционального выгорания».

Далее в исследовании был проведен анализ симптома фазы «истощения». На сформировавшейся стадии эмоционального выгорания у врачей отмечается наибольшее выражение эмоционального дефицита, который достигает среднего значения 24 балла. Также высокие показатели наблюдаются в категориях эмоциональной отстраненности (ср.балл 13,4) и личностной отстраненности (деперсонализации) (ср.балл 13,7). Эти симптомы указывают на значительное истощение ресурсов личности, а также на нарушения в психической сфере. Также у врачей в фазе резистенции выражен такой симптом как эмоциональный дефицит (ср.знач. = 24). Данный симптом имеет особенности усиливаться – возникают резкость, грубость, раздражительность, обиды и капризы.

По результатам диагностики ситуативной и личностной тревожности у медсестер при помощи методики «Шкала Спилберга-Ханина» было выявлено, что большинство медсестер имеют умеренный уровень реактивной тревожности (40%) и личностной тревожности (45%). Высокий уровень реактивной тревожности выявлен у 40% медсестер, а низкий уровень у 20%. Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 35% медсестер, а низкий уровень у 20%. В целом, данные показатели свидетельствуют о наличии у врачей достаточного уровня тревожности, который не является ни слишком низким, ни слишком высоким. Далее в работе был проведен корреляционный анализ г-Спирмена. Полученные данные показывают, что существует значимая связь между показателями уровня тревожности и уровнем эмоционального выгорания у медсестер. В частности, высокий уровень личностной тревожности коррелирует с сформировавшимся эмоциональным выгоранием. Корреляция 78,94, $p = 0,040$. Данные значения указывают на то, что существует статистически значимая положительная корреляция между высоким уровнем личностной тревожности и

сформировавшимся эмоциональным выгоранием у медсестер. Низкий уровень личностной тревожности коррелирует с отсутствием эмоционального выгорания у медсестер. Корреляция 26,10, $p = 0,000$. Здесь также имеется статистически значимая положительная корреляция между низким уровнем личностной тревожности и отсутствием эмоционального выгорания. Высокий уровень реактивной тревожности связан с сформировавшимся эмоциональным выгоранием. Корреляция 66,43, $p = 0,047$. Следовательно, у медсестер с высоким уровнем реактивной тревожности также наблюдается статистически значимая положительная корреляция с сформировавшимся эмоциональным выгоранием. Средний уровень реактивной тревожности коррелирует с формирующимся эмоциональным выгоранием. Корреляция 47,89, $p = 0,000$. Данные значения указывают на то, что уровень реактивной тревожности также связан с формирующимся эмоциональным выгоранием. Низкий уровень реактивной тревожности ассоциирован с отсутствием эмоционального выгорания. Корреляция 42,10, $p = 0,000$. Данные значения указывают на то, что имеется статистически значимая положительная корреляция между низким уровнем реактивной тревожности и отсутствием эмоционального выгорания. Таким образом, данные показывают, что уровень тревожности у медсестер (как личностной, так и реактивной) имеет статистически значимую взаимосвязь с уровнем эмоционального выгорания. Повышение уровня тревожности связано с увеличением эмоционального выгорания, в то время как низкий уровень тревожности коррелирует с отсутствием эмоционального выгорания.

Заключение. Авторами доказана взаимосвязь между тревожностью и эмоциональным выгоранием. Выявленная связь показывает, что медицинские работники с низким уровнем ситуативной тревожности редко сталкиваются с синдромом эмоционального выгорания, или испытывают его на начальной стадии. В то время как у большинства врачей с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности уже сформировались фазы резистенции и истощения. Длительное пребывание в состоянии повышенной тревожности способствует развитию неадекватного эмоционального ответа, что проявляется в уменьшении эмоциональной отзывчивости и выборочном реагировании в процессе взаимодействия с другими в рамках их профессиональной деятельности. Увеличение уровней тревожности также способствует достижению финальной фазы эмоционального выгорания – фазы истощения, когда медицинские специалисты перестают эмпатично взаимодействовать с пациентами, теряя способность к сопереживанию и соучастию. Так, анализ данных позволяет утверждать о наличии прямой корреляции между уровнем тревожности у врачей и степенью выраженности синдрома эмоционального выгорания: чем выше тревожность, тем сильнее выгорание.

Список литературы

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости / Л.М. Аболин. - Казань: КГУ, 2007. - 261 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В.Бойко. - СПб.: Сударыня, 1999. – 28с.
3. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности// Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анциферовой М., 2014.- С. 23 - 41.
4. Касимовская Н.А. Медико-организационные аспекты профилактики синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер ЛПУ стационарного типа. // Проблемы управления здравоохранением. - 2007. - № 4. - С. 53-58.

КОРРЕКЦИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ

*Власова Оксана Александровна
педагог-психолог, магистр педагогических наук,
КГУ «Костанайский специальный комплекс
«детский сад-школа-интернат
для детей с ООП №2» УОАКО г.Костанай
oksana.vlasova.1988@mail.ru*

Аннотация

В статье рассматривается важность коррекции нежелательного поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на основе метода арт-терапии, которая может стать эффективным инструментом в работе с такими детьми. Арт-терапия является важным подходом в коррекции поведения и развитии детей с расстройствами аутистического спектра, позволяя им находить новые способы взаимодействия с миром.

Ключевые слова: нежелательное поведение, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра, арт-терапия.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой широкий класс нарушений, которые характеризуются проблемами в социальной взаимодействии, коммуникации и ограниченными, повторяющимися моделями поведения. В последние годы всё больше внимания уделяется пониманию РАС как психолого-педагогической проблемы, что открывает новые перспективы для подходов к обучению и воспитанию детей с такими расстройствами [1].

Научные исследования, проведенные различными специалистами, такими как В. М. Башина, К. С. Лебединская, О. С. Никольская и другие, подтверждают, что РАС является сложным состоянием, в основе которого лежат как биологические, так и социальные факторы. Следует отметить, что биологическая дефицитарность нервной системы может влиять на развитие когнитивных и эмоциональных процессов, что, в свою очередь, обуславливает трудности в адаптации обучающихся с РАС к образовательной среде.

Важным аспектом исследования РАС является необходимость комплексного подхода, включающего диагностику, коррекцию и педагогическую поддержку. Создание инклюзивной образовательной среды, где учитываются индивидуальные потребности детей с РАС, позволяет не только улучшить их социальные навыки и коммуникацию, но и развить адаптивные стратегии в обучении [2].

Коррекция нежелательного поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра представляет собой многоуровневый процесс, требующий индивидуального подхода и понимания специфики их восприятия мира. Арт-терапия, как метод, обладающий уникальными возможностями для эмоционального выражения, становится важным инструментом в работе с такими детьми. Через творчество они могут не только передать свои чувства и переживания, но и развивать навыки коммуникации и саморегуляции [3].

Арт-терапевтические занятия способствуют снижению уровня тревожности, улучшению самочувствия и формированию положительной самоидентификации. Дети имеют возможность взаимодействовать с различными материалами и техниками, что позволяет им экспериментировать с выражением своих мыслей и эмоций. Важным аспектом является

создание безопасной и поддерживающей среды, где ребенок чувствует себя принятым и услышанным.

Методика арт-терапии помогает выявить и понять триггеры нежелательного поведения, что достаточно важно для его коррекции. Например, внедрение ритуалов рисования или игры с цветами может служить средством снятия напряжения. Применяя арт-терапию, специалисты могут адаптировать подходы под индивидуальные потребности каждого ребенка, достигая лучших результатов в их социализации и поведении [4].

Использование элементов арт-терапии помогает решить несколько ключевых задач в развитии и обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Во-первых, арт-терапия способствует улучшению коммуникационных навыков. Через искусство дети могут выразить свои чувства и эмоции, что зачастую трудно сделать словами. Это открывает новые горизонты для взаимодействия с окружающими и помогает улучшить социальные навыки.

Во-вторых, арт-терапия служит отличным инструментом для развития мелкой моторики. Рисование, лепка и другие виды творческой деятельности укрепляют мышечную память и координацию движений. Это, в свою очередь, положительно сказывается на способности детей выполнять повседневные задачи и участвовать в различных образовательных процессах.

В-третьих, арт-терапия способствует снижению уровня тревожности и стресса. Для детей с РАС характерны высокие уровни стресса в новых или неизведанных ситуациях. Творческое самовыражение через искусство позволяет создать безопасное пространство для исследования собственных эмоций, что способствует общему психоэмоциональному благополучию.

Коррекция нежелательного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является важной задачей, и арт-терапия может быть эффективным методом для достижения этой цели. Арт-терапия использует творческие средства, такие как рисование, музыка, лепка и театр, чтобы помочь детям выразить свои чувства и мысли, а также развить социальные навыки.

Преимущества арт-терапии для детей с РАС:

1. **Выражение эмоций:** Арт-терапия предоставляет детям безопасный способ выражения своих эмоций, что может помочь уменьшить фрустрацию и агрессию.
2. **Развитие коммуникации:** Творческие занятия могут способствовать улучшению навыков общения, так как дети учатся взаимодействовать с терапевтом и другими детьми.
3. **Улучшение социальных навыков:** Групповые арт-терапевтические сессии способствуют взаимодействию между детьми, что помогает развивать навыки сотрудничества и игры.
4. **Снижение тревожности:** Творческое самовыражение может помочь детям снизить уровень тревожности, облегчая тем самым нежелательное поведение [5].

Подходы к арт-терапии:

- **Создание безопасной среды:** Важно создать атмосферу, где ребенок будет чувствовать себя комфортно, чтобы он мог открыто выразить свои чувства.
- **Индивидуальные и групповые сессии:** Комбинирование индивидуальной и групповой работы поможет учитывать уникальные потребности каждого ребенка и одновременно развивать навыки социального взаимодействия.
- **Использование различных материалов:** Рисование, живопись, моделирование из глины и другие виды творчества могут быть использованы, чтобы удовлетворить различные интересы и предпочтения детей.

- Постепенное введение новых тем: Постепенно вводите новые темы и техники, чтобы не перегружать ребенка.
- Сотрудничество с родителями и специалистами: Важно включать родителей в процесс арт-терапии, обучая их основным методам поддержки поведения ребенка в домашних условиях и в повседневной жизни [6].

Для оценки прогресса можно использовать разные методы, включая наблюдение за изменениями в поведении, отзывы родителей и самооценку ребенка, а также количественные и качественные показатели, такие как уменьшение частоты нежелательного поведения и улучшение социальных взаимодействий.

Таким образом, арт-терапия может стать ценным инструментом в коррекции нежелательного поведения у детей с РАС. Применяя творческие подходы и поддерживающую среду, специалисты могут помочь детям лучше выразить себя, развить социальные навыки и улучшить качество своей жизни. Использование различных художественных материалов, таких как краски, глина или коллажи, помогает создать безопасное пространство, где ребенок может исследовать свои чувства и переживания. Этот процесс способствует снижению тревожности и способствует эмоциональной регуляции.

Кроме того, арт-терапия может улучшить взаимодействие между детьми и специалистами или родителями. Совместное создание художественных работ создает общий контекст для общения, что способствует укреплению связей и понимания. Это развивает навыки взаимодействия и позволяет детям легче налаживать контакты с окружающими.

Наконец, результаты арт-терапии могут быть заметны не только в творческой активности, но и в повседневной жизни детей. Улучшая способность к самовыражению и положительно влияет на их общее качество жизни и уровень удовлетворенности. Арт-терапия становится важным шагом на пути к интеграции таких детей в общество.

Список литературы

1. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции [Текст] : сборник методических работ / М. К. Бардышевская, Н. В. Бардышевский, и др. // Под ред. С. А. Морозова. – М. : Сигналь, 2001. – 183- 186 с.
2. Веденина, М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] / М. Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – №19. – URL : <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzorosnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (дата обращения: 15.04.2019)
3. Ловаас, О. И. Поведенческая терапия и нормальное образовательное и интеллектуальное функционирование детей младшего возраста с аутизмом [Текст] / О. И. Ловаас // Журнал консультаций и клинической психологии. – №55. – 1987. – С. 3-9.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст] : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
5. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
6. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии [Текст] : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

PSYCHOCORRECTION OF PERSONALITY WITH THE HELP OF FAMILY PSYCHOLOGICAL CORRECTION

Garkushina Olesya Nikolaevna
4th year student of the faculty of Customs Affairs, full-time education,
Rostov branch of the Russian Customs Academy,
Rostov-on-Don (Russia)
garkusinaolesa67@gmail.com
Pakhalyuk Elizabeth Mikhailovna
4th year student of the faculty of Customs Affairs, full-time education,
Rostov branch of the Russian Customs Academy,
Rostov-on-Don (Russia)
elizavetapahaluk196@gmail.com

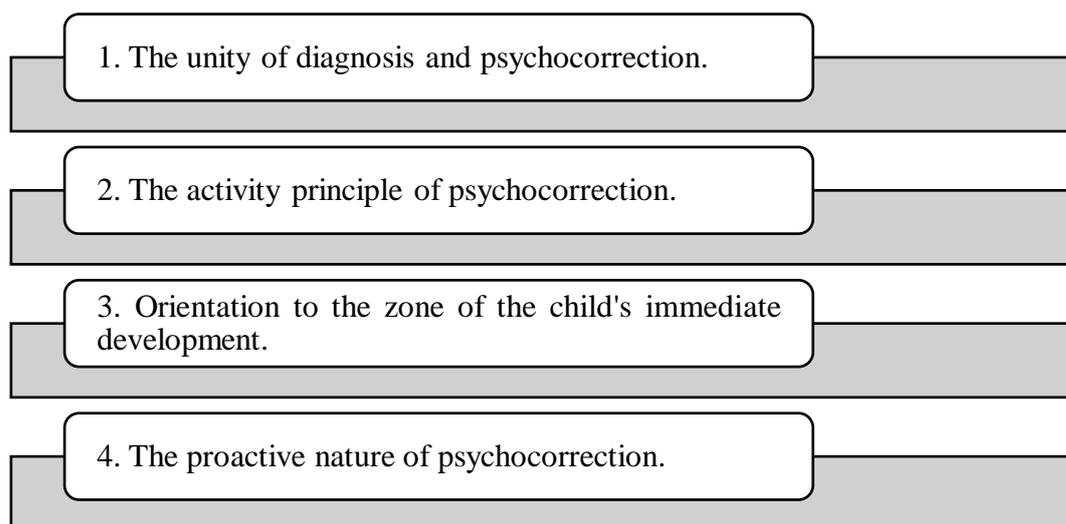
Abstract

This work involves the consideration of one of the basic psychological concepts, such as psychocorrection of personality. The subject of the article is psychocorrection as a process of psychological assistance. Psychological correction is a set of psychological measures that are aimed at eliminating shortcomings in behavior through the use of specific means of psychological influence. The article examines the problematic aspect from the point of view of the family and family influence on the formation of a mature and mentally healthy personality, the factors of psychocorrection. The article discusses the basic concepts and methods of psychocorrection used in relation to children, and examines the main approaches to the use of psychocorrection in family therapy.

Key words: psychocorrection, family, psychological aspect, personality, psychology.

Nowadays, problematic issues and aspects of psychology are of interest and require attention. It is typical for a person to undergo emotional impulses from an early age, to strive for harmony and psychological health, but sometimes it is not so easy. For this reason, psychocorrection occupies one of the leading directions in modern psychology. The modern view of psychological correction of personality presents it in a new light, as a self-developing process, as gaining the opportunity to reveal one's own internal resources [1]. This phenomenon is aimed at considering problematic situations in both adults, mature personalities, and children. A large circle of people, including family, teachers, peers and others, is involved in the process of forming a healthy mental personality. The family is an important institution in the life of every person, and it is family relationships that directly affect the formation of the subject of public relations. Modern psychotherapy considers the environment in which a person lives to be one of the key factors determining his mental health [2]. Therefore, the purpose of this work will be to consider the issue of psychocorrection as a psychological technique used to correct the shortcomings of psychology or behavior of a mentally healthy person through the prism of family and family relations.

As noted earlier, a person draws the basis for the formation of personal qualities and characteristics from childhood. From the first years of a baby's life, it is possible to note the peculiarities of his behavior and immediately take measures to form a healthy human psyche. One of the techniques, methods and tools is psychological correction. Psychological correction should be understood as a directed psychological impact on certain psychological structures in order to ensure the full functioning and development of the individual. The primary reason for the need for psychocorrection may arise from a number of the following factors: emotional problems, behavioral disorders, learning difficulties, traumatic experiences and much more. In order to resolve the problematic aspects, the following principles are used (pic.1).

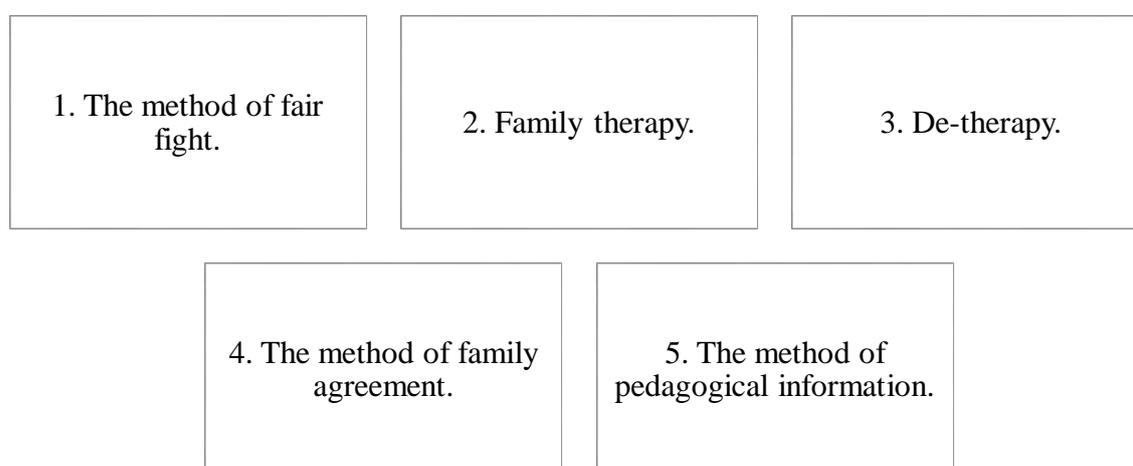


Picture 1. Principles of psychocorrection

The main stages of psychocorrection in working with both children and adults include: the formation of a problem, a prognosis in the development of a child, the creation of a psychological correctional program, the implementation of the program and, summarizing the analysis of the work done [3]. In the course of this work, great efforts are being made by psychologists and educators aimed at correcting problematic aspects. But do not forget that in order to form a full-fledged healthy personality, support from the immediate environment, namely the family, is also necessary. After all, the ongoing psychocorrection of the family affects the characteristics of the personality, among other things.

Family relationships have a direct impact on the internal processes of the family, and it is due to this that one of the important links at present is psychological correction. Its goal is to help family members form constructive relationships, establish contacts with each other. The tasks of psychocorrectional work on marital relations include leveling emotional problems in the family, achieving individual and general well-being, which directly affects the development of each child in the family as an individual. Children from an early age involuntarily copy the behavior of their parents and form their own style of behavior in the future, very similar to the behavior of their parents, copy their relationships with each other [4].

There are many methods of family psychocorrection. They are presented in pic. 2.



Pic. 2. Methods of family psychocorrection

Due to the fact that the family is characterized as an integral system, therefore, with the help of psychocorrectional work, the problem of the «child-parent» dyad is also resolved.

Mastering parental roles is an important stage in the relationship between partners. The birth of the first child marks a restructuring of the family system. Parents experience for the first time the fact that the child belongs not only to them, but also to a wider social system, which can also influence the child. By the time the child reaches the age of three, he or she has a need to expand the sphere of his or her social contacts. By this age, after a period of almost complete concentration on himself or herself and the mother, the child has a desire to enter into relationships with a wider social environment, which is accompanied by an increase in self-control and the ability to establish relationships of affection and trust with other people. By this time, parents must provide a comfortable family climate for the socialization of their child. In connection with these changes, there is a need to redistribute responsibilities and designate new family boundaries. If both spouses are professionally employed, they must come to new agreements in the following areas of family life: the child's attendance at kindergarten; household and domestic sphere; leisure sphere. The main ways to overcome family crises are self-help in solving family problems, joint family assistance, specialized psychological assistance. This method is implemented using various methodological techniques proposed by A.A. Osipova: group discussion, role-playing game, non-verbal exercises, etc. [5].

The psychocorrectional task of the «parent seminar» is to change people's attitudes to their own family life and the tasks of upbringing. Thus, during the seminar, in the course of a group discussion, parents change their idea of their child and the spouses' perception of each other improves. Social and psychological training is an active method of psychological influence, which is aimed at intensive group interaction aimed at developing competence in relationships and reflection on one's own actions [2].

To sum up, it should be said that family correction methods consider problematic relationships between parents and children. In this case, the leading link is an adult, it depends on him how the relationship will develop, therefore the most important task of psychological correction of personality is the harmonization of family contacts, optimization of the personal development of the child and parents.

Reference list

1. National Academy of Continuing Professional Education // Methods and Techniques of Psychotherapy [Electronic resource] // Official portal of the National Academy of Continuing Professional Education. URL: <https://nadpo.ru/academy/blog/metody-i-tekhniki-semeynoy-psikhoterapii/>
2. Kalimova A. B. Psychological Features of the Main Crisis Periods in Family Development and Possibilities of Their Psychological Correction: Science Bulletin. №. 5 (14) Vol. 3. 2019. Pp. 112-117.
3. Neuropsychological Correction in Childhood: Exercises, Methods, Principles of Work [Electronic resource] // Official portal of the Moscow Institute of Correctional Pedagogics. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/nejropsixologicheskaya_korrekcziya_v_detskom_vozraste_u_prazhneniya
4. Koshmanova A. A., Kotlyarova V. V. Theoretical aspects of psychological correction of family relations: Young scientist. № 34 (429). 2022. Pp. 85-87.
5. Burdin S. V. Methods of conducting family psychocorrectional work: Young scientist. № 1 (396). 2022. Pp. 50-51.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ДАРЫНДЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

*Джонисова Гүлжиян Қабдолғалиқызы
п.ғ.к., БҚИТУ қауымдастырылған профессоры, Орал қ, Қазақстан.
e-mail: dzhonisova@mail.ru
Қуандықова Гауһар Манарбекқызы
БҚИТУ, "Педагогика және Психология"
білім беру бағдарламасының магистранты, Орал қ, Қазақстан.
email:goxa_28@mail.ru*

Аңдатпа

Мақалада оқушылардың таным белсенділігін дамыту, шығармашылық ізденістерге баулу бұл білім берудегі басты қағида екені жазылады. Оқушыларда кездесетін тұлғалық сапа түрлері ескеріліп, даму кезеңдері қарастырылды. Оқушылардың мектеп оқып жүрген кезінде олардың ойлау белсенділігінің дамып, білімі мен біліктіліктерін өмірдің жаңа жағдайында пайдалана білуге қажеттілігі туралы айтылады. Бастауыш мектеп қабырғасында меңгерілген сапалы білім нәтижесі болашақтағы оқу процесінде өз жүйелілігін табатындығы, әрбір оқушының қабілетін жіті ескере отырып, оны дамыту жолында біліммен ұштастырып оқыту тұжырымдалды.

Кілт сөздер: шығармашылық қабілет, шығармашылық, қабілеттілік, дарындылық

Бүгінде шығармашылық қабілеттердің дамуы басты нысана болып, ал оқушыда шығармашылықтың белгілерінің болмауы үлкен проблемаға айналып, ойландыруға тиісті кезге жеткен сияқтымыз. Өйткені өмірдегі сан алуан қиыншылықтарды шеше білу, мемлекетімізді өркениетке жеткізу тек шығармашыл адамдардың ғана қолынан келмек. Тек шығармашылық қана адамға өмірдің мәнін түсінуге, бақытын сезінуге, мүмкіндік туғызады.

Дарындылық мәселесін шетелдік ғалымдар Дж.Рензулли, П.Торренс, К.Хеллер, сондай-ақ ресей ғалымдары Н.Лейтес, А.Матюшкин, В.Моляко, Б.Шадриков болды. Шығармашылық дарындылықтың және интеллектінің психологиялық тұжырымдамасын Г.Айзенк, Дж. Гилфорд, Р.Стенберг, М.Смұльсон, Д.Ушаков анықтады. Дарындылықтың түрін және аймағын С.Гончаренко, Г.Бурменская, Ю.Гильбух, В.Слуцкий анықтап зерттесе, ал әртүрлі жас кезеңіндегі дарындылықтың дамуын А.Брушлинский, Е.Кульчицкая, Н.Лейтес, В. Паламарчук анықтаған.

Елімізде дарынды балалармен жұмысты жетілдірудің мынадай бағыттары бойынша зерттеулер маңызды болып табылады: дарынды балалармен жұмысты ұйымдастырудың басқару аспектісі бойынша Ү.Б.Жексенбаева, Л.И.Нарықбаева, математика пәнін оқытуда дарынды балалардың интеллектуалдық әлеуетін дамыту бойынша Г.С.Байтүреева, Ж.О.Үмбетова, мектепке дейінгі шақта балалардың дарындылығын дамыту бойынша О.А.Жумадуллаева, жалпы білім беретін мектептердің педагогикалық процесінде дарындылықты дамыту бойынша шарттары С.В.Кузнецова, С.И.Қалиева[1].

Н.С.Лейтес дарынды балаларды зерттей келе, олар еңбекке тартымдылығымен өзгешеленетін және «еңбектен қанағаттануды сезінетін нағыз кішкентай еңбекқорлар болып табылады», - деп көрсетеді [2].

Шығармашылық сөзінің төркіні, этимологиясы шығару, ойлап табу дегенге келіп саяды. Демек, жаңа нәрсе ойлап табу, сол арқылы жетістікке қол жеткізу деп түсіну керек. Философиялық сөздікте: ... шығармашылық қайталанбайтын, тарихи-қоғамдық мәні бар, жоғары сападағы жаңалық ашатын іс-әрекет, - деп түсіндіріледі.

Көрнекті психолог Л.С.Выготский шығармашылық деп жаңалық ашатын әрекетті атаған[3]. Ал осы мәселені терең зерттеген психологтардың бірі Я.А.Пономарев оны даму

ұғымымен қатар қояды. Өйткені әрбір жаңалық, әсіресе интеллектуалдық тұрғыдағы болса, ол баланың психикасын жаңа сапалық деңгейге көтереді деп есептейді.

Мұндай күрделі мәселені шешуде үздіксіз білім беру ісінің алғашқы сатыларының бірі болып саналатын бастауыш мектептің алар орны ерекше. Өйткені бастауыш мектеп:

1. Оқушылардың интеллектуалдық рухани, табиғи нышандарын дамытуға, өзінің қызығушылықтары мен бейімділіктерін іске қосуға;
2. Жеке адамның сезімдерін қалыптастыруға;
3. Ұжымдық және іс-әрекеттер тәсіліне үйретуге;
4. Баланың еркін шығармашылықпен ойлауына, оның барлық қабілеттерін дамытуға, өз күшіне деген сенімінің болуына жағдай жасауы керек.

Балалар психологиясында әрбір жас кезеңдерінде, әсіресе, бастауыш мектеп кезеңіндегі психикалық даму ерекшеліктері – педагогикалық тәлім-тәрбиелік іс-әрекеттерді ұйымдастыру мәселелеріндегі толғантатын жәйт. Еліміздің болашақ елеулі азаматын, кәсіби шығармашылық тұрғыда жан-жақты жетілген жеке адамды даярлауда – кіші мектеп кезіндегі оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастырудың алатын орны ерекше екені даусыз. Сондықтан бала бойындағы шығармашылық дарындылықтың жандануына жол ашу, жағдай жасау керектігі жайында ғұлама психолог – педагог ғалымдардың еңбектерінде ерте кезден-ақ баяндалып жүр.

Ал дарындылықты анықтамас бұрын «дарындылық», «дарынды бала», «дарындылық түрлері» ұғымдарының мәнін анықтап ашып алған жөн. Сонымен қатар, педагогтар дарындылық мәселесіне тек бір жақты қарамай, баланың бойынан дарындылық түрлерін көре білу тек қоғам үшін ғана емес, сонымен қатар баланың тұлғалық дамуына да маңызды әсерін тигізетінін айтады. Дарындылық мәселесін зерттеген кезде негізгі мәселе дарындылық түсінігін және зерттеу тұжырымдамасын анықтау болып табылады. Осының негізінде дарынды балалардың идентификациясы мен оның дамуына әсер ететін факторларды анықтау қажет.

Көбінесе "Дарынды оқушы - бұл жақсы оқитын оқушы" деген пікір қалыптасқан. Белгілі ағылшын психологі Е.Торренстің зерттеулері бұл пікірдің мұғалімдер арасында да жиі кездесетінін анықтады. Оларға оқуда қиыншылық туғызбайтын, тәртіпті, ұйымшыл, білімді, тұрақты, ұғымтал, өз ойын нақты және түсінікті жеткізе алатын оқушылар көбірек ұнайды. Ал қисынсыз сұрақтар қоятын, өз жұмысымен ғана айналысатын, тәуелсіз, көбіне, түсініспеушілік туғызатын, әр нәрсеге көзқарасы бөлек оқушылар ұнамайды. Психолог П.Торренстің зерттеуі нақ осы қасиеттер оқушының шығармашылық дарындылығын көрсететін және оның нашар оқитын оқушылардың арасында да аз емес екендігін айқындаған.

Бастауыш мектеп - өскелең ұрпаққа білім берудің бастамасы. Қазіргі қоғам талаптарының өзгеруіне байланысты, еліміздің көркейіп-өркендеуіне, ел талап-тілектерінің бетбұрыстарына байланысты жаңа ұрпақтың психологиясы да айтарлықтай өзгерістерге ұшырап, оны неғұрлым өмір талабына қарай өрістету міндеттері қойылды.

6-11 жастар аралығында бала өз қабілетіне сын көзқараспен қарай бастайды. Өзінің қолынан келмейтін кемшіліктердің күш-жігерін жұмсау арқылы түзей алатындығын білдіреді. Бастауыш мектеп кезеңін алдағы уақыттағы жетістікті анықтайтын маңызды тұлғалық қасиеттерінің қалыптылығымен сипаттайды. Жетістікке жету мотивациясымен бірге балада екі түрлі тұлғалық сапа пайда болады. Ол еңбекқорлық және өзбеттілік. Еңбекқорлық сапасы бастауыш мектеп кезеңінде оқу әрекетімен, еңбек әрекеттерінде дамиды және тұрақталады. Балаларда еңбекқорлықтың сапасына қалыптасуына оқу әрекетінің алғашқы кезеңінде ездесетін қиыншылықтар қолайлы жағдай жасайды, олар жаңа өмірлік жағдайға бейімделу, оқу, санау, жазу барысында кездесетін мәселелер, үйдегі, мектептегі жаңа кедергілер жатады. Осы сапаның қалыптасуына баланың жеткен жетістіктерін мадақтаудағы саналы ойластырылған үлкендер әрекеті жатады.

Бала өз еңбегіне қанағаттанған, риза болған кезде ғана еңбексүйгіштік сапалары пайда болады. Еңбектену барысында балада жағымды эмоция әсер беретін жағдай болуы шарт. Өзбеттілік сапасы үлкендерге тәуелділігімен байланысты болады. Егер бала үлкендерге сеніп,

солардың дегенімен жүре беретін болса, оларда өзбеттілік қасиеті қалыптаспай жолы өссе де үлкендерге деген тәуелділік байқалады. Ал егер бала ерте жасынан өзбеттілік көрсетсе, тұйықтық, өзгені тындамау сияқты қасиеттерінің қалыптасуына әсер етеді. Мұндай кемшіліктер кездеспес үшін өздігінен жасауға көп жұмыс тапсырып, оған сенімділік білдіру керек. Баланың өзбеттілікке ұмтылуына қуанып, мадақтап отырған жөн [4].

Бала неге бейім және қандай қабілеті бар, ол қалай дамуда екендігін мұғалім білуі керек. Мұнда қорытынды жасауға асықпау қажет. Кейде талантты балалардың өзін қабілетсіз деп таныған ғой. Мысалы, данышпан жазушы Н.В. Гогольді мұғалімдері орыс тіліне қабілетсіз деп есептеген. Кішкене П.И. Чайковскийдің музыкаға ерекше қабілетін байқаған жоқ. Мектеп оқушысы Николай Лузинді математикаға қабілетсіз деп есептеді, ал одан кейіннен, математикада бірқатар маңызды жаңалықтар ашқан, ірі ғалым шықты.

Егер баланың не жалпы, не арнаулы бір нәрсеге қабілеттілігі байқалмаса, ол жайлы ештемеге қыры жоқ адам дегендей қорытындыға келуге болмайды. Еш нәрсеге қабілетсіз адам жоқ. Мұғалім әрбір оқушыны жіті бақылап, оңайлықпен қолға түсе бермейтін, оның қабілеттілігін ашуға тырысуы керек. Мектепте 3-сынып оқушысы Әселдің орыс тіліне қабілеті жоқ деп есептеді. Ол сабағын тыңғылықты әзірлемеді, жазу жұмыстарында жиі көптеген қателер болатын. Бірақ бірде Әсел көркемөнерпаздар кешінде өлең және прозалық шығарма оқып, өте жақсы өнер көрсетті. Дәл осы уақытта мектепте драма үйірмесі ұйымдастырылды. Оның мүшелері едәуір ересек балалар болса да, Әсел оған қатысуға және кештерде өнер көрсетуге рұқсат етілді. Қыздың мәнерлеп оқуға деген үлкен қабілеті бар екендігі, есте тамаша сақтай алатындығы байқалды. Әдебиет пен өнерге қызыққан Әсел орыс тілі грамматикасына деген қатынасын тез өзгертті, бұл пән бойынша тәуір үлгіре бастады.

Талантты оқушылармен қарым-қатынаста сақтық жасау керек: оларды шектен тыс мадақтамау керек, оларды бәрін білемін, басқалардан артықпын дегендей сезімге негізделген көкіректікке тәрбиелемес үшін, бұл балалардың ерекше екендігіне сонша мән беріп айтпау қажет. Талантты бала, әдетте өзінің басқалардан қабілеттірек екенін түсінеді, бірақ сонымен бірге онда жұмысқа деген жоғары жауапкершілік сезімі де болуы тиіс.

Кейбір төменгі класс оқушылары іс-әрекеттің қандай да бір түріне қабілеттілігін көрсетеді. Мысалы, суретке, музыкаға. Бұл қабілеттіліктердің одан әрі жетіле түсуіне көмектесу қажет. Мектептің алдында тұрған міндет – баланың жан дүниесі мен дене күшін жан-жақты дамыту екенін есте ұстауымыз керек.

Р.С.Немов бастауыш мектеп оқушыларының оқу материалдарын меңгеру мүмкіншіліктері мен ақыл-ой қабілеті өте жоғарылығы оқытуды дұрыс ұйымдастырған жағдайда кәдімгі мектепте беретін әдеттегі білімнен әлдеқайда жоғары нәрселерді қабылдап, меңгере алатындығын, сондай-ақ бастауыш мектеп кезеңінде оқыту баланың барлық психикалық үрдістерінің едәуір жаңа өзгеріс – жетістікке жететіндігін түсіндіреді. Р.С.Немов, егер баланы оқытудың бағдарламасына сәйкес дұрыс оқытса, дұрыс меңгеруге үйретсе, кәдімгі баланың өзі де барлық нәрсеге қабілетті бола алатындығын айтады [5].

Кейде өзгеден мүлдем бөлек өзіндік ерекшеліктері бар, темпераменті де өзгеше болып келетін балалар да кездеседі, олар да оқу жұмысында жақсы табысқа ие болып жүреді. В.И.Волокитинаның тұжырымы бойынша дені сау оқушылардың арасынан логикалық ойлауға қабілеті болмайтын бала болмайды, дегенмен балалардың ойлау әрекетінің ұшқырлық дәрежесі мен ойлауға қиыншылық келтіретін себептері болады. Баланың терең ойлауына мүмкіндік жасау, ойлау қарқынын жеделдету, ой ұшқырлығын күшейтуге қиыншылық келтіретін себептерді болдырмау – балалардың шығармашылық қабілетін дамыту болып табылады [6].

Шығармашылық қабілеттік мәселесі психология ғылымында біржақты ғана қаралмайды. Бұл бұрыннан-ақ келе жатқан құпиялы қасиет болып табылады. Құпияның сырын ашу кілтін психология, педагогика ғылым салаларындағы ғалымдар түрліше түсіндіріп ашады. Шығармашылық қабілеттілік – бала өз бетінше жаңа, бір бейне құрумен сипатталады, яғни іс-әрееттің қандай түрінде болмасын жаңалық ашу арқылы, жасампаздық бейне жасау арқылы өзіндік жеке даралық дамудың бір көрінісін байқатқан жағдаймен түсіндіріледі.

Тұрғынбаева Б.А. Оқушылардың шығармашылық қабілеттерін ұштауда дамыта оқыту технологиясын қолданудың маңызын атап көрсетті. «Кітаптан өмірге емес, өмірден кітапқа қарай жылжысын» деген ойынан бала мектептегі оқу бағдарламасынан алған білім жүйесін, өмірде білімді қолдана алуға, қоғамға пайда келтіретін жаңа ұсыныстар мен ой қорытындыларын шығара алуға, жаңа бейне жасауға бейім болу қажет деп түсінуге болады[7].

Бастауыш сынып оқушыларының қабілеттері екі түрлі әрекетте дамиды. Біріншіден-кез-келген бала адамзат баласының осы кезге дейінгі жинақтаған тәжірибесін меңгеруге бағытталған оқу әрекеті арқылы дамиды, білім, білік, дағдыны қабылдайды. Екіншіден, кез келген оқушы шығармашылық әрекеттер орындау арқылы өзінің мүмкіндіктерін дамытады. Оқу әрекетінен, шығармашылық әрекеттің айырмашылығы ол баланың өзін-өзі қалыптасуына, өз идеясын жүзеге асыруға бағытталған жаңа әдіс-тәсілдер іздейді, проблеманы өзінше, жаңаша шешуге талпыныс жасайды. Екі әрекетте оқушылар екі түрлі мүдделер көзделген мақсатты шешеді. Мысалы, оқу әрекетінде белгілі бір дағдыны қалыптастыратын, белгілі бір ережені меңгеретін жаттығулар орындалса, шығармашылық әрекетте баланың іздену жұмысы басты нысанада болады. Сондықтан оқу әрекеті баланың жалпы қабілетін дамытса, шығармашылық әрекет нақты жағдай шешу барысында нәтижеге жеткізетін қабілеттерін дамытады.

Ғалымдардың тұжырымдарына сүйене отырып шығармашыл тұлға бойында батылдық, еркіндік, ұшқырлық, сезімталдық, талдап-жинақтай білу сияқты кешенді қасиеттермен қатар, ерекше ой қызметі, қайшылықтарды түсіну, шығармашылыққа деген құштарлығы болуы керек екені анықталады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Жексенбаева Ү.Б. Научно-педагогические основы управления системой работы с одаренными детьми в Республике Казахстан: дисс... канд пед наук. – Алматы, 1999. - 149 с.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М.: Академия, 2000. - 320 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте, - М.: Просвещение, 1997. - 93 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456с.
5. Немов Р.С. Психология. М., 1995.
6. Волокитина М.Н. Төменгі класс оқушыларының психологиясы туралы очерк. Алматы, 1986.
7. Тұрғынбаева Б.А. Бастауыш қазақ мектептерінде дамыта оқыту жүйесінің идеяларын пайдалану мүмкіндіктері // Білім берудегі менеджмент. №1, 1996.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ БОЙЫНДА КЕЗДЕСЕТІН АГРЕССИЯНЫҢ ТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ АГРЕССИВТІЛІК ӘРЕКЕТТІҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ

*Джонисова Гульжиян Қабдолғалиқызы
БҚИТУ п.ғ.к., қауымдастырылған профессор
Мұханғалиева Айдана Бихайырқызы
«Педагогика және психология»
білім беру бағдарламасының магистранты
Орал қ., (Қазақстан)
Dzhonisova@mail.ru
Mukhangalieva9595@mail.ru*

Андатпа

Бұл мақалада жеткіншектерде агрессивті мінез-құлықтың пайда болуының негізгі себептері қарастырылады, сонымен қатар жеткіншектердің агрессивтілігінің түрлері ұсынылған. Әртүрлі сала ғалымдары агрессивті мінез-құлықтың мәнін және оның психологиялық механизмдерін анықтаудың әртүрлі тәсілдері айтылды. Жеткіншектердің агрессивті мінез-құлық құбылысы, оның пайда болу көздері, жеткіншектердің агрессивті мінез-құлқының гендерлік ерекшеліктері, «агрессия» және «ашу» ұғымдары туралы мәліметтерді жинақтап, жүйелеуімен анықталады. Жұмыста агрессивтілік зерттеледі, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге сәйкес жеткіншектердің агрессивті мінез-құлқын психологиялық-педагогикалық түзету моделі де айтылған. Жеткіншектердің агрессивтілігін зерттеудің жас ерекшелік факторлары да ұсынылған.

Кілт сөздер: агрессивті мінез-құлық, агрессивтілік, жеткіншектер, агрессивті мінез-құлықтың себептері, түрлері.

Қазіргі уақытта жеткіншек жаста агрессия мәселесі кеңінен танымал болып келеді. Бұл жаста агрессивті мінез-құлықтың көрінісі көптеген факторлардың әсерінен болатын күрделі процесс.

Жеткіншектер компьютерлік ойындармен, сериалдар/фильмдер, телебағдарламалар көрумен, әлеуметтік желілердегі қазіргі тенденциялар мен «қозғалыстармен» айналысады, зорлық-зомбылық пен агрессия элементтерін қамтитын кіріс ақпарат балалардың эмоционалдық дамуын бұзады.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау жеткіншектер кезеңде агрессивті мінез-құлықтың пайда болуының бірнеше факторлары бар екенін көрсетеді. И. А. Фурманов қазіргі уақытта жеткіншектерде агрессивті мінез-құлықтың қалыптасуының негізгі әлеуметтік көзі ретінде отбасын анықтайды. Бұл отбасы агрессияның тек жауларға, бейтаныс адамдарға немесе бәсекелестерге ғана емес екенін көрсетеді. Өкінішке орай, көптеген отбасылар үшін психологиялық немесе физикалық зорлық-зомбылық тәрбиелеу әдісі болып табылады. Баланың агрессивті мінез-құлқының дамуына, автордың пікірінше, әртүрлі отбасылық факторлар әсер етеді, мысалы: жанжал, ата-ана мен бала арасындағы жақындықтың жеткіліксіздігі, отбасының біртұтастығының төмен деңгейі, балалар арасындағы қолайсыз қарым-қатынастар, адекватты емес сөйлеу стилі. отбасы тәрбиесі.

Р. Сирстің зерттеулері бойынша агрессияның әлеуметтенуінде екі маңызды тармақ бар екендігі дәлелденді:

1. кемсіту (мадақтау, ата-ананың баланың іс-әрекетін бағалауға және көруге дайындық дәрежесі);

2. баланың агрессивті мінез-құлқы үшін ата-ана жазасының ауырлығы.

Агрессивті мінез-құлықтың пайда болуында отбасының жетекші рөлі туралы гипотеза пайдасына тағы бір факт Р.Уолтер зерттеді. Балалар мекемелерінде тәрбиеленетін балаларда агрессивтілікке байланысты бұзылулар да басым. Ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалардың бәрі агрессивті бола бермейтінін атап өткен жөн. Отбасылық айырудың тағы бір салдары оқшаулану, шектен тыс тәуелділік, бағынуға шамадан тыс дайын болу немесе терең алаңдаушылық болуы мүмкін.

И. А. Фурманов қарастырған жеткіншек шақта агрессияның пайда болуының тағы бір маңызды факторы құрдастарымен қарым-қатынасы болып табылады. Тұлға жеке адамның қоршаған қоғаммен қарым-қатынасы арқылы дамиды.

Жеткіншек шақта балалардың басты мақсаттарының бірі ата-анаға тәуелділіктен арылу екені белгілі. Олардың көпшілігі мінез-құлқында әкесі мен анасының олар үшін беделі емес екенін көрсетеді, олар өздерін басқа маңызды адамдармен - жоғары сынып оқушыларымен, беделді мұғалімдермен, кино жұлдыздарымен және т.б. Агрессивті бала балаларды тыныштандыру үшін керісінше әрекет етеді: ол ата-анасына көбірек қарсы тұрады.

Жеткіншектер құрдастарымен сөйлескенді жөн көреді, тіпті бейтаныс ер адамдар да олар үшін өз әкелерінен маңыздырақ болуы мүмкін. Жеткіншектер бар күшімен ата-анасының көмегіне жүгінбейді. Мәселені шешу тек ата-ананың қолдауында болатын қиын жағдайларда, бұл олардың максималды тітіркенуін және қанағаттанбауын тудырады.

Жеткіншек кезеңде, ұлдар мен қыздарда агрессивті мінез-құлық көрінісінің жоғары және төмен деңгейімен жас кезеңдері болады. Ұлдарда агрессияның екі шыңы болатыны белгілі: 12 жас және 14-15 жас. Қыздарда да екі шың кездеседі: агрессивті мінез-құлық көрінісінің ең жоғары деңгейі 11 және 13 жаста байқалады.

Бүгінге таңда жеткіншектердегі агрессия, дұшпандық және олардың мінез-құлықтағы көріністері мәселесі ерекше өзекті болып табылады, бұл ғылым мен тәжірибенің әртүрлі салаларындағы көптеген зерттеулермен дәлелденді. Агрессия, қазіргі зерттеушілердің көзқарасы бойынша, агрессияға дайын болуда, сондай-ақ басқа адамның мінез-құлқын дұшпандық ретінде қабылдауға және түсіндіруге бейімділікте көрінетін тұлғалық қасиет ретінде қарастырылады. Өздеріңіз білетіндей, жеткіншек шақта ересектіктің көрінуіне, өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалаудың, адамның жеке басына, мүмкіндіктері мен мүмкіндіктеріне қызығушылықтың дамуына ұмтылу заңды. Өз мүмкіндіктерін іске асыру үшін жағдайлар болмаған жағдайда өзін-өзі растау процесі бұрмаланған нысандарда көрінуі мүмкін, жағымсыз реакциялар мен салдарға, әртүрлі ауытқуларға әкелуі мүмкін және агрессивті мінез-құлық желісін таңдау қаупі бар.

Бірқатар заманауи зерттеулер көрсеткендей, 10-11 жастағы жеткіншек жастарда физикалық агрессия көріністері басым болса, 14-15 жастағы жеткіншек жастар есейген сайын сөздік агрессия бірінші орынға шығады. Бұл, алайда, жасына байланысты физикалық агрессия көрінісінің төмендеуімен байланысты емес. Агрессияның барлық түрлерінің (физикалық және ауызша) көрінуінің максималды көрсеткіштері дәл 14-15 жаста кездеседі. Бірақ физикалық және ауызша агрессияның өсу динамикасы олар өскен сайын бірдей емес: физикалық агрессияның көріністері, олар өскенімен, бірақ айтарлықтай емес. Бірақ ауызша агрессияның көріністері әлдеқайда жылдам қарқынмен өсуде. Кіші жаста (10-11 жас) агрессияның әртүрлі формалары арасында әлсіз дифференциация бар екенін атап өтуге болады. Яғни, олар әртүрлі айтылғанымен, пайда болу жиілігі бойынша олардың арасындағы айырмашылықтар аз. 14-15 жаста агрессияның әртүрлі формаларының пайда болу жиілігінде айқынырақ және айқын айырмашылықтар бар.

Агрессияның әртүрлі формаларының көріну құрылымы бір мезгілде жас және гендерлік ерекшеліктерге байланысты. Ұлдар мен қыздардың агрессивті мінез-құлқының әртүрлі құрамдас бөліктерінің ауырлық дәрежесін салыстыру, ұлдарда физикалық және тікелей ауызша агрессияға, ал қыздарда агрессияның тікелей вербалды және жанама вербалды түрлеріне бейімділік барынша айқын байқалатынын көрсетті. Осылайша, ұлдар үшін «ауызша - физикалық» критерийі бойынша агрессияға басымдық беру емес, оны тікелей, ашық түрде және тікелей қарама-қайшылықпен көрсету. Қыздар үшін ауызша агрессия оның кез келген түрінде - тікелей немесе жанама түрде ұнайтыны тән, дегенмен жанама түрі әлі де жиі кездеседі. Ұлдардағы тікелей агрессияның, ал қыздардағы жанама вербалды агрессияның көбірек экспрессивтілік тенденциясы әртүрлі этностардың жеткіншектерге тән мәдениеттер аралық екені анық. Әдетте, ұлдар мектеп, спорт, жеке қауіп-қатер, алкогольдік мас болу сияқты тұлғааралық қарым-қатынаста агрессияға ұшырайды. Қыздар интрапсихикалық оқиғаларға (сыртқы немесе рухани деректерді жете бағаламау, алғыссыздық, психологиялық бұзылу) қаттырақ әрекет етеді. Олардың ашу-ызасы тұлғааралық қарым-қатынастың сапасымен анықталады, нәтижесінде бақыланбайтын жағдай туындайды.

Алайда, зерттеулер көрсеткендей, 11-12 жаста ұлдарда да, қыздарда да агрессияның ең айқын түрі негативизм болып табылады. Негативизм – әдетте билікке қарсы бағытталған, қолданыстағы ережелерге, нормаларға және әдет-ғұрыптарға қарсы белсенді күрес түрінде көрінетін оппозициялық мінез-құлық. Көрсетілген жас кезеңінде пайда болу жиілігі бойынша екінші орынды ұлдарда физикалық агрессия, ал қыздарда – ауызша.

Сонымен қатар, өзін-өзі ішінара бағалау, мысалы, өзін-өзі басқару қабілетін бағалау және өзінің «физикалық өзін-өзі бағалауы» агрессияның негативизм сияқты түрімен сәйкес келетіні анықталды. Осылайша, билікке және белгіленген ережелерге қарсы бағытталған мінез-құлықтың оппозициялық мәнері өзінің көшбасшылық әлеуетін жоғары бағалайтын жасөспірімдерге, сондай-ақ олардың физикалық тартымдылығы мен дене кемелділігін жоғары бағалайтын жеткіншектерге көбірек тән. Әлбетте, жеткіншектердің негативизмі осы ішінара өзін-өзі бағалаудың екеуі де бір адамда біріктірілгенде айқын көрінеді. Айта кету керек, вербальды агрессия өзін-өзі бағалауының әртүрлі аспектілерімен байланысты. Негативизм жағдайындағы сияқты вербалды агрессияның көріну деңгейі көшбасшылық қабілетінің жоғары өзін-өзі бағалауымен, тәуелсіздігімен және жоғары интеллектімен сипатталатын адамдарда жоғары.

Қазіргі таңда агрессияны түсіну үшін жеке тұлғаның өзін-өзі бағалауын қарастырып қана қоймай, сонымен қатар өзін-өзі бағалау мен сыртқы бағалау арасындағы қатынасты талдау маңызды, оны анықтамалық тұлғалар, мысалы, мұғалімдер мен құрдастар береді. Егер өзін-өзі бағалау сыртқы әлеуметтік кеңістікте тиісті қолдау таппаса, оның айналасындағы маңызды тұлғалардың жасөспірімге берген бағасы әрқашан оның өзін-өзі бағалауынан төмен болса, онда бұл жағдайды көңілсіз деп санау керек. Сонымен бірге фрустрация индивидтің негізгі қажеттіліктерінің біріне – тану мен құрметтеу қажеттілігіне қатысты. Кез келген фрустратор сияқты, бұл жағдай агрессияның көрінісін тудыруы мүмкін.

Агрессивті мінез-құлықтың алдын алу және жою, А.Бандураның пікірінше, екі жолмен жүзеге асырылуы мүмкін. Агрессивті әрекеттерді, әрекеттерді күшейтусіз, марапатсыз қалдыру керек немесе оларды белсенді түрде жазалау керек. Егер ата-аналар агрессивті мінез-құлықты елемей, оны күшейтпей қалдырса және бір мезгілде күшейтілген басқа жағымды мінез-құлық әрекеттері орындалса, онда күшейтілмеген агрессивті мінез-құлық біртіндеп жойылады. Көріп отырғаныңыздай, мұнда логика өте айқын, мінез-құлық көзқарасын көрсетеді. Дегенмен, жеткіншек агрессиясына келетін болсақ, агрессияның алдын алу және жою әдісі ретінде агрессивті мінез-құлық әрекеттерін елемей ұстанымы күмәнді және тіпті алаңдатады. Психологиялық-педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, жеткіншек агрессия әрекеттерін елемей қауіпті салдарға толы және агрессивті мінез-құлықтың одан әрі өршуіне, оны тұлға мінез-құлқының үйреншікті түріне айналдыруға әкелуі мүмкін. Мұның себебі, ата-анасы кішкентай баланың агрессия әрекеттерін елемеген болса, оның әлеуметтік ортасының отбасына жақындығына байланысты ол шынымен де қолдаусыз қалады. Егер ата-ана баланың агрессиялық әрекеттерін елемейтін болса, онда ол міндетті түрде күшейтілмейді, өйткені бала әлеуметтік шеңбері енді отбасымен шектелмейді - күшейтуді жақтан табуға болады. Оның ішінде «ата-аналардың әділетсіз әрекеттеріне» қарсы агрессияны құрбыларының мақұлдау түрінде. Сонымен қатар, жасөспірімдік шақтағы тенденцияға байланысты мінез-құлық ерекшелігі (күш үшін әлеуметтік нормалар мен ережелерді сынау және осы арқылы адамның мінез-құлқында қолайлы шекараларды анықтау), агрессивті мінез-құлық әрекеттеріне ересектердің реакциясының болмауы, агрессияның оң күшіне айналуы мүмкін.

Сонымен бірге ығыстырылған агрессия теориясы агрессордың жәбірленушіні таңдауы негізінен үш фактормен анықталатынын айтады:

- 1) агрессияға ынтаның күші;
- 2) осы мінез-құлықты тежейтін факторлардың күші;
- 3) әлеуетті жәбірленушінің бұзылған агентке ынталандырушы ұқсастығы.

Қазіргі психологиядағы агрессия теориясының көпшілігі агрессияның белгілі бір характерологиялық түрлермен байланысы идеясына қайшы келмейді. Бірқатар зерттеулердің тақырыбы жасөспірімдердің агрессия деңгейі мен белгілі бір мінездемелік сипаттамалары арасындағы байланысты анықтау болды. Алынған нәтижелер күтілетін және болжамды болып шықты, одан қозғыш мінездеме мен агрессияның әртүрлі көріністері арасындағы өте нақты байланыс туындайды.

Көптеген отандық ғалымдар агрессивтілік жеке тұлғаның әлеуметтік болмыс ретіндегі қасиеті екенін атап көрсетеді. Ал жеке тұлға адамзаттың мәдени мұрасын жеке тұлғаның

игеруінің жемісі болғандықтан, агрессивтілік оның қасиеттерінің бірі ретінде әлеуметтік түрде алынған. Агрессивтілік пен қатыгездік тұлғаның қасиеті ретінде негізінен ерте әлеуметтену процесінде, балалық және жеткіншек шақта қалыптасады. Жеткіншек шақ - адам дамуының маңызды кезеңі, ол бұрынғыдан да агрессивті мінез-құлық түрлерін меңгеруге және бекітуге бейім; сондықтан мұндай тенденциялармен түзету жұмыстары әсіресе өзекті болып табылады және психологтар тарапынан байыпты қатынасты талап етеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Андрюшина, Л.О. Жасөспірім мектеп оқушыларының агрессивті мінез-құлқының психологиялық алдын алу [Мәтін] / Л.О. Андрюшина.–М., Мәскеу мемлекеттік университетінің баспасы, 2013.– 367 б.
2. Петровский А. В. «Педагогикалық және жас ерекшелік психологиясы» Алматы, Білім, 19877
3. Энн, Л.Ф. Жасөспірімдермен психологиялық тренинг [Мәтін] / Л.Ф. Энн; Санкт-Петербург: Питер, 2016.- 271 б.
4. Антье, Е. Агрессивтілік [Мәтін] / Эдвиг Антье; Пер. француз тілінен О.Базанцева. – М.: ЖӨРМЕҢКЕ – БАСПАСӨЗ, 2014. – 192 б.
5. Бандура, А. Жасөспірімдік агрессия: Тәрбие мен отбасылық қатынастардың әсерін зерттеу [Мәтін] / А.Бандура, Р.Уолтерс; М.: , 2015.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

*Ельчищева О.В.,
магистр психолого-педагогических наук,
старший преподаватель кафедры психологии
Белюсова З.Л.,
студентка 3 курса специальности «Психология
КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы,
г. Костанай (Казахстан)
o-el-79@mail.ru*

Аннотация

В данной статье описаны результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации детей с нарушениями психического развития, которые позволили выявить проблемные зоны позиции педагогов и родителей с целью их дальнейшей корректировки.

Ключевые слова: дети, семья, нарушение развития, инвалидность, социально-психологическая адаптация, социализация, развитие, общество.

С каждым годом в мире рождаются все больше детей с различными нарушениями развития, как психического, так и физического.

«За последнее десятилетие в Казахстане численность людей с особыми потребностями возросла на 14%, детей с инвалидностью – на 49%, заявила министр труда и социальной защиты населения Казахстана С. Жакупова. Всего в Казахстане проживает порядка 719 тыс. лиц с инвалидностью» [1].

Причин этому много: плохая экология; ведение нездорового образа жизни будущими родителями; несвоевременное обращение за медицинской помощью и. как следствие,

запущенные и хронические болезни; осложненная беременность и врожденные пороки развития и многие другие.

Более подробно причины исследовали ученые Казахстана и выявили, кроме вышеперечисленных, к числу основных причин увеличения рождаемости детей с инвалидностью, относятся еще и: отсутствие культуры ответственного планирования семьи и недоверие к качеству лабораторной и УЗИ-диагностики у будущих мам [2].

Как бы то ни было, наличие большого количества детей с инвалидностью требует и повышенного внимания к ним и со стороны медицинских и социальных работников и со стороны педагогов, а также психологов, дефектологов и других специалистов помогающих профессий.

Остро встает вопрос так и об их социально-психологической адаптации – в нашем сообществе по-прежнему напряженно относятся к людям с инвалидностью и отсутствует культура по взаимодействию с ними, а также воспитанию и обучению в современных условиях. Таким людям необходимо и учиться, общаться и развиваться, как и всем, кто является членом общества, а особенно это необходимо детям, для того, чтобы влиться в социум, стать полезным его членом и чтобы качественно жить, а не просто выживать. социально-психологическая адаптация необходима и другой стороне нашего общества – людям с нормотипичным развитием, для того, чтобы они могли принимать людей с нарушениями развития как полноценных членов общества, взаимодействовать с ними и стоять социум с учетом их особенностей и потребностей.

Этим и обусловлена актуальность нашего исследования, которое проходило на базе коррекционно-развивающего центра «Феникс» города Костаная.

Целью нашего исследования было выявление особенностей социально-психологической адаптации детей с нарушениями развития.

Задачами исследования были:

1. исследовать психологическую литературу по данной теме и выявить основные особенности социально-психологической адаптации детей с нарушениями развития;
2. разработать и провести исследование условий социально-психологической адаптации детей, воспитывающихся в центре «Феникс»
3. провести анализ полученных в ходе диагностики результатов
4. составить рекомендации сотрудникам центра «Феникс» и родителям, воспитывающим детей с нарушениями развития, по улучшению их социально-психологической адаптации

Исходя из цели и задач, нами была сформулирована гипотеза, которая состояла из предположения о том, что родителями детей с нарушениями развития и сотрудниками центра больше времени уделяется коррекции имеющихся нарушений, а не социально-психологической адаптации.

Объект исследования: родители детей с нарушениями развития и сотрудники коррекционно-развивающего центра «Феникс».

Предмет исследования: особенности протекания социально-психологической адаптации детей с нарушениями развития.

Методологическую основу нашего исследования составляли: культурно-историческая концепция Выготского Л.С., личностно-деятельностный подход Леонтьева А.Н.

Методы исследования: наблюдение, опрос, адаптированная методика «Шкала социальной компетентности» Прихожан А.М. [3]

Проблема социально-психологической адаптации детей с нарушениями развития достаточно разносторонняя. Она имеет и политическое, и социальное, и экономическое значение, а также и морально-этическое. На уровне законодательства страны для данной категории детей должны быть максимально созданы все обязательные условия, которые могли бы облегчить их жизнь и помочь легче интегрироваться. [4]

Различными специалистами, которые занимаются развитием и обучением, а также лечением детей с нарушениями развития, имеющим вес в социуме должны проводиться

качественные работы с обществом по развитию толерантности и принятию детей с различными нарушениями.

Все эти меры, принятые своевременно, могут помочь снизить растущие показатели и других сопутствующих заболеваний и нарушений у детей, и различные негативные проявления в их семьях, что вместе может значительно снизить как затраты на их содержание, так и предупредить в дальнейшем их возникновение, помочь им стать полноценными и полезными гражданами своего государства

Успешная социально-психологическая адаптация детей с нарушениями развития, позволяет им более успешно приспособиться к обычной жизни, гуманизировать тенденции о, к сожалению, не существует единого правильного пути решения данной проблемы по адаптации и интеграции их в сообщество, поэтому для ее решения применяются и используются различные всесторонние разработки психологов, педагогов, медиков и других специалистов. [5]

«Из-за того, что социальная адаптация детей с особыми возможностями здоровья и различными нарушениями имеет свои характерные особенности, то и направления в способах разрешения этой проблемы должны быть и динамичными, и разноуровневыми, и многофакторными. В свою же очередь в более масштабных планах – на государственном уровне, правительством должны быть предприняты все возможные наиболее эффективные способы для широкого раскрытия адаптивного потенциала детей-инвалидов». [6]

Следуя из этого, напрашивается вывод о том, что социально-психологическая адаптация – это сложный, многоуровневый и многоэтапный процесс как для здорового ребенка, так и для детей с нарушениями развития, где любые усилия со стороны всех специалистов, имеют огромное значение и способствуют ее скорейшей реализации.

На успешную социально-психологическую адаптацию детей с нарушениями развития и для того, чтобы они стали полноценными гражданами, оказывают влияние все, кто окружает ребенка, находится с ним в непосредственном взаимоотношении и имеют на него влияние; поэтому данные взрослые должны показывать пример и всему другому сообществу по тому, как необходимо с ним взаимодействовать, что можно делать, а что нельзя, что помогает и развивает, а что мешает и тянет назад и все это необходимо обобщать и представлять результаты в социуме.

Если каждый ребенок, особенно те, кто имеет нарушения развития, будет расти в похожей здоровой социально-психологической обстановке, то можно быть уверенными в том, что будущее поколение будет развиваться по более гуманному пути.

Работа различных специалистов по социально-психологической адаптации детей с нарушениями развития имеет довольно широкий и разнообразный спектр.

Многие специалисты кроме коррекционно-развивающей работы проводят много дополнительных занятий с такими детьми. Например, выезжают с ними в театры на детские спектакли, организывают семейные выезды на природу, посещают массовые детские развлекательные мероприятия и сами организуют различные праздники в стенах своих центров, но этого, как всегда недостаточно, особенно если семья и родители таких детей принимают только пассивное участие в этом. [7]

Необходимо активное участие семьи, родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек и других родственников, к взаимодействию с такими детьми и не только в рамках коррекции нарушений, а и обычной социальной активности и общения.

Семейные праздники, совместные дела, игры и просто общение – крайне благотворно влияют на любых людей, а тем более, способствуют социально-психологической адаптации детей с нарушениями развития.

Только совместные действия и близких людей и специалистов, помогут детям с нарушениями развития лучшее и качественнее адаптироваться в социум и по возможности стать полноценными гражданами общества.

Также детей с нарушениями развития обязательно необходимо привлекать к бытовому труду и прививать навыки самообслуживания. Ребенок должен уметь умываться, одеваться, самостоятельно подготовить посуду для еды и наложить себе еду, прибраться после себя и тд.

Также он должен уметь занять себя дома без помощи других людей. он может играть с конструктором, читать по возможности книги, рисовать, играть на компьютере – конечно же, ограниченное время, слушать музыку, смотреть телевизор, самостоятельно гулять рядом с домом если он автономен и на улице безопасно.

Таких детей нужно обучать прямому общению с близкими родственниками, поддержания разговора, конкретные беседы не только на бытовые темы, но и о чем-то интересном как для него, так и для близких людей.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что социально-психологическая адаптация – это целенаправленный процесс влияния взрослых на детей с целью обучения их необходимым навыкам и общению в социуме. В этом процессе важны усилия всех сторон – и родителей детей и различных педагогов и даже самого ребенка – от того, как и что он усваивает, будет зависеть успешность его социально-психологической адаптации.

Мы проводили свое эмпирическое исследование в коррекционно-развивающем центре «Феникс», в котором занимаются коррекцией нарушений психики у детей. Центр работает с 2018 года. На данный момент в центре работают 12 преподавателей – дефектологи, логопеды, психологи и тд.

Подопечными в данном центре являются дети с нарушениями психического развития, такими, как РАС, СДВГ, ЗРР, ЗПР, ДЦП и другие.

По состоянию на 2023 год в центре занимаются 56 детей. Дети воспитываются в семьях – 34 в полных и 22 в семьях с одним родителем.

Мы применили авторский опросник, нацеленный на выявление особенностей социально-психологической адаптации с детьми и адаптированную методику Прихожан А.М. «Шкала социальной компетентности», направленную на выявление уровня развития качеств, характеризующих социально-психологическую адаптацию детей.

По результатам опросника мы увидели, что и родители и сотрудники хотят больше заниматься социально-психологической адаптацией детей, но им мешают в основном: отсутствие достаточного времени и финансов, загрузка своей основной работой, а также среди родителей наблюдается высокий % усталости, что они связывают с большой загруженностью работой, бытом и временем на коррекцию нарушений ребенка.

Как мы видим по результатам методики, не все сотрудники и родители единодушны в ответах. Также видно, что все дети недостаточно социализированы, по всей видимости, сами же родители и педагоги возможно недостаточно времени уделяют этой стороне развития ребенка.

Не все взрослые осознают важность социально-психологической адаптации детей, уделяя свое время и силы на коррекцию нарушений и зачастую совершенно упуская и эту сторону жизни.

Одной из причин данной проблемы может быть нехватка сил и времени для этого, так как все основные ресурсы брошены на коррекцию и развитие нарушений здоровья и психики детей. Но часть родителей не осознавала важность данного процесса и задумались над улучшением этой сферы своего ребенка и искать дополнительные возможности для этого.

По итогам работы с респондентами мы составили для них небольшие рекомендации, которые могли бы качественно усилить социально-психологическую адаптацию их детей.

Мы надеемся, что наша работа с родителями и преподавателями детей с нарушениями развития поможет им не только задуматься о данной проблеме, но и найти возможность для того, чтобы уделять больше времени и работы развитию у детей социально-психологической адаптации, как залога более качественной и самостоятельной их жизни в будущем.

Список литературы

1. Сайт Sputnik Казахстан. Число детей-инвалидов в Казахстане увеличилось. <https://ru.sputnik.kz/20230929/chislo-detey-invalidov-v-kazakhstane-za-10-let-uvlechilos-pochti-v-poltora-raza--ministr--38871621.html>
2. Сулейменова А. Почему в Казахстане растет число детей-инвалидов? https://inbusiness.kz/ru/author_news/pochemu-v-kazakhstane-rastet-chislo-detey-invalidov
3. Основы психодиагностики. Под общей редакцией А. Г. Шмелева. «Феникс». Ростов-на-Дону, 1996 г., 544 с.
4. Об утверждении стандарта организации оказания медико-социальной помощи в области психического здоровья населению Республики Казахстан. Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан от 30 ноября 2020 года № ҚР ДСМ-224/2020. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 2 декабря 2020 года № 21712 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000021712>
5. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. «Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии». М., Владос, 2003 г. 235 с.
6. Алябьева Е.А. «Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста». М 2002 96 с.
7. Мамайчук И.И. «Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии». СПб.:Речь 2006, 400 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВОЕННОЙ КАФЕДРЕ

*Ельчищева О.В.,
магистр психолого-педагогических наук,
старший преподаватель кафедры психологии
Мамырбаева А.Е.,
студентка 4 курса специальности «Психология
КРУ имени Ахмет Байтурсынулы,
г. Костанай (Казахстан)
o-el-79@mail.ru*

Аннотация

В данной статье описываются результаты исследования мотивации у студентов Костанайского регионального университета имени А.Байтурсынулы, обучающихся на военной кафедре вуза, которые могут помочь в дальнейшем ее повышении и укреплении.

Ключевые слова: мотивация, потребности, военная кафедра, военное образование, учебный процесс.

Военное образование является важной частью системы профессионального образования Республики Казахстан. Оно отличается от других видов образования тем, что сочетает в себе военную и профессиональную подготовку и соответствует национальным стандартам высшего образования. Министерство обороны Республики Казахстан участвует в разработке национальных образовательных стандартов, программ и методик подготовки

граждан к военной службе в вузовских родах войск. В программе подготовки офицеров запаса участвуют как мужчины, так и женщины [1].

На базе Костанайского регионального университета в соответствии с постановлением Правительства РК №344 от 10 июня 2016 года и приказом ректора №14 от 13 июня 2016 года на базе университета им. А. Байтурсынова создана военная кафедра, направленная на подготовку граждан по программе офицера запаса. 4 мая 2018 года на базе военной кафедры также был создан военно-патриотический клуб «Жәнібек Тархан».

На военной кафедре систематически и целенаправленно проводится воспитательная и военно-патриотическая работа, направленная на выработку высоких морально-психологических качеств будущих офицеров - защитников Родины.[2] На данный момент кафедре обучаются более 400 студентов.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что, поскольку военная кафедра в Костанайском региональном университете им. А. Байтурсынова является относительно новой, то на ее базе проводилось недостаточно научно – исследовательских работ в области психологии и стало необходимым выяснить особенности мотивации обучающихся для дальнейшего ее развития.

Цель исследования – выяснить мотивационные факторы, влияющие на деятельность курсантов в учебном процессе. Понимание того, какие факторы способствуют мотивации, может создать эффективные способы мотивации студентов, что в конечном итоге повысит качество образования и подготовки будущих военнослужащих. Исследования, связанные с мотивацией, помогут выявить различные типы мотивации и потребностей учащихся и определить наиболее эффективные методы и подходы обучения для каждого учащегося. Поэтому с точки зрения совершенствования учебного процесса, воспитания будущих военных талантов, повышения качества и эффективности работы военной кафедры исследования мотивации обучения на военной кафедре имеют большое практическое значение.

Задачи исследования:

-провести теоретический анализ литературы по исследованию мотивации к обучению на военной кафедре.

-провести психодиагностическое исследование для выявления типа и уровня мотивации студентов к обучению на военной кафедре.

-разработать рекомендации для студентов на повышение уровня мотивации к обучению на военной кафедре.

Объект исследования – студенты Костанайского регионального университета имени А. Байтурсынулы, обучающиеся на военной кафедре.

Предмет исследования – мотивация к обучению на военной кафедре.

Методологической основой работы стали:

- личностный подход (С. Л. Рубинштейн, Д. Леонтьев).

- принцип системного подхода (Б.Ф.Ломов)

Методы исследования:

-тестирование:

-тест-опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ) Е. А. Меньшикова

-анкета для определения учебной мотивации,

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование позволит расширить уже существующую теоретическую базу и в дальнейшем предложить новые подходы к ее изучению и пониманию.

Мотивация является одним из ключевых вопросов в мировой психологии. Ее роль в развитии современной психологии заключается в анализе корней деятельности человека, сил, побуждающих его к действию и определяющих его поведение. Что побуждает человека действовать, каковы его мотивы и цели? - ответ на этот вопрос является основой правильного понимания и интерпретации его действий. В общем смысле мотивация – это то, что определяет, стимулирует и побуждает людей совершить определенное действие, и действие становится частью этой мотивационной деятельности. Сложность и многогранность

проблемы мотивации привели к разнообразию подходов к ее пониманию, природе, структуре и методам исследования. Так, Сергей Леонидович Рубинштейн понимал под мотивацией опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующуюся детерминацию. Дмитрий Алексеевич Леонтьев говорил о мотивации: «Внешнее принуждение неэффективно. И в работе, и в личном развитии нам необходима мотивация. Мы ее укрепляем, меняем или ругаем себя за ее отсутствие». [3].

Существует так называемая «Учебная мотивация», которая представляет собой особый вид мотивации, имеющий сложную структуру, одной из ее форм являются структуры внутренней мотивации (процесс и результат) и внешней мотивации (вознаграждение, бегство). «При внутренней мотивации мотивация представляет собой познавательный интерес, связанный с конкретным предметом. В этом случае приобретение знаний используется не как средство достижения других целей, а как цель деятельности учащегося. Только здесь в этом случае будет происходить собственная деятельность учащегося по удовлетворению познавательных потребностей. В других случаях человек учится удовлетворять другие потребности, а не познавательные потребности» [8].

В ходе изучения нами исследований различных ученых, были выявлены пять основных мотивов, побуждающих молодых людей поступать в военные училища. Эти мотивационные группы отражают доминирующие потребности личности и определяют выбор военной карьеры [3].

➤ Первая группа мотиваций связана с потребностью в служении, выражающейся в стремлении участвовать в полезной для общества деятельности, стремиться к благородной карьере и стать защитником Отечества.

➤ Вторая группа мотиваций касается потребности в стабильности, безопасности и укреплении своего социального статуса. Молодые люди с острой потребностью в службе выбирают военную карьеру, потому что она предлагает им предсказуемость событий, позволяет избежать неопределенности и защищает их.

➤ Третья группа мотиваций касается потребности в признании. Человек стремится завоевать уважение, признание, престиж и репутацию у окружающих. Молодые люди с этой потребностью в своих произведениях подчеркивают понятия «гордость, честь и престиж».

➤ Четвертая группа мотиваций отражает стремление к вызовам и соревнованию. Люди, принадлежащие к этой группе, стремятся конкурировать с другими, преодолевать трудности и опасности, создавать окружающую среду и поддерживать себя посредством конкуренции.

➤ Пятая группа мотиваций отражает потребность в росте. Эта направленность связана со стремлением совершенствоваться, реализовать себя и развить свой потенциал. Люди с этой доминирующей потребностью стремятся в полной мере продемонстрировать свои личные способности.

Для того, чтобы выяснить мотивацию студентов, обучающихся на военной кафедре нашего вуза, после теоретических исследований мы решили провести практическое исследование.

В данном исследовании приняли участие 110 студентов военной кафедры на базе университета им. А. Байтурсынова.

Возраст: 18 лет (10%), 19 лет (35%), 20 лет (45%), 21 год (11%), 22 года (9%).

Курс: 1 курс (56,4%), 2 курс (43,6%).

Пол: мужской (91,8%), женский (9,2%).

По данным *анкеты для определения типа учебной мотивации* мы получили следующие результаты:

22% опрошенных студентов обладают мотивацией “активист” – это те, для кого важным может быть само знание, если оно несет общественную пользу, помогает людям, улучшает их жизнь. Если предлагается социально значимая задача, с интересом включается в понимание и освоение нового знания. Мыслят лучше с другими, чем самостоятельно.

24%- “проектировщики” – для которых «Знания – это инструмент достижения цели. Цель есть – учиться, в случае, если знания не нужны для достижения цели – не учиться). Сами по себе знания не имеют ценности, но если есть замысел – есть деятельность. Проектировщики ориентированы на реализацию себя, своего потенциала в мире людей.»

31% - “призер” - Мотивация к обучению у них построена на амбициях, самоутверждении. Отдельные представители этого типа могут самоутверждаться и в собственных глазах, но большинству нужно расти на фоне и относительно других. Им интересны те ситуации получения знания, в которых есть соревнование, публичность, возможность показать себя с лучшей стороны.

15% - “испытатель” - Мотивация у них построена на ценностном отношении к знаниям в связи с проверкой себя. Им важно преодолевать трудности, подходить к получению знаний творчески, неординарно. Критерий обучения – что именно я получаю, где именно мне пригодятся эти знания. Сильная сторона «испытателя» - мощная мотивация на обучение как вызов – «я хочу, мне интересно»

8% - “исследователь” – это те, кто привлекает само по себе новое знание. «Ужасно интересно всё то, что неизвестно». Ради получения (открытия) нового знания или даже просто прикосновения к тайне они готовы жертвовать и личными интересами, и интересами других людей. И даже безопасностью. Общественная польза и даже этическая сторона получаемого знания не имеет для них большого значения.

По результатам *теста – опросника направленности учебной мотивации (ОНУМ)* мы выяснили, что:

для **88% студентов** из 100% успех – это нормальное явление, следовательно, это люди, которые привыкли добиваться поставленных целей.

67% студентам из 100% нравится конкуренция, следовательно, они не сдаются, если потерпели неудачу.

80% студентов из 100% привыкли держать свое слово, значит, что это люди справедливости и честности. Такие студенты нам и нужны в военной сфере.

На данный момент мы провели диагностическое исследование, выявили особенности мотивации студентов-курсантов военной кафедры и в дальнейшем мы планируем продолжить нашу работу в рамках дипломного исследования в течении учебного года разработать и провести психологическую коррекционно-развивающую программу по повышению морально – волевой и мотивационной составляющей студентов-курсантов, а также для повышения их уровня .

Практическая значимость работы заключается в том, что данное исследование будет полезно как для преподавателей военной кафедры, так и для студентов. В дальнейшем результаты нашего исследования можно использовать на военной кафедре для повышения морально – волевой и мотивационно составляющей студентов, а также для повышения уровня патриотизма.

Исходя из результатов данной исследовательской работы можно сделать следующие **выводы:**

- мотивация к обучению на военной службе – сложный и многогранный процесс, зависящий от многих факторов. Основными мотиваторами являются патриотизм, стремление служить Родине, стремление приобрести профессиональные навыки и умения, а также личностные качества, в том числе дисциплинированность, ответственность и сильное желание совершенствоваться. Кроме того, теоретические исследования показывают, что мотивация к обучению на военной службе динамична и меняется в зависимости от изменений окружающей среды и личных обстоятельств студента. Также отметим, что мотивация является важным показателем успеваемости и профессионального роста военнослужащих.

Поэтому для разработки эффективных программ обучения и развития студентов-военнослужащих необходимо учитывать и поддерживать их мотивацию. Этого можно достичь с помощью различных методов, таких как: создание вдохновляющей патриотической

образовательной среды, развитие приверженности целям, а также содействие студенческой автономии и саморегуляции.

В целом исследование мотивации к обучению в военной сфере является важным аспектом понимания образовательного процесса военнослужащих. Дальнейшие исследования в этой области могли бы привести к разработке более эффективных способов мотивации и поддержки студентов военной службы, тем самым повышая качество образования и успешный профессиональный рост военнослужащих.

Список литературы

1. Бурнаев З. Р., Ердигаликов Б. Е. Актуальные вопросы профессионального военного образования в вузе // Матер. Междунар. Научн.-практ. Конф. «Система непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы развития». — Кызылорда, 2008. — С.157–159.
2. Сайт Костанайского регионального университета имени А.Байтурсынулы, военная кафедра <https://ksu.edu.kz/block/voennaya-kafedra/>
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: М.: Смысл, 2003 - 860 с.
4. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005.- №1.- с. 73-79.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. Для учителя.- М.: Просвещение, 1990.- 182 с.
6. Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). — Чита : Издательство Молодой ученый, 2018. — С. 112-116.
7. Реан А.А. Социально - педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 416 с
8. Холостов В.И., Орлов В.Н. Психологическая работа в войсках радиационной, химической и биологической защиты вооруженных сил РФ. Учебно-методическое пособие. - М.,2002.- 408 с.
9. Андруник А. П., Петкин А. В. Основные пути формирования военно-профессиональной мотивации курсантов вузов ВВ МВД России: личностно ориентированный подход // Евразийское научное объединение. — 2015. — № 11.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

*Жамуканова Камила Сериковна
магистр пед. наук, педагог-психолог Психологической службы
НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева»
г. Петропавловск (Казахстан)
kamila_gabbasovakz@inbox.ru*

Аннотация

В статье систематизировано представлен теоретический анализ явления «жизнестойкость». Описаны основные компоненты жизнестойкости и их взаимосвязь. Определены особенности развития жизнестойкости студентов с ООП в процессе психолого-педагогического сопровождения. Описаны и обобщены результаты исследования уровня жизнестойкости студентов 1-4-х курсов с ООП. Сделаны попытки конкретизации

накопленного теоретического опыта структуры НАО СКУ им. М. Козыбаева «Психологическая служба» в работе со студентами с ООП.

Ключевые слова: *жизнестойкость, психолого-педагогическое сопровождение, особые образовательные потребности (ООП), вовлеченность, контроль, принятие риска, Организация объединенных наций (ООН), Республика Казахстан (РК).*

Одним из наиболее значимых «трендов» образования в XXI веке является предоставление каждому гражданину равного право доступа к получению любого уровня общего и профессионального обучения, развитие и поддержку инклюзии на государственном уровне.

Нормативно-правовым подкреплением инклюзивного образования в РК являются: ратификация РК Конвенции ООН «О правах инвалидов» в 2015 году [1], Конвенция о борьбе дискриминацией в области образования 2016 года [2], а также, постановление Правительства РК от 28 мая 2019 года №326 «Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года» [3].

Внедрение «инклюзивного образования» на уровне дошкольного, общего, технического и профессионального обучения, вопрос организации обучения лиц с ООП стал актуальным для учреждений высшего профессионального образования.

В современной системе Казахстанского образования безальтернативным является обучение в очной форме, без предоставления возможности индивидуального «обучения на дому», а дистанционные формы регламентируются особыми приказами Министра МНВО.

В связи с этим, перед высшими учебными заведениями РК сегодня остро стоит вопрос организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП.

Психолого-педагогическое сопровождение это системно-организованная деятельность, направленная на создание социальных, психологических и педагогических условий для успешного обучения субъектов образовательного процесса. В процессе психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП является необходимостью определения образовательных потребностей и оценивание способности успешного сопровождения их в образовательной системе. Это, в свою очередь, поднимает вопрос утверждения правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования [4].

Исходя из реалий сегодняшнего дня, одной из возможных форм организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП, мы видим в повышении их жизнестойкости.

Концептуализация и определение понятия «**жизнестойкость**» впервые апробирована Сьюзен Кобейс и Сальватор Мадди в конце XX века. С. Мадди, С. Кобейса изначально обозначили данный термин как «hardiness», которая предполагает «...личностная характеристика, являющаяся общей мерой психического здоровья человека, отражающая три жизненные установки: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над ее событиями, готовность к риску». Данное определение «hardiness» сформулировано благодаря измерению сущности данного понятия через представленные «шкалы» Миннесотского Многофакторного личностного опросника. Термин «hardiness», введенный С. Мадди, С. Кобейса, в переводе с английского означает «крепость, выносливость». Позднее Д. А. Леонтьев предложил обозначать данный термин как «жизнестойкость» [5].

Выделенные С.Мадди компоненты жизнестойкости обусловлены влиянием социальной среды, выраженность которых напрямую зависит от общего уровня сформированности жизнестойкости:

1. «Вовлеченность» трактуется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Высокий уровень вовлеченности обусловлен удовлетворенностью личности в своей деятельности.

2. «Контроль» характеризуется как «убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован». Высокий уровень контроля позволяет ощутить человеку уверенность в принятии решения.

3. «Принятие риска» (challenge) – «убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного». Принятие риска характеризуется готовностью личности достигать цели, несмотря на отсутствие гарантированности в успехе. Данный компонент предоставляет возможность человеку «быть открытым к миру», оставаться заинтересованным несмотря на сложность и изменчивость [5, стр. 56].

На основе выявленных компонентов жизнестойкости и других его особенностей С.Мадди предложил модель жизнестойкости личности, которая представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Модель развития жизнестойкости С.Мадди

Для определения уровня развития жизнестойкости обучающихся, нами использованы следующие методики:

1. Тест жизнестойкости С.Мадди в адаптации Е. Рассказовой [6].
2. Авторская анкета на выявление особенностей жизнестойкости лиц с инвалидностью.

В исследовании приняли участие 32 из 34 студентов с инвалидностью, обучающихся по программам бакалавриата. Что составляет 94% выборки исследования (из них 7 (22%) юношей и 25 (78%) девушек). Количество респондентов позволяет считать данные исследования валидными и репрезентативными.

При анализе результатов, полученных в ходе обработки Теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Е. Рассказовой, были получены следующие данные:

1. Высокий уровень жизнестойкости имеют - 8 (25%) респондентов.
2. Средний уровень жизнестойкости имеют - 19 (59%) опрошенных.
3. Низкий уровень жизнестойкости имеют - 5 (16%) испытуемых.

При анализе результатов, полученных в ходе обработки Авторской анкеты на выявление особенностей жизнестойкости лиц с инвалидностью, были получены следующие данные:

1. Большинство студентов с инвалидностью, принявших участие в опросе, определяют свой уровень жизнестойкости как «средний» - 58%, «высоким» свой уровень жизнестойкости считают - 33%, «низким» - 8%.

2. Свою способность самостоятельно противостоять жизненным трудностям оценивают как «достаточно высокую» - 75%, «мало способным» себя считают - 17%, «скорее неспособным» - 8%.

3. Уровень своей самооценки считают «средним» - 83%, «высоким» и «очень высоким» - 8%.

4. Указывают на то, как «часто сталкивались с вызовами и проблемами в своей жизни»: иногда – 58%, часто – 25%, очень часто – 17%.

5. Основной формой реакции на трудные ситуации у участников опроса являются «спокойствие, поиск решений» и «нервозность, но пытаюсь найти решение» по 42%, «паника и стресс» и «оптимизм и уверенность в своих силах» по 8%.

6. Чаще всего, как поддержку, при столкновении с трудностями студенты с инвалидностью используют: «семью» - 50%, «друзья», «справляюсь самостоятельно» - 25%.

7. Наиболее часто для преодоления трудностей респонденты используют стратегию: «самостоятельное решение» - 67%, «поиск помощи со стороны» - 33%.

8. Свою уверенность в себе обучающиеся оценивают: «средняя» - 75%, «высокая» - 25%.

Пятилетний опыт работы Психологической службы НАО СКУ им. М. Козыбаева, двухлетний опыт внедрения международных и дудипломных программ с университетом Аризоны (США) показал, что стратегия повышения и развития жизнестойкости студентов с ООП оказалась верной.

Дальнейшее развитие и совершенствование работы по внедрению инклюзии и обеспечению равных условий всем участникам педагогического процесса мы видим во внедрении в обучение передового международного и отечественного опыта, включение в работу специально-оборудованного «Центра инклюзивного образования», повышение компетенций сотрудников Психологической службы университета.

Список литературы

1. О ратификации Конвенции о правах инвалидов [Электронный ресурс]. -2015. -URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000288> (дата обращения 13.09.24).

2. О ратификации Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования [Электронный ресурс]. - 2016. - URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1600000449> (дата обращения 13.09.24).

3. Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года [Электронный ресурс]. - 2019. - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000326> (дата обращения 14.09.24).

4. Закон РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [Электронный ресурс]. -2021. -URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39579626&show_di=1#pos=152;-54 (дата обращения 15.09.24).

5. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment, 1994. – Oct. – Vol. 63. – N 2. – P. 265–274.

6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

"ЦИФРОВОЙ ДЕТОКС" КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Жукова В.В.

студент Южно-Российского института управления – филиала РАНХиГС

Россия, Ростов-на-Дону

vvv04zhukova03@gmail.com

Труханович Д.С.

старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления

Южно-Российского института управления – филиала РАНХиГС

Россия, Ростов-на-Дону

Аннотация

Статья посвящена исследованию влияния отказа от современных технологий на психическое состояние человека и его когнитивных способностей. Доказана проблема зависимости от цифровых технологий в современном мире. Проведен подробный анализ влияния цифровой среды на сознание и психо-эмоциональное состояние человека, а также описаны методики цифрового детокса.

Ключевые слова: цифровой детокс, психическое здоровье, цифровые технологии, эмоциональное состояние.

Непрерывная интернет-среда стала повседневностью для современного человека за несколько десятилетий. И уже сейчас остро стоит вопрос об опасности использования гаджетов для здоровья человека. Одной из угроз является новая тенденция цифровой зависимости. Цифровую зависимость можно определить как неконтролируемое желание использовать гаджеты с целью развлечения, приводящее к проблемам в учебе, общении [1]. Она включает в себя все типы зависимостей от виртуальных явлений – игровая зависимость, зависимость от социальных сетей и т.д. Это желание сопровождается ухудшением памяти, концентрации, эмоциональной нестабильностью и тревогой.

В долгосрочной перспективе цифровая зависимость может вызвать нарушение биологических ритмов, ухудшить качество сна и поспособствовать развитию психических и психологических расстройств. Постоянное нахождение в виртуальных сетях также сказывается на процессах социализации и развивает отклонения социального характера. Это может привести к неправильному восприятию реального мира.

В условиях постоянного потока информации из социальных сетей и Интернета кажется невозможным оказаться от гаджетов и общения онлайн. Однако следует попробовать взглянуть на использование новых технологий и проблему цифрового истощения с точки зрения подхода цифровой гигиены.

Исследование, проведенное С. Варламовой, Е. Гончаровой и И. Соколовой в 2015 году, показало, что молодёжь мегаполисов мира преимущественно является среднезависимой от социальных сетей и Интернета. – 96,2% от общего числа опрошенных. Сильная интернет-зависимость выявлена у 2,7% респондентов. Слабозависимые и независимые от сети Интернет составили 0,4% и 0,1% соответственно. Причем степень зависимости по результатам исследования связана с биологическими факторами. Люди, которые беспокоятся о здоровье больше, более подвержены средней и сильной зависимости (8,6% от числа среднезависимых и 19% от сильнозависимых) [2].

Следовательно, даже среди трепетно относящихся к своему здоровью людей цифровая зависимость стала повседневностью, а не поводом беспокоиться о здоровье. В связи с этим

необходимо более глубоко изучить влияние цифровых технологий на психику и когнитивные способности человека.

Кроме того, цифровая зависимость часто сопровождается таким состоянием, как информационное истощение. Оно возникает при высокой информационной нагрузке и сопровождается постоянным психоэмоциональным напряжением, связанным с непровольным реагированием на информацию, предоставляемую в Интернете. Из-за этого повышается уровень стресса и появляется хроническая усталость. При этом долгое времяпровождение с использованием гаджетов вызывает соматофорные вегетативные дисфункции и проблемы опорно-двигательного аппарата [3].

Отсутствие времени на обработку огромного потока информации влияет на способность к запоминанию и обучению, поскольку новая информация не успевает соотноситься и связываться с уже имеющимися знаниями, что приводит к привыканию нашего мозга не обрабатывать поступающую информацию на постоянной основе.

Отсутствие физической активности при использовании гаджетов влечет ухудшение кровообращения и нейрогенеза – формирования новых нейронов, которые необходимы для поддержания нормальной работы памяти и когнитивных функций.

Хронический стресс, связанный с психологическим давлением со стороны разных источников информации, вызывает выработку гормона кортизола, который подавляет некоторые функции мозга. Также информационное истощение влечет за собой ухудшение нейропластичности, необходимой для построения логических цепочек и работы мышления в принципе.

Следовательно, нарушение функций мозга, ухудшение памяти, отсутствие развития нейронных связей и многое другое в совокупности представляет угрозу возникновения психических расстройств и заболеваний.

Для снижения риска подобного рода заболеваний был разработан подход под названием «цифровой детокс». Он подразумевает ограничение или полный отказ от использования современных технологий коммуникации и получения информации через Интернет. Оксфордский словарь трактует цифровой детокс как «период времени, в течение которого человек воздерживается от использования электронных устройств, что рассматривается как возможность уменьшить стресс или сосредоточиться на социальном взаимодействии в реальном мире» [4].

Методы цифрового детокса разнообразны по характеру и реализуются в совокупности. Так, например, доля зависимых людей, у которых есть постоянная работа, значительно меньше. Это служит основанием полагать, что работа – вид цифрового детокса, поскольку требует концентрации внимания на реальных задачах и вырабатывает иммунитет к цифровой зависимости.

Сознательное ограничение времени использования устройств является менее эффективным методом, поскольку в этом случае на начальном этапе повышается уровень стресса из-за отхождения организма от привычной стратегии, или выход из зоны комфорта. При данном методе необходимо заменять цифровое пространство на реальное: занятие спортом, саморазвитием, посещением новых мест и, возможно, санаториев без доступа к интернету.

Чтение бумажных книг по данным многочисленных исследований отличается от той информации, которая дается в электронном формате. Поэтому чтение поможет в какой-то степени отказаться от технологий и выработать у мозга привычку к другим источникам информации. Переход на менее технологичные устройства, не оснащенные комплексом функций, также поможет выработать привычки, связанные с формированием здоровой цифровой культуры.

Следует отметить, что цифровой детокс часто используется в психологии как метод профилактики психологических расстройств. Поэтому стоит говорить о том, что он положительно сказывается на сознании и психо-эмоциональном состоянии человека.

Таким образом, цифровая зависимость становится мировой угрозой, в которой главная группа риска – молодежь и подростки. Тенденция развития психологических расстройств посредством потребления информации в интернете является частой причиной обращения за помощью к специалистам. Поэтому важно соблюдать и популяризировать нормы цифровой гигиены среди молодежи и использовать цифровой детокс для профилактики и поддержания психического здоровья молодых поколений.

Список источников информации

1. Аймедов К.В., Асеева Ю.А., Толмачев А.А., Табачников С.И. Психологические особенности лиц, склонных к киберкоммуникативной зависимости на примере социальной сети Instagram // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. № 11(4). С. 731-738.
2. Варламова С.Н., Гончарова Е.Р., Соколова И.В. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2(125). С. 165-182.
3. К.И. Прощаев, С.Л. Жабоева Синдром хронического информационного истощения (иееге^синдром) и сестринская практика. Медицинская сестра. 2018; 20 (5): 4-6
4. Digital Detox. URL: https://en.oxforddictionaries.com/definition/digital_detox.

МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРЕССА У ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Жумагулова Гульшат Амерхановна
Магистр пед.наук, ст.преподаватель Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета
г. Уральск (Казахстан)
gulshatzhumagulova@mail.ru

Аннотация.

В статье рассматриваются психологические сложности, с которыми сталкиваются люди пожилого возраста в период выхода на пенсию. Данные сложности связаны с изменениями в социальной жизни, здоровьем, финансами и т.п. В статье даны определения понятий «старость», «пожилые люди». Также в статье говорится о том, что люди пожилого возраста могут испытывать стресс из-за потери регулярной работы и ежедневной структуры, связанный с выходом на пенсию. И предлагаются методы арт-терапии для преодоления стресса.

Ключевые слова: *пожилые люди, стресс, методы арт-терапии*

Переход на пенсию является психологически тяжелым переломным моментом для человека, так как может означать изменение образа жизни, и часто это связано с новыми вызовами и возможностями. С выходом на пенсию образ жизни пожилого человека меняется. У него отмечаются не только физические проблемы со здоровьем, но и проблемы психологического характера. А именно – потеря привычных социальных связей, одиночество, депрессия, неуверенность в своих силах и в будущем, нехватка общения и дефицит участия в культурных мероприятиях. В это время человеку приходится переосмысливать свою идентичность и роль в обществе после завершения активной трудовой деятельности. Эти

психологические сложности связаны в первую очередь с такими причинами, как изменение в расписании и режиме дня, финансах, социальной сфере и даже в самосознании. Люди могут испытывать стресс из-за потери регулярной работы и ежедневной структуры. Работа для многих людей служит не только источником дохода, но и местом для социального взаимодействия и общения. После выхода на пенсию эти социальные контакты могут значительно уменьшиться, что может привести к чувству изоляции от социума. Также у некоторых людей работа играет важную роль в формировании и поддержании их самооценки, самоидентификации. Поэтому переход на пенсию может вызвать сомнения в собственной ценности и значимости. Важным фактором психологических трудностей при переходе на пенсию для некоторых людей может быть напоминание о старении и утрате здоровья, что может вызвать тревогу и беспокойство о будущем. В связи с этим возникает необходимость содействия в решении проблемы организации свободного времени пожилых людей. В свою очередь, развитие активного образа жизни пожилых людей предполагает деятельное участие в этом процессе их самих. Также важно помнить, что активное и содержательное проведение свободного времени для пожилых людей играет ключевую роль в их общем благополучии и качестве жизни.

Классификация граждан пожилого возраста, предложенная Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), широко используется в психологии, социальной работе и других областях, касающихся старения населения. Согласно этой классификации, пожилыми считаются люди в возрасте от 60 до 74 лет. Важно отметить, что точные границы пожилого возраста могут различаться в различных странах и в различных контекстах. Некоторые исследователи и организации могут расширять этот возрастной диапазон до 65 или даже 70 лет, в зависимости от конкретной цели исследования или программы. Этот подход к классификации пожилого возраста позволяет учитывать различия в потребностях и характеристиках людей в этой возрастной группе при разработке социальных программ, политики здравоохранения, ухода за пожилыми и других аспектах социального обслуживания.

Пожилые люди – люди, прожившие относительно долгую жизнь, вследствие чего они уже испытывают определенные психофизические ограничения независимо от наличия или отсутствия заболеваний, в некоторых случаях они функционально недееспособны, либо им необходима помощь со стороны. [1]

По мнению Н.В. Герасимовой, старость – это «трудный период в жизни человека, как с физической, так и с психологической точки зрения». [2] Люди пожилого возраста не в состоянии полноценно обеспечивать собственные потребности – они нуждаются в помощи более молодых, трудоспособных членов общества. Некоторые люди пожилого возраста могут испытывать ограничения в своей физической или когнитивной способности, что может затруднить выполнение некоторых задач или обеспечение собственных потребностей, важно подчеркнуть. Но, не смотря на это, не все пожилые люди нуждаются в непрерывной помощи. Данный период жизни в психологии называют «возрастом социальных потерь». Старость как определенный этап жизни характеризуется возрастными изменениями в организме каждого человека, изменениями его функциональных возможностей, потребностей, роли в семье и обществе, а это протекает достаточно болезненно как для самого человека, так и для его окружения. [3] Со старостью в жизнь пожилых людей приходит такое негативное явление как одиночество. Одиночество может быть серьезной проблемой для многих пожилых людей. Старение часто сопровождается потерей близких людей, изменением социального окружения и утратой связи с работой или обществом. В результате пожилые люди могут оказаться в ситуации, когда им трудно поддерживать активные социальные контакты, что ведет к ощущению одиночества. Одиночество может оказывать негативное воздействие на физическое и психическое здоровье пожилых людей. Оно может увеличивать риск развития депрессии, тревожности, социальной изоляции и ухудшения качества жизни. Кроме того, одиночество может приводить к ухудшению физического здоровья из-за недостатка поддержки и помощи. Старость представляет собой для человека жизнь в изоляции, что

неблагоприятно сказывается на продолжительности жизни. Пожилой человек попадает в ситуацию неопределенности, которая является для него сложной и непривычной.

Таким образом, одной из главных задач человека пожилого возраста является преодоление состояния стресса, неопределенности, одиночества. Для решения данной задачи пожилому человеку необходимо реализовываться в таких жизненных сферах как: профессиональная деятельность, образование, увлечения и физическая активность. [4]

Многие люди пожилого возраста остаются активными и самостоятельными, продолжая вести насыщенную и полноценную жизнь. Они могут продолжать работать, участвовать в социальных мероприятиях, заниматься физическими упражнениями и поддерживать свой домашний быт. Некоторые люди предпочитают продолжать работать и после достижения пенсионного возраста. Это может быть полная рабочая неделя или неполная занятость, фриланс или волонтерская деятельность.

Для преодоления стресса из-за потери регулярной работы и ежедневной структуры у людей пожилого возраста, связанного с выходом на пенсию, психолог может использовать такие способы, как психологическое просвещение, консультирование, групповую терапию.

Психологическое просвещение – это очень действенный метод, позволяющий пенсионеру понять особенности своего возраста и найти решение множества проблем. Просвещение заключается в ознакомлении со специальной литературой по данному вопросу. Это могут быть памятки, брошюры, книги и пр. Метод психологического просвещения может быть использован как в работе с людьми пожилого возраста, так и с их близкими, например детьми. Недостатком данного метода является то, психологическое просвещение с помощью специализированной литературы не предполагает индивидуального подхода к каждому отдельно взятому индивидууму.

Психологическое консультирование – этот метод успешно устраняет недостаток использования предыдущего способа психологической помощи. Во время консультации возможна работа с каждым человеком лично. Индивидуальный подход позволяет охватывать разные стороны действительности и решать проблемы в приложении к жизни конкретно взятого человека.

Психологическая терапия как помощь людям пожилого возраста оказывается по производственному или территориальному принципу.

По производственному принципу группы формируются на предприятиях или в специализированных организациях. В терапевтических группах люди готовятся к приближающемуся пенсионному возрасту. В связи с тем, что члены группы зачастую хорошо знакомы друг с другом, им проще общаться, и, тем самым, психологическая помощь оказывается более эффективной и продуктивной.

По территориальному принципу группы поддержки формируются по месту жительства. В этом тоже есть положительные стороны, так как в группу входят люди, проживающие по соседству. По окончании курса они легко могут продолжить общение и не чувствовать себя одинокими.

Психологическая терапия сводится к тому, чтобы научить пенсионеров принимать свой новый статус, меняющиеся условия жизни и адаптироваться к ним. Направленность группы может быть разной: коммуникативной, креативной и пр. Групповая психологическая помощь может дать очень хорошие результаты, так как она помогает людям раскрыть в себе потенциал, который зачастую игнорируется. Участники групп посещают тренинги, изучают языки, слушают лекции, просто общаются.

В нашей работе мы предложили людям пожилого возраста арт-терапию в группе, целью которой было научить людей пожилого возраста основам правильного питания. Курс назывался «Основы нутрициологии и методы арт-терапии». Наша задача была через занятия по освоению основ правильного питания использовать в работе с людьми пожилого возраста разные методы арт-терапии, направленные на преодоления стресса и принятия своего нового статуса пенсионера. На проведенных нами встречах применялись такие методы арт-терапии, как изо-терапия, пластилиновая терапия, МАК-терапия, видео-терапия, речевые техники. По

окончанию курса участники научились через работу с доступными материалами преодолевать стрессовые ситуации, больше узнали о себе и своих чувствах и эмоциях. В начале им сложно было понять принципы работы со своими чувствами и эмоциями в предлагаемых упражнениях. Но постепенно слушатели стали более открытыми, сложились более доверительные взаимоотношения, легче стало выражать свои переживания, страхи и чувства. Также большим достижением было то, что участники познакомились с новыми людьми, узнали о других много нового. Возможно наши встречи способствовали дальнейшему общению между ними.

Таким образом, в современных условиях пожилому человеку сложно адаптироваться в новом статусе, и это приводит к стрессу, который сложно преодолеть самому. Задача психолога – оказать психологическую помощь людям пожилого возраста и его родным, научить способам преодоления стресса с помощью доступных средств.

Список литературы:

1. Холостова Е.И. Словарь-справочник по социальной работе. – М., 2016. – С. 307–309.
2. Герасимова Н. В., Бугуева З. А. Удовлетворенность жизнью пожилых граждан, проживающих в стационарном учреждении // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: Материалы международной научнопрактической конференции. – Улан-Удэ, – 2019. – С. 97.
3. Суворова Н. В., А. М. Мамуркова. Социально-психологические факторы адаптации пожилых людей // Молодёжь Сибири - науке России: Международная научно-практическая конференция. – Красноярск, – 2019. – С. 217.
4. Дубовик Ю. Б., Иванкина Л. И. Исследование психологического благополучия, Статистический анализ эмоционального благополучия // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – Москва, – 2011. – №1 (15).

БАЛАЛЫҚ ШАҚТАҒЫ ТҮЛҒАНЫҢ ДАМУЫ: ТӨЗІМДІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫ ҚИЫНДЫҚТАРДЫ БАСҚАРУ

*Жұмағамбетова Қарлыға Есенаманқызы
7М01101 – «Педагогика және психология» магистранты
Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті
Білім және менеджмент институты
Бейнеу ауд., «Қазақстан»),
qa.2024@bk.ru*

Аңдатпа

Балалық шақтағы тұлғаның дамуы адамның өмір бойы эмоционалдық, әлеуметтік және психологиялық әл-ауқатының негізін қалады. Бұл мақалада балаларда мазасыздық, көңілсіздік және құрдастарымен байланысты мәселелер сияқты эмоционалдық қиындықтарды жеңуге көмектесу үшін төзімділікті қалай дамытуға болатыны қарастырылады. Сонымен қатар, мақалада балалардың эмоционалдық реттелуі мен өзін-өзі бағалауын қолдаудағы ата-аналардың, тәрбиешілердің және тәрбиешілердің рөлі қарастырылады.

Кілт сөздер: Тұлғаның дамуы, стрессті басқару.

Балалық шақтағы тұлғаның дамуы-жеке тұлғаның болашағының эмоционалды, әлеуметтік және психологиялық негізін қалыптастыратын сыни процесс. Осы қалыптасу кезеңінде балалар өздерінің жеке басының негізгі аспектілерін, соның ішінде эмоционалды интеллектті, өзін-өзі бағалауды және күресу стратегияларын дамыта бастайды. Алайда, балалық шақ эмоционалды қиындықтарсыз өтпейді. Балалар көбінесе мазасыздық, көңілсіздік, әлеуметтік қысым және эмоционалды реттеудің күрделілігі сияқты қиындықтарға тап болады. Бұл мәселелердің қалай шешілетіні олардың өміршеңдігін арттыру және кейінгі өмірде кездесетін стресстерді жеңу қабілетіне айтарлықтай әсер етеді. Төзімділік, қиындықтардан айығу және қиындықтарға бейімделу қабілеті баланың сау дамуы үшін өте маңызды. Бұл оларға стрессті жеңуге, сәтсіздіктерді жеңуге және эмоционалды тепе-теңдікті сақтауға көмектеседі. Өмірдің басында өміршеңдіктің дамуы балалардың дереу әл-ауқатын қолдап қана қоймайды, сонымен қатар олардың ұзақ мерзімді психикалық сауығыуына ықпал етеді.

Балалық шақтағы тұлғаның дамуына әсер ететін факторлар балалық шақтағы тұлғаның дамуы баланың эмоционалды және психологиялық өсуіне ықпал ететін әртүрлі факторлармен қалыптасады. Бұл факторларға генетикалық бейімділік, қоршаған ортаға әсер ету, әлеуметтік өзара әрекеттесу және ерте өмір тәжірибесі жатады. Балалардың жеке тұлғалары оқшауланған түрде қалыптаспайды, бірақ олардың туа біткен қасиеттері мен қоршаған ортасының динамикалық өзара әрекеттесуінің өнімі болып табылады. Отбасылық орта, құрдастарымен қарым-қатынас және жағымды немесе жағымсыз тәжірибелерге ұшырау баланың жеке басын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.

1. Отбасылық орта: отбасы балалардың эмоционалды дамуына айтарлықтай әсер ететін негізгі әлеуметтену бірлігі ретінде қызмет етеді. Ата-аналардың мінез-құлқы, қарым-қатынас стилі және үйдегі эмоционалды климат балалардың эмоцияларды білдіруге, стрессті жеңуге және өзін-өзі бағалауды дамытуға үйренуінің негізін қалады. Жылы, қолдау көрсететін және эмоционалды түрде жауап беретін ата-ана тәрбиесі балалардың өзін-өзі сезінуін және эмоцияларын реттеу қабілетін дамытуға көмектесетін сенімді қарым-қатынасты дамытады. Керісінше, стресстік немесе эмоционалды түрде немқұрайлы үй ортасы алаңдаушылық немесе өзін-өзі бағалаудың төмендігі сияқты эмоционалды қиындықтардың дамуына ықпал етуі мүмкін.

2. Әлеуметтік қарым-қатынас және құрдастарымен қарым-қатынас:

Балалар өскен сайын олардың құрдастарымен қарым-қатынасы маңызды бола түседі. Әлеуметтік қатынастар балаларға эмпатия, ынтымақтастық және жанжалдарды шешу туралы құнды сабақ береді. Құрдастардың позитивті қарым-қатынасы балалардың эмоционалды дамуы мен өзіне деген сенімділігін арттыра отырып, олардың бағаланғанын және түсінілгенін сезінуге көмектеседі. Алайда, құрдастардың теріс қарым-қатынасы, мысалы, қорқыту немесе шеттету, эмоционалды күйзеліске, әлеуметтік мазасыздыққа және өзін-өзі теріс бағалауға әкелуі мүмкін. Балаларды осы әлеуметтік мәселелерді шешуге және салауатты қарым-қатынасты дамытуға үйрету өміршеңдікті арттыру үшін өте маңызды.

3. Ерте өмірлік тәжірибелер:

Ерте жастағы тәжірибелер, әсіресе стресс немесе қиындықтарға байланысты, баланың жеке басының дамуына қатты әсер етуі мүмкін. Жарақат алған, қараусыз қалған немесе тұрақсыз балалар эмоционалды қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл олардың кейінгі өмірде стрессті жеңу қабілетіне әсер етеді. Дегенмен, дұрыс қолдаудың арқасында балалар қиындықтарды жеңуге және төзімділікті арттыруға үйрене алады. Қарым-қатынасты дамыту, дәйекті қолдау және зерттеу мүмкіндіктері сияқты жағымды ерте тәжірибелер салауатты эмоционалды дамуға ықпал етеді және тұрақты тұлғаның қалыптасуына ықпал етеді.

Балалық шақта төзімділікті қалыптастыру:

Төзімділік-бұл қиын жағдайларға бейімделу және қалпына келтіру қабілеті және ол тұлғаның салауатты дамуының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Төзімділікті дамытатын балалар стрессті басқаруға, эмоцияларын реттеуге және қиындықтарға сенімді түрде қарсы тұруға жақсы жабдықталған. Балалық шақта төзімділікті арттырудың бірнеше негізгі стратегиялары бар:

Эмоционалды интеллектті дамыту:

Эмоционалды интеллект немесе өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын тану және басқару қабілеті төзімділік үшін өте маңызды. Балаларды өз сезімдерін анықтауға, оларды дұрыс білдіруге және басқалардың эмоцияларын түсінуге үйрету оларға әлеуметтік жағдайларды бағдарлауға және эмоционалды қиындықтарды жеңуге көмектеседі. Рөлдік ойындар, сезімдер туралы пікірталастар және эмоционалды тақырыптарды қозғайтын кітаптарды оқу сияқты әрекеттер эмоционалды интеллектті қалыптастырудың тиімді құралы бола алады.

Позитивті күресу механизмдерін ынталандыру:

Балалар стресс пен эмоционалды қиындықтарды жеңу үшін салауатты күресу стратегияларын әзірлеуі керек. Мәселелерді шешу дағдыларын үйрету, өсу ойлау қабілетін дамыту және балаларды қиындықтарды оқу мүмкіндіктері ретінде қарастыруға ынталандыру-өміршеңдікті арттырудың тиімді жолдары. Балаларды зейін техникасы, терең тыныс алу жаттығулары немесе сурет салу және әңгімелеу сияқты шығармашылық құралдар сияқты құралдармен қамтамасыз ету олардың эмоцияларын конструктивті түрде басқаруға көмектеседі.

Қолайлы ортаны қалыптастыру:

Үйде де, мектепте де қолайлы орта тұрақтылықты қалыптастыру үшін өте маңызды. Балалар өз өмірлерінде ересектер өздерін қауіпсіз сезінуі, бағалауы және түсінуі керек. Ата-аналар, мұғалімдер және тәрбиешілер тұрақты эмоционалды қолдау мен позитивті күшейтуді қамтамасыз еткенде, балалар стрессті жеңудің сенімді негізін жасайды. Ашық қарым-қатынас, белсенді тыңдау және автономияны ынталандыру баланың қиындықтарды өз бетінше шешуге деген сенімділігіне ықпал етеді.

Әлеуметтік байланыстарды ынталандыру:

Күшті әлеуметтік байланыстарды Дамыту эмоционалды қиындықтардан қорғайтын фактор болып табылады. Балаларды құрдастарымен және ересектермен мағыналы қарым-қатынас орнатуға ынталандыру олардың тиесілілік сезімін арттырып, стресс кезінде эмоционалды қолдау көрсете алады. Топтық іс-шаралар, мектептегі топтық жұмыс және отбасылық қарым-қатынас сәттері әлеуметтік байланыстарды нығайта алады, бұл өз кезегінде эмоционалды тұрақтылықты арттырады.

Балалық шақтағы эмоционалды қиындықтарды басқару. Балалар көбінесе әртүрлі эмоционалды қиындықтарға тап болады, бұл олардың жеке басының дамуына кедергі келтіруі мүмкін. Бұл қиындықтарға алаңдаушылық, көңілсіздік, қорқыныш және ашу кіруі мүмкін. Бұл эмоциялармен ерте күресу және балаларға оларды басқаруды үйренуге көмектесу өміршеңдік пен салауатты тұлғаның өсуін ынталандырудың кілті болып табылады.

Мазасыздық пен қорқынышты басқару:

Мазасыздық балалық шақта жиі кездесетін эмоционалды қиындық болып табылады және әлеуметтік мазасыздық, бөліну үрейі немесе сәтсіздік қорқынышы сияқты әртүрлі нысандарда көрінуі мүмкін. Балаларға қолайлы ортада өз қорқыныштарымен күресуге көмектесу өте маңызды. Қорқынышты жағдайларға біртіндеп әсер ету, позитивті күшейту және терең тыныс алу сияқты тыныштандыру стратегияларын қолдану сияқты әдістер балаларға алаңдаушылықты жеңуге көмектеседі.

Көңілсіздік пен ашумен күресу:

Балалар кедергілерге немесе орындалмаған үміттерге тап болған кезде жиі көңілсіздікке ұшырайды. Оларға проблемаларды шешу және эмоционалды реттеу әдістері арқылы көңілсіздікпен күресуді үйрету өте маңызды. Балаларды реакция жасамас бұрын кідіруге және ойлануға шақыру, физикалық және эмоционалды энергияның оң көздерін қамтамасыз ету және көңілсіздікке сабырлы жауаптарды модельдеу оларға осы эмоцияларды тиімді басқаруға көмектеседі.

Өзін-өзі бағалау мен сенімділікті арттыру:

Салауатты өзін-өзі бағалау баланың эмоционалды қиындықтарға төтеп беру қабілетінің ажырамас бөлігі болып табылады. Өз қабілеттеріне және өзін-өзі бағалауына

сенімді сезінетін балалар қиындықтарға оң көзқараспен қарайды. Ересектер өзін-өзі бағалауды дамытуды тек жетістікке емес, күш-жігерге мадақтау, тәуелсіздікке ынталандыру және шынайы үміттер қою арқылы қолдай алады.

Қорытынды

Балалық шақтағы тұлғаның дамуы-бұл әртүрлі ішкі және сыртқы факторлардың әсерінен болатын күрделі процесс. Төзімділікті арттыру және балаларды эмоционалды қиындықтарды жеңуге үйрету арқылы ата-аналар, тәрбиешілер және тәрбиешілер оларға болашақ табысқа берік негіз қалауға көмектесе алады. Төзімділік балаларға балалық шақтағы қиындықтарды жеңуге мүмкіндік беріп қана қоймайды, сонымен қатар оларды өмір бойы психологиялық әл-ауқатқа қажетті эмоционалды құралдармен жабдықтайды. Эмоционалды интеллекттің, оң күресу механизмдерінің және қолайлы ортаның үйлесімі арқылы балалар қиындықтарды жеңе алатын жан-жақты, эмоционалды сау адамдарға айнала алады.

Әдебиеттер тізімі

Кіріспе балалық шақтағы тұлғаның дамуы-бұл генетикалық, экологиялық және әлеуметтік факторлардың жиынтығы әсер ететін күрделі процесс. Балалардың өміршеңдігін қалай дамытатынын және эмоционалды қиындықтарды қалай жеңетінін түсіну салауатты психологиялық өсуді ынталандыру үшін өте маңызды. Теориялық негіз. Personality in childhood is often conceptualized using the Five-Factor Model (FFM), which includes traits such as Extraversion, Agreeableness, Neuroticism, Conscientiousness, and Openness to Experience¹. These traits are believed to emerge from early temperamental characteristics and are shaped by both genetic predispositions and environmental influences¹.

Балалық шақтағы төзімділік төзімділік қиындықтарға оң бейімделу қабілетін білдіреді. Бұл жеке сипаттамалар мен қоршаған орта контекстерінің өзара әрекеттесуін қамтитын динамикалық процесс. Key factors contributing to resilience include coping skills, social support, and positive relationships with caregivers². Children who develop effective coping strategies are better equipped to handle stress and emotional challenges².

Эмоционалды қиындықтарды басқару балалық шақтағы мазасыздық пен депрессия сияқты эмоционалды қиындықтар тұлғаның дамуына айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Early interventions focusing on emotional regulation, cognitive-behavioral strategies, and supportive environments are essential for mitigating these challenges³. Programs that teach children how to identify and manage their emotions can lead to improved psychological outcomes³.

Интервенциялар мен стратегиялар балалардың өміршеңдігін арттыруға және эмоционалды қиындықтарды жеңуге көмектесетін бірнеше араласулар көрсетілді. Оларға мыналар жатады: **Cognitive-Behavioral Therapy (CBT)**: Helps children develop skills to manage anxiety and depression by changing negative thought patterns⁴. **Mindfulness-Based Interventions**: Encourage children to focus on the present moment, reducing stress and improving emotional regulation⁴. **Social-Emotional Learning (SEL) Programs**: Teach children skills such as empathy, self-awareness, and relationship-building, which are crucial for resilience⁴.

РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА, ОСОБЕННОСТЯХ СОВЛАДАНИЯ С НИМ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ У ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ И СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Зарипова Нелли Наильевна
студент 5-го курса Южно-Уральского государственного университета
Дмитриева Юлия Александровна
канд. псих. наук, доцент кафедры «Психология управления и служебной деятельности»
г. Челябинск (Россия)
dmitrieva.julia.86@mail.ru, nellyzaripova@mail.ru

Аннотация

Профессиональная деятельность психологов сопряжена с дополнительными источниками стресса, что может влиять на их эмоциональное состояние и отношение к работе. В ходе исследования был проведен статистический анализ данных психологической диагностики, что позволило выявить ключевые различия в исследуемых феноменах у психологов и студентов. В результате было выявлено, что психологи-консультанты обладают более высокими навыками управления стрессом и имеют более социально ориентированные способы совладания, чем студенты-психологи, которые, в свою очередь, обладают более явными проявлениями ценности доброты в поведении. Эти различия подчеркивают важность практической подготовки и стресс-менеджмента в процессе обучения будущих специалистов.

Ключевые слова: *стресс, переживание стресса, стратегии совладания, ценностные ориентации.*

Стресс, в зависимости от его уровня и индивидуальных особенностей человека, испытывающего его, способен оказывать как негативное, так и позитивное влияние, проявляясь в различных аспектах психологического самочувствия, физического здоровья и социальной адаптации. Современное общество сталкивается со многими вызовами, которые существенно влияют на психоэмоциональное состояние людей. Нестабильная ситуация в стране и в мире в связи со специальной военной операцией, теракты, минувшая пандемия коронавируса, индивидуальные причины стресса в виде межличностных, семейных и профессиональных трудностей, все это является стрессорами, которые существуют в жизни граждан. В исследованиях таких авторов как Л. Лемур, Р. Тесье и Л. Филлион стресс рассматривается как результат оценки человеком своей способности справляться с задачами или ситуациями в контексте имеющихся ресурсов и ожидаемых последствий [1]. Помимо негативного влияния стресса также важно отметить и положительный эффект, поскольку стресс может выступать в качестве стимула для развития, роста и обучения [2]. Важно не стремиться к невозможному избавлению от стресса, а научиться эффективно с ним справляться. Р. Лазарус характеризует совладание со стрессом как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий [3].

Для профессии психолога умение справляться со стрессом критически важно, поскольку они регулярно сталкиваются с эмоциональными и психологическими проблемами клиентов. Высокий уровень стресса может негативно сказаться на их способности эффективно помогать другим и поддерживать профессиональные границы. Кроме того, управление собственным стрессом способствует личному благополучию и устойчивости, что позволяет психологу оставаться внимательным и эмпатичным в работе. Таким образом, эффективное управление стрессом не только способствует общему психологическому благополучию, но и повышает профессиональную работоспособность, предотвращая профессиональное выгорание.

Переживание стресса и совладание с ним характеризуют процессы адаптации и устойчивости личности [4]. В процессе адаптации к повседневным стрессорам важную роль играют ценностные ориентации. По мнению Ш. Шварца ценностные ориентации – это вполне осознанные ценности, которые человек считает желаемыми, которые направляют его жизнь и считаются руководящими [3].

Профессия психолога в этом контексте занимает особое место, поскольку она предполагает не только помощь клиентам в их стремлении к психологическому благополучию, но и необходимость адекватно переживать и справляться с собственными стрессами. Для практиков в области психологии и студентов-психологов необходимо умение

эффективно справляться со стрессом, поскольку качество их работы напрямую зависит от умения управлять своими чувствами и эмоциями во время взаимодействия с клиентами или в процессе обучения.

Цель исследования заключается в исследовании уровня переживания стресса, особенностей совладания с ним и ценностных ориентаций у психологов-консультантов и студентов-психологов.

Гипотеза исследования:

Существуют различия в уровне переживания стресса, особенностях совладания с ним, ценностных ориентаций у психологов-консультантов и студентов-психологов.

Выборка: 42 человека, из них 19 – это практикующие психологи-консультанты и 23 – студенты психологических специальностей старших курсов (4, 5, 6 курс). (Общий \bar{x} – 30 лет, \bar{x} психологов – 36 лет, \bar{x} студентов – 21 год).

Методы исследования: шкала психологического стресса PSM-25 Лемура – Тесье – Филлиона; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (в адаптации В. Карандашева) [1,5,6].

Методы математической обработки данных: методы описательной статистики, критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования:

По результатам проведенного исследования было получено, что **психологи-консультанты** характеризуются низким уровнем переживания стресса, благодаря чему они находятся в состоянии психологической адаптированности к рабочим нагрузкам. В стрессовых ситуациях держат себя в руках и минимизируют влияние эмоций на оценку ситуации и поведение. Психологи открыты и готовы делиться своими переживаниями с окружающими, поэтому чтобы справиться со стрессом они часто могут обращаться за помощью к другим людям. Занимаются планированием решения проблемы, а в случае негативного ее исхода переоценивают проблемную ситуацию в положительную сторону. Реже стремятся избежать столкновения с вызывающими стресс событиями и эмоциями. В их собственных представлениях, как нужно поступать в жизни, выделяют независимость в мыслях и выборе действий, то есть самостоятельность. Что проявляется в умении принимать решения без постороннего вмешательства, здраво оценивать положительные и отрицательные стороны какого-либо вопроса и на основе этого делать вывод, как поступить.

Студенты-психологи характеризуются низким уровнем переживания стресса. Но наблюдается тенденция к среднему уровню, что может быть связано с учебным стрессом в виде дедлайнов, экзаменов, курсовых и дипломных работ. В стрессовых ситуациях склонны отодвигать эмоции для того, чтобы перейти к различным действиям. Анализируют ситуацию и разрабатывают план действия для решения проблемы. Также склонны переоценивать случившееся и находить в нем положительные стороны. В их собственных представлениях, как нужно поступать в жизни, выделяют независимость в мыслях и выборе действий. Проявляют себя как самостоятельные, при этом стремящиеся к наслаждениям и удовольствиям.

В соответствии с поставленной гипотезой исследовались различия в уровне переживания стресса, особенностях совладания с ним и ценностных ориентаций у психологов-консультантов и студентов-психологов.

В данной выборке распределение по критерию Колмогорова-Смирнова в некоторых шкалах методик отличается от нормального, поэтому для математической обработки используется непараметрический критерий, а именно U- критерий Манна-Уитни.

Результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют наличие значимых различий по некоторым шкалам вышеперечисленных методик.

Таблица 1

Различия в уровне переживания стресса, стратегиях совладающего поведения и ценностных ориентациях у психологов и студентов

Показатель уровня переживания стресса	Группа	Средний ранг	U Манна-Уитни
Показатель психической напряженности	студенты	25,98	115,5*
	психологи-консультанты		
Показатель стратегии совладающего поведения	Группа	Средний ранг	U Манна-Уитни
Поиск социальной поддержки	студенты	17,13	118*
	психологи-консультанты	26,79	
Показатель ценностной ориентации	Группа	Средний ранг	U Манна-Уитни
Доброта	студенты	25,26	132*
	психологи-консультанты	16,95	

Условные обозначения: *- $p<0,05$; **- $p<0,01$

Выявлены значимые различия по показателям психической напряженности, ценности «доброта» на уровне индивидуальных приоритетов и «поиск социальной поддержки», как способ совладания со стрессом. ($U=115,00$; $U=132,00$ и $U=118,00$ соответственно при $p<0,01$; $p<0,05$; $p<0,05$).

Значение среднего ранга по интегральному показателю психической напряженности у психологов-консультантов выше, чем у студентов-психологов (табл. 1). Это говорит о том, что у психологов уровень переживания стресса ниже, что говорит о более эффективном переживании напряженных ситуаций и состоянии психологической адаптированности к рабочим нагрузкам, в отличие от студентов, у которых уровень стресса значимо отличается в сторону увеличения.

Значение среднего ранга по стратегии совладающего поведения «поиск социальной поддержки» у психологов-консультантов выше, чем у студентов (табл.1). Это свидетельствует о том, что в затруднительной ситуации психологи привлекают внешние-социальные ресурсы для информационной, эмоциональной, действенной помощи и поддержки. Такой выбор может быть связан со спецификой профессии психолога. Они более открыты и готовы делиться переживаниями с окружающими. Если рассматривать поиск социальной поддержки как обращение к психологу, то таких мотивов может быть несколько. Первый заключается в том, что психолог имеет полное представление о том, что такое психологическая помощь и как она может помочь справиться со стрессом. А второй, в том, что в стрессовых ситуациях компетентный психолог обратиться к другому психологу как клиент, чтобы личные проблемы не мешали в решении проблем со своими клиентами.

По результатам анализа получено, что значимое различие наблюдается в показателе ценности «доброта» на уровне индивидуальных приоритетов (табл. 1). Показатель среднего ранга студентов выше, чем у психологов. Полученные результаты можно проинтерпретировать так, что в социальном взаимодействии студенты проявляют себя добрее, чем психологи. Это может быть связано с тем, что в нашем обществе доброта понимается как стремление помогать людям, не требуя за это благодарности, порой забывая о своих потребностях. Но у психологов в большей мере сформировано понимание, что в первую очередь необходимо помогать себе, а потом другим. В связи с этим, в контексте привычного понимания доброты, они могут быть менее добрыми. Можно говорить о наличии у психологов границ и распределении зон ответственности, благодаря которым, они могут без зазрения совести отказать собеседнику. Также такое различие может быть связано с возможным выгоранием у практикующих психологов.

Таким образом, в исследовании были выявлены различия в уровне переживания стресса, выборе стратегий совладания, ценностных ориентаций у психологов и студентов. Выявлены значимые различия по показателям психической напряженности, ценности «доброта» на уровне индивидуальных приоритетов и «поиск социальной поддержки», как способ совладания со стрессом. Определено, что уровень стресса у психологов ниже, чем у студентов, ценность «доброта» у студентов выше, а к стратегии «поиск социальной поддержки» чаще обращаются психологи, чем студенты.

Эти различия подчеркивают важность практической подготовки и стресс-менеджмента в процессе обучения будущих специалистов. Акцент на этих элементах не только поможет студентам справляться с текущими трудностями, но и заложит основы для их будущей профессиональной устойчивости и эффективности. Интеграция этих аспектов в учебный процесс позволит повысить качество образования и подготовить студентов к реальным вызовам их будущей карьеры.

В дальнейшем планируется рассмотрение рассматриваемых феноменов со смысложизненными ориентациями и личностным выбором у упомянутой выборки психологов-консультантов и студентов-психологов.

Список литературы

1. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса. – спб.: Питер, 2009. – 336.
2. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
3. Lazarus, R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.
4. Колтунов, Е.И. Ценностные основания переживания стресса и адаптации студентов: кросс-культурное исследование / Е.И. Колтунов, В.Г. Грязева-Добшинская, Ю.А. Юлия Александровна, Н.В. Маркина, Чжи Цзинь, Е.С. Набойченко // Образование и наука. 2022. – №2.
5. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. – спб.: Речь, 2004 - 70 с.
6. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93-112.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Иванов Михаил Васильевич
доктор филол. наук, профессор ПГУПС императора Александра I,
г. Санкт-Петербург (Российская Федерация)
mvifp@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению вечных вопросов благополучия и психического здоровья человека на хронологической оси с учетом специфики современного этапа в контексте роста творческого начала при решении фундаментальных проблем, стоящих перед любой личности (особенно смысла жизни). Анализ опирается на труды психологов, историков, культурологов, философов.

Ключевые слова: *современность, благополучие, творчество, хронотон, поток сознания.*

При научном анализе представлений о личном счастье и их реализации приходится исходить из такого эмпирического факта, что их актуальное воплощение в ходе всемирной истории сильно варьировалось и может быть описано в единстве на очень высоком абстрактном уровне или метафорическом оформлении (как «благо», «безоблачное бытие», «райская жизнь», «беспечальное существование» и т.п.). Понятие «современность» обращает нас к понятию времени – фундаментальной философской категории, которая опирается на исследования дисциплин, связанных с темпоральностью: историей, антропологией, лингвистикой, искусствоведением, юриспруденцией и, разумеется, психологией. Причем их границы не имеют четких очертаний, а учет достижений этих смежных наук преломляется по-своему в каждой из них. Для психологии современность не ограничивается точечным совпадением феноменов бытия с общим местом на хронологической оси. Настоящее (в отличие от прошлого или будущего) для каждого человека воспринимается наиболее обостренно в аспекте текущих, до конца не решенных проблем, источником которых является не только причинная связь с отложенными заботами минувшего, но и тревогами по поводу успехов планов на предстоящие времена. Этим в сущности и занимается теория мотивации. Но и на более абстрактном уровне это же исследуют теории сознания. «Поток сознания» У. Джемса [1] не чувствителен к однообразной, во всех аспектах тождественной стимуляции, в психологии доказывается, что не изменяющаяся информация выпадает из мыслительной деятельности: «Человек не способен удерживать в поверхностном содержании сознания неизменный набор знаков в течение длительного времени» [2]. Современность (настоящее) – это период активного перевода процессов прошлого в динамическую конструкцию будущего. Из не до конца обработанного «вчера» «сегодня» мы переходим к подготовке не до конца разгаданного «завтра». Именно поэтому снижение неопределенности в создании проекта будущего психология как наука и может обеспечить, если определит направление, культурно-психологическую стрелу времени, траектория которой - надличностные цели всемирного социума соединит с психической стратегией личности на пути сменяющихся исторических эпох. Да, ведутся бесплодные дискуссии о причинах «исторической слепоты» человечества, которое ничему не учится на уроках минувшего. Начинают блистать парадоксами мыслители-пророки, утверждающие, что процессы «общего» существования людей никак не связаны ни с их личными желаниями, а может быть, и вообще не подвластны пониманию. Тогда современность представляет собой уникальное и неповторимое сочетание стихийно сложившихся многообразных проблем, из

решения которых не извлечешь никакого запаса для более эффективного устройства будущего, а человеческое благополучие нисходит или исчезает по воле рока.

Бессмысленность такого подхода почувствовали историки - главные специалисты по проблемам «человеческого времени». Пока в исторических теориях над головами людей пролетали обезличенные политические и экономические процессы, критериями успешности исторического движения объявлялись индустриализация, урбанизация, национальный валовый продукт, а простым смертным оставались крохи с пиршественного стола «общегрупповых» успехов. Теперь стал ставиться вопрос о цене того или иного властного начинания. И сводный труд Института истории Российской академии наук открывается установочной статьей его директора, где выдвигается критерий оценки исторического развития в «человеческом облике»: «Прогресс истории заключается в совершенствовании качества жизни людей, совершенствовании их образа жизни, в прогрессе самой человеческой личности в рамках как индивидуальных, так и коллективных усилий... Это прогресс, базирующийся на тех общественных явлениях, которые испокон веков являлись мощными рычагами движения людей к благоденствию, удобству, комфорту, к твердому и надежному жизнеобеспечению, материальному достатку, культурному и духовному развитию, совершенствованию личности и в целом к повышению качества жизни во всех ее материальных и духовных проявлениях» [3].

Такая позиция соответствует и психологической теории понимания сущности мышления. М. Вертгеймер, рассматривая, казалось бы, просто педагогическую проблему обучения, приходит к широкой формулировке главного когнитивного механизма, выделяющего человека из мира природно-биологических законов: человек мыслит, чтобы улучшать ситуации, из которых и состоит его жизнь. «Мышление заключается в усмотрении, осознании структурных особенностей и структурных требований; в действиях, которые соответствуют этим требованиям и определяются ими, и тем самым в изменении ситуации в направлении улучшения ее структуры. [4, С.269]. Вектор истории, которую и делают носители сознания, направлен на улучшение жизни, ее гуманизацию. Своеобразную культурно-психологическую интерпретацию хода исторического становления человека дал М.М. Бахтин. Выделив главную оппозицию ведущих механизмов психики в древности (эпохи эпоса) и современности (эпохи романа), он утверждал, что «сила древней литературы» имела своим источником «память», а «опыт, познание и практика (будущее) определяет роман» [5]. (Бахтин М.М. Эпос и роман // Вопросы литературы и эстетики. С. 458—459). Переход от господства «памяти» к доминированию «познания» означает постепенное вытеснение репродуктивной деятельности продуктивной, переход от решения психикой проблем циклической природы к проблемам открытого, развивающегося типа – от воспроизведения к творчеству. В теоретической базе Бахтина лежит идея хронотопа, которая включает три измерения: время, пространство и героя (т.е. включает в космос человека как неустранимый элемент). А идею хронотопа, как вспоминал Бахтин, он получил от выдающегося физиолога и психолога, когда в 1925 году присутствовал на докладе А.А.Ухтомского о хронотопе в биологии.

Ухтомский рассматривал хронотоп в связи с доминантой, свойственной человеческой физиологии как механизм концентрации нервной регуляции в направлении достижения полезной цели. Но хронотоп представлен в виде «многоэтажной» структуры. И люди отличаются друг от друга степенью примитивности-сложности хронотопа. Ученый использовал энергетическую аналогию в объяснении физиологических процессов, опираясь на принцип экономии сил. Хронотоп лентяя дает ему обзорное бытие из низшего, фактически рефлекторного «этажа», делая человека примитивным в своей ограниченности. Иначе представлен «хронотоп гения»: крупная личность сопротивляется, получая элементарный позыв, не «экономит» на поисках лучшего решения, которое и принесет настоящую экономию и первооткрывателю, и другим людям. Примитивной, ленивой, скороспелой реакции на «нижнем этаже» хронотопа Ухтомский противопоставляет «хронотоп гения», искателя творческого решения, готового тратить немалое время и силы в обширном структурном

пространстве для достижения благородной и альтруистической цели. «С точки зрения ближайших и контактных рецепторов, в самом деле, чего же ждать, когда перед вами путь наименьшего сопротивления, когда все дается в руки? Но вот высшие, эти наиболее дальновзоркие в пространстве и времени (**в хронотопе**) этажи предупреждают: очень возможно, что этот путь наименьшего сопротивления приведет к весьма большим бедствиям для того, кто тебе дороже всего; они останавливают, тормозят, вступают, может быть, в весьма тяжелую борьбу, в конфликт с низшими центрами и, очевидно, далеко уклоняют поведение от пути наименьшего действия. То, что я сейчас вам сказал, начертил на моей схеме, - это ведь общее место в работе центральной нервной системы. И вот высшие этажи, эти наиболее дальновзоркие и наиболее ориентирующие нас в хронотопе органы, предвидят предстоящую реальность задолго, у больших людей они могут предвидеть в истории за сотни лет, ибо хронотоп гения чрезвычайно обширен, и именно гениальные деятели в своем индивидуальном поведении для себя чаще всего идут по пути наибольшего сопротивления, для того, впрочем, чтобы достичь намеченного предмета наилучшим способом и открыть другим это достижение с наименьшей затратой сил. Нервная система отнюдь не начинает с наименьшего действия как заданного даром, она приходит к нему как к достижению [6]. Человеческое благополучие достигается долговременный творческим трудом, а не привычной быстрой реакцией «экономного» избегания усилий. Таков путь исторического развития психики человека от прошлого к нашей современности.

Наиболее полно творчество как механизм успешного и счастливого жизнестроения описал А. Маслоу в своей теории самоактуализации, которую он понимал не как одноразовый успех, дающий гарантированный талон на последующее благополучие, а как постоянное успешное разрешение проблем, постоянно возникающих на жизненном пути. Это подразумевает погружение в современность, и обладание счастьем есть процесс творческого, нестандартного выхода из сменяющихся проблемных ситуаций. «Необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора... В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление... она означает многократные отдельные выборы: лгать или оставаться честным, воровать или не воровать. Самоактуализация означает выбор из этих возможностей возможности роста... Самоактуализация – это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать. Стать второстепенным врачом – это неподходящий путь к самоактуализации» [7]. Наша современность очень сложна, ибо представляет новый исторический этап решения человеческих проблем в мировом масштабе, в которое вовлечены широкие демократические слои. Возникает опасность возникновения неблагоприятной исторической ситуации, при которой «сохранение конформизма личности в отношении общества неизбежно приводит к нарушению структурных характеристик личности, обеспечивающих ее целостность, к деградации и разрушению личности» [8].

Идеи личного успеха и счастья, длящегося всю жизнь, в массовом сознании сформировалась только в последние два века. А в ходе многотысячелетней истории существования человека – это короткий миг. И прошлый опыт устойчивой адаптации к жизни решающего большинства дает мало полезных уроков достижения достойного благополучия. Личное счастье опирается на субъективное переживание, которое обосновывается смыслом личной же жизни. А его каждый должен обрести, приложив творческое усилие, разгадать уникальную загадку своего индивидуального существования. Для этого требуется богатый культурный ресурс, обеспечивающий не только преодоление дефицита в удовлетворении простейших потребностей, но и возможности насытить свое переживание надличностными духовными интересами. «Как сказал Михаил Михайлович Бахтин, человек стремится к «не-алиби в бытии». Для юристов «алиби» означает признание факта, что из круга возможных подозреваемых исключается тот, кто во время преступления... М.М. Бахтин расширил это юридический термин до философской категории. Осознание своего «не-алиби в бытии» для современного человека важно потому, что он не готов согласиться с фактом как бы личного «отсутствия» в реальном потоке событий [9]. Поэтому требуется гармонизация социальной жизни и системы образования. М. Вергеймер прямо связывал успешность гуманного обучения

и творческой деятельности с долговременным усовершенствованием жизни. Он писал о творчестве: «Я хочу заметить, что черты прямолинейности, честности, искренности, видимо, не являются второстепенными в таком процессе...Хитрость и дух деспотизма, видимо, не лучшая установка в продуктивном мышлении, хотя иногда они и могут привести к практическому успеху и тем самым оказаться на короткое время и в ограниченных масштабах эффективными» [4, с. 191-192]. Но также необходима целенаправленная государственная стратегия, подготовка социальных работников, которые бы реализовывали общественные программы роста творческого потенциала населения. [10]

Список литературы

1. Джемс У. Психология. – М.: «Педагогика». 1991. С. 56-80 .
2. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. – СПб.: Изд. «ДНК». 2000. С.362
3. Сахаров А. Н. Российская история – органическая часть истории человечества // История России в 2-х томах. Т. I. С древнейших времен до конца XVIII века. М., 2003. С. I-II
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление— М.: Прогресс, 1987. С.269
5. Бахтин М. М. *Вопросы литературы и эстетики.* — М.: Худож. лит., 1975. С. С. 458-459
6. Ухтомский А.А. Собр. соч. Т.I. Учение о доминанте. – Л.: Изд. ЛГУ. 1950. С. 307-308
7. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.. Изд-во Моск. ун-та, 1982. С 66-68
8. Боброва Е.Ю. Основы исторической психологии. - СПб., Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. С. 90.
9. Иванов М.В. Человек на берегу Леты.- СПб.: Изд. «София», 2021. С. 2
10. Яценко Е.Ф. Самоактуализация личности будущих социальных работников: сформированность общекультурных компетенций // «Современные проблемы науки и образования». – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20645> (дата обращения: 20.02.2023).

ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

*Ишанханқызы Ақерке
(PhD) докторант КазНПУ имени Абая
институт педагогики и психологии
город Алматы (Казахстан)
nt-anchoka@mail.ru*

Аннотация

В большинстве случаев термин эмоционально-волевой используется в прикладных и экспериментальных исследованиях при описании регуляции конкретных видов деятельности в конкретных условиях, потому что она действует как единый механизм, а различные сферы личности связаны между собой. В связи с этим сохраняет актуальность вопрос о рассмотрении взаимодействия, взаимообусловленности эмоциональной и волевой регуляции, единства эмоциональной и волевой сфер личности

Ключевые слова: *воля, эмоция, чувство, саморегуляция, личность.*

Линии исследования воли и эмоций сформировались и существуют как относительно независимые, но в ряде работ они рассматриваются в единстве, поэтому используется термин эмоционально-волевая сфера личности. Структура эмоционально-волевой сферы человека состоит из следующих компонентов: эмоции, чувства, воля. Рассмотрим их более подробно.

Эмоции и чувства – своеобразное личностное отношение человека к окружающей действительности и к самому себе. Эти отношения могут переживаться человеком как неприятные (неудовольствие), либо приятные (удовольствие). Источниками эмоций и чувств являются окружающие человека предметы и явления, его деятельность, изменения, которые происходят в организме, которые исходят из потребностей, желаний и намерений человека, особенностей его характера. Чувства и эмоции – это разные, но взаимозависимые явления эмоциональной сферы личности. Рассмотрим каждое из этих явлений. [1]

Эмоции – элементарные переживания, которые выражают реакцию удовлетворения или неудовлетворения органических потребностей. Такие эмоции присущи и животным, но у людей они обусловлены уровнем развития общества, поэтому человек удовлетворяет их, учитывая свои возможности и их уместность

Любое эмоциональное переживание вызывает определённые изменения в организме человека и по ним можно определить, какие эмоции человек испытывает в конкретный момент. Внешне они проявляются в выразительных движениях. Различают мимические (движения мышц лица) и пантомимические (движения частей тела, жесты) реакции.

В зависимости от того, какое состояние – активное или пассивное, вызывают эмоции, различают стенические и астенические эмоции. Стенические эмоции повышают активность, энергию, вызывают возбуждение, бодрость (радость, гнев, ненависть, боевое возбуждение). Астенические эмоции – снижают уровень жизнедеятельности, уменьшают активность и энергию человека (печаль, тоска, уныние, подавленность).

Так же выделяют вид эмоциональных переживаний, отличающиеся своеобразным протеканием и влиянием на поведение и деятельность человека настроения, аффекты, страсти, стресс

Настроение – это относительно устойчивое эмоциональное состояние, которое оказывает положительное или отрицательное действие на все другие переживания и деятельность человека. Аффект – крайне сильная, бурно протекающая эмоциональная реакция на объекты и явления действительности, для этого состояния характерны ярко выраженная особенная мимика и жестикуляция (плач, гнев, крик, судорожные движения, хохот).

Страсть – сильное, стойкое и глубокое чувство, которое двигает всеми мыслями и действиями человека. Стресс – сильное эмоциональное переживание, особый синдром общей адаптации как сумма всех неспецифических реакций организма, когда он находится в течение продолжительного времени в состоянии напряжения. К. Изард выделил следующие основные функции эмоций :

- *Отражательно-оценочная функция эмоций.* Эмоции дают субъективную окраску

происходящему вокруг нас и в нас самих, то есть каждый человек будет по-разному реагировать на одно и то же событие.

- *Управляющая роль эмоций.* Эмоции управляют поведением человека и выполняют

различные положительные функции: защитную, мобилизующую, санкционирующую (переключающую), компенсаторную, сигнальную, подкрепляющую (стабилизирующую), которые часто взаимосвязаны между собой.

- *Защитная функция эмоций.* Данная функция связана с возникновением страха, который предупреждает человека о реальной или о мнимой опасности. Благодаря этому человек анализирует возникшую ситуацию и оценивает свои реальные способности. Тем

самым страх защищает человека от нежелательных для него последствий, а возможно, и от гибели.

- *Мобилизующая функция эмоций.* Данная функция проявляется, например, в том, что

страх может способствовать мобилизации резервов человека за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина, например, при активно-оборонительной его форме (спасении бегством). Также мобилизации организма способствуют воодушевление и радость.

- *Компенсаторная функция эмоций.* Она состоит в восполнении информации, недостающей для принятия решения или вынесения суждения о чем-либо. Возникает при встрече с незнакомым объектом и придает ему соответствующую окраску (плохой или хороший человек) из-за его схожести с уже встречавшимися объектами. Наличие у эмоций отражательно-оценочной и компенсаторной функций делает возможным проявление и санкционирующей функции эмоций (идти на контакт с объектом или нет).

- *Сигнальная функция эмоций.* С помощью эмоций человек (или животное) воздействуют на окружающие живые объекты или сообщают другому о своем состоянии. Это помогает взаимопониманию при общении, предупреждению агрессии со стороны другого человека или животного, распознаванию потребностей и состояний. Данная функция эмоций часто взаимосвязана с защитной функцией: устрашающий вид в минуту опасности способствует запугиванию другого человека или животного.

Чувства – это устойчивое, сформировавшееся отношение человека к чему-либо (любовь к труду, чувство гордости, стыда, совести, долга, патриотизма). Это более сложная форма отражения эмоций. Чувства свойственны только человеку; они общественно обусловлены, они выражаются в эмоциях, но не постоянно, и в конкретный момент могут не выражаться в каком-то определенном переживании.

Большую роль в возникновении и протекании чувств играет речь. С помощью слов человек выражает и осознает свои чувства, познает окружающих людей в процессе общения, воздействует на них. Чувства носят общественный характер, в их основе, прежде всего, лежат потребности, которые возникают в процессе социального развития человека и связаны с отношениями между людьми.

Выделяют низшие и высшие чувства. К низшим чувствам (эмоции в узком смысле) относят те, которые, связаны с удовлетворением или неудовлетворением физиологических потребностей. [2]

К высшим чувствам относят нравственные (моральные), интеллектуальные и эстетические чувства. Они называются высшими потому, что составляют наиболее важную и сложную сторону духовной жизни человека как социального субъекта. Все высшие чувства взаимосвязаны между собой и характеризуют личность человека, через них можно определить характер, темперамент, интересы и умственные способности.

Нравственные (моральные) чувства – обусловлены взглядами человека на жизнь, отношениями и морально-этическими нормами. К нравственным чувствам относят чувства симпатии и антипатии, привязанности и уважения, любви и ненависти, чувство долга, патриотизма, совесть человека.

Интеллектуальные чувства – возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами. К ним относят любознательность, любопытство, радость, чувство нового.

Эстетические чувства – чувства прекрасного и безобразного, чувства величия или низости, пошлости, трагического или комического.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоции и чувства, которые ярче всего проявляются и определяют выбор форм поведения, которые, в свою очередь, становятся чертами характера и качествами личности (например, смелость, тревожность, вспыльчивость, эмпатия, разочарованность). Чувства отражают личность человека, ее направленности, установки. Сложность природы чувств отчетливо обнаруживается при изучении процесса

развития эмоционально-волевой сферы. Другим важным элементом эмоционально-волевой сферы является воля .

Ещё Аристотель ввел понятие «воли» в систему категорий науки одуше для того, чтобы объяснить, каким образом поведение человека реализуется в соответствии со знанием, которое само по себе лишено побудительной силы. Воля у Аристотеля выступала как фактор, наряду со стремлением способный изменять ход поведения: инициировать его, останавливать, менять направление и темп. [3]

Воля – осознанная саморегуляция поведения, которая проявляется в преднамеренной мобилизации поведенческой активности для достижения целей, которые осознаются человеком как необходимость и возможность, способность человека к самодетерминации, самомобилизации и саморегуляции (М. И. Еникеев). [6]

Воля – сознательное регулирование человеком своего поведения, которое выражается в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние преграды на пути целенаправленных поступков и действий .

Ведущей функцией воли является регулирование практической и познавательной деятельности, регулирование поведения человека. Воля возникла в процессе коллективного труда параллельно с развитием сознания и присуща только человеку. Физиологическая основа воли - взаимодействие второй и первой сигнальных систем. Продукт мышления (идея, понятие, мысль), приобретая вещественную форму в виде слова (сказанного или написанного), при восприятии вызывает активную деятельность мозга, результатом чего является двигательный акт во внешней среде. Все волевые действия человека имеют рефлекторный характер и образуются под влиянием воздействий окружающего мира .

Волевой контроль может выражаться по-разному и зависит от характера действия. Если действие новое, трудное, оно требует больших усилий и волевой контроль будет проявляться наиболее ярко, если действие уже знакомо и автоматизировано, то воля выражается слабо, а в состоянии аффекта волевой контроль может быть полностью отключен.

Выделяют простые и сложные волевые действия. [4] Простые действия в большинстве случаев состоят из двух звеньев – постановки цели и исполнения, благодаря частым повторениям они автоматизируются и переходят в непреднамеренные акты. Сложные волевые действия состоят из трех звеньев – осознание, постановка цели и планирование и характеризуют уровень сформированности воли человека. Потребность возникает в сознании в виде смутного, неясного влечения. Когда человек осознает свои потребности, происходит постановка цели. Часто возникает несколько целей, которые несовместимы друг с другом и требуют выбора одной из них. В выборе цели действий проявляется подлинная воля человека, которая выражается в умении подчинять свои действия и поступки требованиям объективной необходимости, и главное – целям, которые имеют социальное значение. Потребности перерастают в желания (идеальное содержание потребности), которые являются мотивами к действию. У человека может возникать много желаний, но это не значит, что он будет действовать в этих всех направлениях. Если цель труднодостижима, человек формирует цепь промежуточных целей, которые требуют осознания определенных результатов, что обуславливает необходимость их планирования. Таким образом, человеку нужно проанализировать и сравнить все условия, а после найти самый правильный и короткий путь к достижению цели. И самый главный этап – исполнение, доведение дела до конца, который свидетельствует о волевых качествах человека. Преодоление значительных трудностей и препятствий говорит о наличии высокого уровня воли у человека, характеризует его целеустремленность, решительность и настойчивость.

Таким образом, сила воли проявляется на всех этапах волевого акта, но ярче всего в том, какие препятствия были преодолены с помощью волевых действий и какие результаты были достигнуты. Именно препятствия являются показателем силы воли.

Рассмотрим связь воли и эмоциональной сферы. Согласно психологическому словарю, эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, которые характеризуют содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности

отражают явления и ситуации, которые имеют особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением.

Зарубежные ученые пишут, что все волевые действия совершаются вопреки сильным конкурирующим эмоциям. Соотносят эмоциональную и волевою регуляцию, считая, что волевая регуляция вступает в силу тогда, когда эмоции дезорганизуют деятельность. Если эмоции стимулируют деятельность, то проявления волевых качеств не требуется. Сами волевые качества рассматриваются как компенсаторы определенных «отрицательных» эмоциональных состояний. Е. П. Ильин писал, что в сознательных действиях эмоции обеспечивают их энергетический потенциал и усиливают то направление действия, результативность которого наиболее вероятна. [7] Допуская большую свободу сознательного выбора целей, эмоции определяют основные направления жизнедеятельности человека.

В. К. Калинин считает, что эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, а волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека. Воля регулирует степень «включения» эмоций, также и эмоции выступают в качестве оценки в ситуациях, когда возникает необходимость волевой регуляции. Эмоции играют важную роль в становлении волевых качеств личности. [5]

Можно констатировать, что существует ряд точек зрения на соотношение эмоциональной и волевой регуляции, но в любом случае признается их тесная взаимосвязь. Эта связь настолько тесна, что в ряде случаев трудно провести четкую грань между этими сторонами регуляции деятельности. Механизмы эмоциональной и волевой регуляции настолько тесно переплетены между собой, что можно говорить об эмоционально-волевой регуляции деятельности. Причем, как справедливо указывает М. В. Чумаков, разделение эмоциональной и волевой сторон регуляции возможно в теоретическом плане, но в психолого-педагогическом исследовании, связанном с формированием этих сторон личности в условиях школы, может быть целесообразным рассмотрение эмоционально-волевой регуляции как единого механизма. Таким образом, очевидно, что эмоции и воля связаны между собой и образуют сферу личности, называемую эмоционально-волевой.

Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология: учебник для вузов. Москва 2001. С 480-482
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов / А. К. Аксенова. Москва.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с
3. Афанасьева, О. Арттерапия средствами изобразительного искусства / О. Афанасьева // Воспитание школьников. 2007. №3. С. 41 – 44.
4. Бабаева, Т. И. О социально-эмоциональном развитии дошкольников / Т. И. Бабаева // Дошкольное воспитание. 2006. № 6. – 17с.
5. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : МГУ, 1980. – 92 с.
6. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев – М. : Норма, Инфра-М, 1999 – 624 с.
7. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. –СПб. : ВЛАДОС, 2001. – 201 с.

МЕКТЕПТЕГІ АТА- АНАЛАРДЫ ҚОЛДАУ ОРТАЛЫҒЫ АРҚЫЛЫ АТА-АНАЛАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

«Педагогика және психология» 2курс
Магистры Калмурзина Д.Ж.
Орал қаласы, Батыс Қазақстан
инновациялық- технологиялар
университеті Білім және
менеджмент
институты
Danagul_16.93@mail.ru

Аңдатпа

Бұл мақалада ата-аналарды қолдау орталығының негізгі мақсаты, міндеттері қарастырылған. Сонымен қатар, ата-аналардың педагогикалық мәдениетін зерттеген шетелдік педагогиканың классиктері және халықтық педагогика тәрбие ғылымы жөнінде де жазылған. Отбасы мен мектептің өзара әрекеттесу мәселелерін әзірлеуде біз қазіргі педагогтардың еңбектерін жазған ғалымдар келтірілген. Орталық қызметінің принциптері және ата-аналарға қолданылатын әдістер туралы да қарастырылып жазылған.

Кілт сөздер: жалпы білім беретін мектеп, қолдау, орталық, ата-ана, оқушы, педагогикалық мәдениет, дамуы шаралары.

Кіріспе. Жалпы білім беру ұйымындағы ата-аналардың қолдау орталығының негізгі мақсаты – балалардың әл-ауқатын қамтамасыз етуде мемлекеттік орта білім беру ұйымдары мен ата-аналар арасындағы тиімді өзара іс-қимыл үшін жағдайларды қамтамасыз ету болып табылады.

Педагогикалық қолдау орталықтары көбінесе жұмыстағы үлкен жүктемелерге байланысты ата-аналар балаларын тәрбиелеуге жеткілікті уақыт пен көңіл бөле алмайтындықтан қажеттілікке ие. Ата-аналар кешке шаршап келеді, жұмыстан кейін және балаларын тәрбиелеудің сауатты тәсілдерін үйренуге күші жоқ. Бірақ балаларды адамгершілікке тиімді тәрбиелеу – бұл бүкіл өнер. Баланы нәтижеге жетуге қалай ынталандыруға болады, балалармен ыңғайсыз тақырыптарда қалай сөйлесуге болады, егер бала мойынсұнуды тоқтатып, құрдастарының теріс әсеріне ұшыраса не істеу керек? Мұндай психологиялық нәзіктіктерді білу тәрбиені екі жаққа да тиімді және жағымды ете алады. Ата-аналарды педагогикалық қолдау орталықтары ата-аналарға жоғарыда аталған мәселелердің қыр-сырын түсінуге көмектесу және олардың күш-жігерін позитивті ата-ана мәдениетін қалыптастыру үшін оқу орындарымен біріктіру үшін құрылған.

Әдебиетке шолу. Отбасының рөлі, атап айтқанда ата-аналардың педагогикалық мәдениеті шетелдік педагогиканың классиктерін назардан тыс қалдырмаған, яғни осы мәселені зерттеген ғалымдар Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Я.Корчак [1].

Я.Корчак отбасында билік ететін рухты «тәрбиелеу ортасы» деп атады, яғн отбасының жекелеген мүшелері оған қатысты ерікті ұстанымға ие бола алмайды.

Классикалық педагогтар халықтық педагогика тәрбие ғылымын байытатынын атап көрсетеді (В.Г.Белинский, А.И.Герцен, Н.А.Добролюбов, П.Ф.Каптерев, А.Н.Острогорский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский, Н.Г.Чернышевский, Г.Н.Волков, С.М.Михайлов-Яндуш, Г.Т.Тимофеев, И.Я.Яковлев және т. б.)

Чуваш педагогы және этнографы С.М.Михайловтың этнографиялық зерттеулерінен халықтың өзі еңбек процесінде өмірлік қажеттіліктерге сәйкес өз мәдениетін дамытады, бірақ

бұл даму оқшауланбайды. «Егер педагогикалық мәдениет заманауи талаптар деңгейінде тұрғысы келсе, - деп жазды Г.Н.Волков, - ол халықтық болуы керек, халықтық педагогиканың жетістіктерін кеңінен қолдануы керек, өз жетістіктерін халыққа таратуы керек».

Отбасы мен мектептің өзара әрекеттесу мәселелерін әзірлеуде біз қазіргі педагогтардың еңбектері мен зерттеулеріне сүйендік (И.В.Гребенников, С.В.Ковалев, В.П.Ковалев, В.К.Кириллов, Б.Д.Лихачев, Т.Н.Петров, И.В.Павлов, Э.И.Сокольникова, А.Г.Хрипкова және т.б.) [2].

Алайда, жоғарыда аталған және басқа авторлардың педагогикалық зерттеулерінде ауыл мектебінің ата-аналарының педагогикалық мәдениетін қалыптастыру мәселесі тиісті қамтуды тапшады.

Осылайша, ауыл мектебінің ата-аналарының педагогикалық мәдениетін арттырудың объективті қажеттілігі мен осы мәселенің теориялық және әдістемелік дамуының жеткіліксіздігі арасында қайшылық бар.

Бұл мәселені шешу қажеттілігі зерттеу тақырыбын таңдауды және оның мәселесін анықтады, оны біз келесідей тұжырымдадық: қазіргі жағдайда мектеп оқушыларының ата-аналарының педагогикалық мәдениетін арттырудың педагогикалық шарттары қандай және бұл мәселені шешу біздің зерттеуіміздің мақсаты болып табылады. Бұл ретте біз бұл мақсатты тек тиісті ғылыми әдебиеттерді зерделеу және мұғалімдер мен мектептің ата-аналармен жұмыс істеу тәжірибесін жалпылау контекстінде ғана сәтті жүзеге асыруға болатынын түсінеміз.

Ата-аналарды педагогикалық қолдаудың міндеттері [3]:

1) балалардың әл-ауқатын қамтамасыз ету үшін ата-аналардың педагогикалық мәдениетін, психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік құзыреттерін дамыту үшін ата-аналарға жүйелі педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастыру;

2) білім беру ұйымы мен отбасы арасындағы балаларды тәрбиелеу мен дамытудағы өзара іс-қимылды нығайту;

3) отбасылық тәрбие процесінде балалардың әл-ауқатын қамтамасыз ету бойынша ата-аналардың уәждемесін арттыру.

Орталық қызметінің принциптері:

- ұлттық мәдениетке, құндылықтар мен дәстүрлерге сүйену;

- гуманистік бағыт;

- ата-аналардың ағартушылығын саралау және даралау;

- қазіргі ғылым мен практиканың жетістіктерін пайдалану;

- кең әлеуметтік әріптестік, білікті сарапшылар мен ресурстық ұйымдарды тарту.

Орталықтың қызметі балаларды тәрбиелеу және дамыту мәселелерінде ата-аналардың және балалардың басқа да заңды өкілдерінің құзыреттерін қалыптастыруға бағытталған.

Ата-аналардың педагогикалық мәдениетін арттыру жөніндегі жұмыс бағыттарының бірі – оларды оқытудың әртүрлі формаларын оңтайландыру болуы мүмкін: балаларды тәрбиелеу мен дамытудың әртүрлі, өткір мәселелерін талқылауға арналған дәрістер, әңгімелер (ұжымдық, топтық, жеке). Мұғалімдер ақпаратты беру және материалды ұсыну тәсілдерін жетілдіріп, оны ата-аналарға түсінікті және қол жетімді етуі керек. Мұндай жұмыстың сәттілігі мектептің педагогикалық ұжымының ата-ана мәдениетін дамытуға және қалыптастыруға деген ұмтылысымен, қызығушылығымен және ата-аналармен жұмысты ұйымдастырудың кешенді, жүйелі тәсіліне байланысты.

Ата-аналарға ұйымдастырылған шаралардың негізгі міндеті – ата-аналардың тәрбие психологиясы, балалармен өзара әрекеттесудің педагогикалық әдістері туралы білімдерін кеңейту; ата-аналардың тәрбие процесінің өзіне деген көзқарасын өзгерту. Шараларда ата-аналар бір-бірін неғұрлым адекватты қабылдауға үйренеді, олардың баласы туралы түсінігі өзгереді, тәрбиелік әдістердің ауқымы кеңейеді, содан кейін олар күнделікті өмірде сыналады. Олар өздерінің отбасылық мәселелерін талқылауға және түсінуге қатысады, тәжірибе алмасады және топтық пікірталастар барысында отбасылық жанжалдарды шешу жолдарын дамытады.

Мұндай жұмыстар барысында ата-аналармен келесі әдістер қолданылуы мүмкін [4]:

1) шақырылған мамандардың (педагогтердің, психологтардың, әлеуметтік қызметкерлердің, дефектологтардың және т.б.) жекелеген мәселелер бойынша шағын дәрістері. Осы мақсатта ата-аналардың белгілі бір тобын қызықтыратын тақырыптар алдынала таңдалады (мысалы: «балалардың жеке ерекшеліктері», «баланың жасына байланысты даму дағдарыстары», «мақтау және жазалау өнері»), тақырыптардың қарапайым тілде, бейнелі, жанды және сенімді түрде көрсетілуін қамтамасыз ету қажет;

2) ата-аналар бастан кешкен нақты педагогикалық жағдайларға негізделген топтық пікірталастар. Жағдайларды мұғалімдер де ұсына алады, мысалы, келесі тақырыптарға сәйкес: «ата-ананың адамгершілік негіздері», «біздің қорқынышымыз балалардың қорқынышына айналады», «егер балалар болмаса, біздің өміріміз қалай болар еді», «біздің балалармен қақтығыстарымыз» және т.б. пікірталастың мақсаты – оңтайлы тәсілді бірлесіп әзірлеу оның психологиялық және педагогикалық мағынасын түсінуге негізделген белгілі бір өмірлік жағдайды шешуге;

3) кітап терапиясы, оның мәні мұғалімнің семинарға арнайы таңдаған ғылыми-көпшілік, әдістемелік құралдарының мазмұнын талқылау, отбасылық өмір мен отбасылық тәрбие мәселелеріне арналған.

Ата-аналардың педагогикалық мәдениетін қалыптастырудағы ата-аналық шаралардан басқа, топтық және жеке кеңес беру үлкен маңызға ие. Бұл өзара әрекеттесу әдісінің негізгі міндеті – ата-аналардың жеткіліксіз позицияларын өзгерту, отбасылық өзара әрекеттесу стилін жақсарту, балаларды тәрбиелеудегі зейіннің мотивтерін кеңейту, ата-аналардың әсер ету формаларын оңтайландыру. Жеке кеңес беру процесінде дәстүрлі түрде ата-аналармен жұмыс тиімділігінің жеті факторы бөлінеді:

1) кеңес берудің сәттілігін қамтамасыз ететін психологиялық-педагогикалық ахуалды құру. Мұғалім ата-ананы мәселеге шынайы қызығушылық танытып, оны шешуге көмектескісі келетініне сендіруі керек;

2) мұғалім ата-ананы ашықтыққа шақыратын жетекші сұрақтар қояды. Кеңес беруші душта жинақталған барлық нәрсені айтады;

3) мұғалім мәселенің мәніне терең үңіліп, қалыптасқан жағдайды түсініп, онда ата-ана байқамаған жағымды нәрсені көруі керек;

4) мұғалім жанжалдың себебін немесе ата-анасы оған жүгінген мәселені түсінуі керек;

5) жанжалдың себептерін атамай, мұғалім ата-ананы түсінуге тырысуы керек;

6) ата-ана жанжалдың себебін түсінеді, ал мұғалім оны шешудің жолдарын кедергісіз ұсынуы керек, сондықтан ата-ана оларды өзі тапқанына сенімді болады;

7) мұғалім ата-ананың болжамының дұрыстығын растауы (немесе мәселені шешудің нұсқасын түзетуі) және қабылданған шешімді орындауға уәждемені бекітуі керек.

Талқылау. Топтық кеңес беруді балалары үлгерімінде, мінез-құлқында, денсаулық жағдайында, тәрбие жағдайында және т.б. ортақ ерекшеліктері бар ата-аналарға арналған мұғалім тағайындайды. Мысалы, егер сыныпта аз оқитын және кітапты ұнатпайтын бірнеше оқушы болса, онда олардың ата-аналары сөздік мұғалімін жинап, балаларды оқуға қалай қызықтыру керектігін айта алады. Мұндай әңгіме сәтсіз оқушылардың ата-аналарымен жүргізілуі мүмкін (бұл консультациялар пән мұғалімдерінің, мектеп дәрігерінің, психологтың қатысуымен де жүргізілуі мүмкін). Ата-аналар топтарында жұмыстың ойын әдістері жиі қолданылады: отбасындағы балалармен қарым-қатынас жағдайлары, ынталандыру және жазалау жағдайлары ойнатылады.

Балалардың әл-ауқатын қамтамасыз етуде отбасы мен мектептің өзара әрекеттесуінің тиімді жолдарын анықтау ата-аналардың білімге қатысуын кеңейтудің заманауи тұжырымдамаларына көмектеседі. Ең танымал модель Д.Эпштейн [Epstein, 2007], оның ішінде мектепті, отбасын және жергілікті қоғамдастықты біріктіруге ықпал ететін іс-әрекеттің алты түрі бар.

Эпштейн балалардың білім алуына ата-аналардың қатысуының 6 деңгейін (түрлерін) анықтады [5].

1. Тәрбие (отбасыларға білім беру іс-әрекетінде балаларға көмектесетін қолайлы жағдайлар жасауға көмектесу).
2. Коммуникациялар (оқу бағдарламасы мен оқушының үлгерімі мәселелері бойынша үй мен мектеп арасындағы тиімді коммуникацияларды әзірлеу).
3. Волонтерлік (ата-аналарды мектептің волонтерлік қызметіне тарту және олардың тарапынан көмек пен қолдауды ұйымдастыру).
4. Үйде оқыту (отбасыларға балаға үй тапсырмасы мен икемділікті дамытуға қалай көмектесуге болатындығы туралы ақпарат беру).
5. Шешім қабылдау (ата-аналарды мектеп деңгейінде шешім қабылдау процесіне тарту, ата-аналар арасында көшбасшылар мен балалар өкілдерін дамыту).
6. Жергілікті қоғамдастықпен ынтымақтастық (мектеп бағдарламаларын, отбасылық тәжірибелерді, оқушыларды дамыту мен оқытуды нығайту үшін жергілікті қоғамдастықтың ресурстары мен қызметтерін анықтау және біріктіру).

Қорытынды. Бүгінгі таңда әр отбасына өз әлеуетін ашуға көмектесу, ата-аналардың алдында тұрған мәселелерді шешуге көмектесу маңызды. Бұл жағдайда келесі факторларды ескеру қажет.

1. Әр отбасының мықты жақтары мен маңызды практикалық дағдылары бар.
2. Отбасылар біріккенде, олар күшейіп, қиындықтарға төзімді болады.
3. Тіпті қиын кезеңдерде де ата-аналардың көпшілігі балаларын жақсы көреді және оларға қамқорлық жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. М.Н.Недвецкая, «Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи», М., «Начальная школа» № 1, 2007.
2. <https://www.sh35-uralsk.edu.kz/ru/ata-analarga-pedagogikalyq-qoldau-ortalyq>
3. <https://newtimes.kz/mneniya/176769-centry-pedagogicheskoy-podderzhki-roditelej-v-kazahstane-chto-nuzhno-znat>
4. Л.Петрановская, «Тайная опора: привязанность в жизни ребёнка». Издательство АСТ
5. Руководство по педагогической поддержке родителей в организации образования.- Алматы: НИГРЧ, 2023. – 228с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Ким Наталья Павловна
д.п.н., профессор, академик АПН Казахстана,
Костанайская академия МВД РК им. Ширакбека Кабылбаева
Урдабаева Лазат Ерганысовна
к.и.н., магистр психологии, ассоциированный профессор,
КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы*

Аннотация

В данной статье рассматриваются современные подходы в исследовании и определении лидерства и лидерских компетенций, обосновываются модели харизматического и экспертного лидерства.

Ключевые слова: *компетенции, лидерство, модель лидерства*

Существует огромное множество исследований, которые изучают феномен «лидерство». В связи с этим, проводятся серьезные исследования казахстанскими учеными для разработки теоретической модели формирования лидерского потенциала.

В научных статьях Жиенбаевой Н. Б., д.псих.н., посвященных формированию лидерского потенциала, приводятся следующие определения «компетенции» и «лидерства».

Компетенции — это характеристики, благодаря которым достигается высокая результативность в той или иной деятельности. В них интегрированы умения, личностные характеристики, мотивация. Главная их особенность — они проявляются в поведении и поэтому легко поддаются измерению.

Компетенция — уникальная совокупность психофизиологических особенностей, ценностей, установок, мотивов, знаний, умений и навыков личности, приводящая к эффективному поведению в профессиональной деятельности. Компетенции могут быть описаны в терминах наблюдаемого поведения и измерены формально.

Глубинные компетенции — это компетенции, определяющие личностные характеристики человека. К ним относятся компетенции на уровне системы ценностей, мотивации, Я-концепции и иных личностных качеств субъекта. Сложность развития глубинных компетенций заключается в том, что человек стремится сохранить свой образ Я, свою систему мотивов и ценностей, свою модель поведения и реагирования, сформировавшиеся у него в течение множества лет, начиная с детства. Кроме того, сложность воздействия на глубинные компетенции определяется также тем, что личностные качества, в т.ч. профессионально важные, базируются на индивидуальных особенностях человека, к которым относятся темперамент и психофизиологические свойства.

Понятие «лидерство» фиксирует определенный способ или стиль отношений между человеком и социумом, включая такие процессы, как («лидирование», «процессуальное лидерство») построения этих отношений, результат («лидерство», «структурное лидерство», «процессуальное лидерство» и т.п.).

Главная особенность «лидерского» способа отношений с другими людьми заключается в том, что окружающие становятся полезным ресурсом, помогающим лидеру в эффективном достижении целей. Необходимо подчеркнуть, что лидерство — это способность оказывать влияние на отдельные личности, группы, направляя их усилия на достижение целей организации, социальной группы. В свою очередь, влияние — это поведение одного лица, которое вносит изменения в поведение другого. Характеризуя человека как лидера, мы чаще всего имеем в виду эффективность его действий, эффективность обладания властью, эффективность собственно влияния на последователей.

Лидерство продиктовано необходимостью сохранения социальной системы. Для наиболее эффективного лидерства необходимо соответствовать требованиям наличной ситуации и нормам взаимодействия в социуме. Социальная система способна реагировать активно и целенаправленно, это в поведении социальных систем проявляется в саморефлексии и управлении.

Управление человеческой организацией выполняет четыре функции: планирование, организацию взаимодействия, мотивацию индивидов, контроль деятельности. Управление проявляется в определении целей, постановке задач, контроле выполнения и устранении факторов, мешающих реализации цели. Но система не стремится к оптимальному способу действия. Она не стремится прогрессировать, или улучшать себя во взаимодействии со средой. Она «стремится» реализовать типичный способ действия («жить по своему»), при этом быть независимой от сбивающих факторов среды и недостатка ресурсов. Являясь элементом социальной системы, доминирующий и успешный человек стремится к лидерству, к овладению тех преимуществ, которые способствуют его дальнейшей самореализации.

Лидерство рассматривается как модель поведения, побуждающая признавать индивида способным направлять действия других. Эффективного поведения в качестве лидера, человеку необходимо иметь компетенции, которые представляют собой умения, знания, навыки, способности и возможности, то есть ресурсы личности. Данные ресурсы формируются и развиваются в системе «устройство». Устройство системы выполняет функцию верхнего вызова, характеризуется следующими системными установками: знание целей и задач, знание структуры и ограничений. Данные установки реализуются с помощью компетенций: целеустремленность [1].

Несмотря на веление времени и запросы практики, до сих пор идея командного стиля, как стиля руководства или лидерства не описана в социальной психологии достаточно, системно и последовательно. Хотя эмпирическое изучение лидерства началось довольно давно - первые шаги в этом направлении были сделаны А. Бине и Л. Терменом еще на заре двадцатого столетия аспект командного лидерства привлек внимание исследователей лишь в 90-е годы. Один из первых, кто стал разрабатывать новый подход за рубежом, был Р.М. Белбин. Он выделил два вида лидерства: единоличное и командное. Основное отличие он видел в том, что командный лидер превращает коллег по работе в своих сторонников, поощряет развитие в работе их личных достоинств. В то время как единоличный лидер часто собирает вокруг себя «свиту», добивается от подчиненных следования заданным правилам, старается подогнать людей под определенные стандарты [2].

Профессиональные компетенции:

- компетентность в соответствующей и смежных профессиях на основе высокого уровня образования, опыта, знания соответственной и смежной профессий, широты взглядов, эрудиции;

- постоянное стремление к совершенствованию, приобретению новых знаний;

- поиск и внедрение новых форм и методов работы с персоналом, помощь окружающим в обучении;

- умение действовать по плану.

Личностные компетенции:

- высокие этические нормы;

- физическая и психологическая выносливость, умение нейтрализовать последствие стресса;

- высокая внешняя и внутренняя культура;

- формула «Три. Д» - доступность, доброжелательность, добропорядочность;

- эмпатичность, рефлексивность;

- визуальная привлекательность.

Деловые компетенции:

- умение организовать деятельность и выполнять основные функции управления;

- здоровое честолюбие, стремление к власти, лидерству, независимости при любых обстоятельствах, завышенный уровень самооценки, активность, напористость в движении к цели, умение отстаивать свои права;

- коммуникабельность, обаятельность, умение получить кредит доверия, убедить и повести за собой;

- креативность, инициативность, оперативность в решении задач, умение определить приоритетные направления деятельности, сконцентрироваться на них или легко перестроиться;

- стремление к инновациям, готовность идти на обоснованный риск, умение увлечь за собой подчиненных [3].

В своих исследованиях Иванова С. выделяет следующий список лидерских компетенций:

- 1) Готовность взять на себя ответственность за коллектив

- 2) Готовность отвечать за коллективный результат, даже в случае провала

- 3) Предпочтение общего результата личному

- 4) Позитивное отношение к людям
- 5) Обучаемость, стремление развиваться
- 6) Не боится сильных подчиненных
- 7) Умение и готовность вдохновлять
- 8) Умение слышать других
- 9) Готовность и способность учить других
- 10) Эксперт или отличный управленец
- 11) Умение организовать других
- 12) Собственная точка зрения
- 13) Готовность к непопулярным решениям
- 14) Стрессоустойчивость
- 15) Отсутствие стремления самоутверждаться за счет других [4].

Очень часто, говоря о лидерстве, мы сразу вспоминаем слово харизма (сочетание энергетики и обаяния, которое дает человеку влияние на других и привлекает к нему людей, побуждает их идти за ним). Однако харизматическое лидерство – только одна из моделей.

В большинстве организаций, где реально достигнут успех в правильном выборе и развитии лидеров, присутствует либо одна из двух либо обе модели лидерства.

Харизматическое лидерство – лидерство, построенное на энергетике, обаянии лидера, умении вдохновлять, вести за собой. В большинстве случаев при этой модели формальный лидер одновременно является и неформальным, он пользуется уважением и симпатией коллег не только как руководитель, но и как человек. Исследования показывают, что харизматическое лидерство – это не только компетенция мировых лидеров – все из нас могут развивать более харизматичный стиль руководства. Если вы остаетесь активными и на центральных руководящих ролях, вы, естественно, передадите свое видение для достижения целей своим подчиненным, что увеличивает вероятность того, что вы будете считаться харизматичными. Чтобы еще больше развивать ауру харизмы, используйте свою страсть в качестве катализатора энтузиазма [5].

В харизматической модели лидерства есть существенные плюсы. Харизматический лидер довольно часто имеет возможность использовать немного дополнительных материальных стимулов, так как сама его личность является сильным мотивационным фактором для подчиненных. Харизма является сильным фактором воздействия, поэтому таким лидерам часто удаются прорывы, мобилизация подчиненных в условиях кризиса и форс-мажора. Харизматический лидер может легко сплачивать вокруг себя людей, что создает весьма хорошие команды вокруг него. Очень часто ему удается сформировать высокий уровень лояльности и приверженности, что снижает вероятность текучки кадров и приводит к тому, что сотрудники редко покидают такого лидера по своей инициативе, склонны долго работать на одном месте.

Наряду с преимуществами, харизматическая модель лидерства имеет и свои минусы, или риски. Итак, первый риск харизматической модели лидерства заключается в том, что негатив в личном отношении, обида на такого человека может привести к ситуации полной неуправляемости: лидер теряет возможность оказывать необходимое влияние, или, что еще хуже, начинается открытая агрессия или скрытый саботаж со стороны подчиненных. Еще один риск связан с достаточно большой эмоциональной нагрузкой самого лидера. Он вынужден постоянно сохранять лицо – поддерживать имидж энергичного и обаятельного человека, оказывать сильное энергетическое влияние, психологически «подпитывать» подчиненных. Третий риск, как и первый, так же связан с сотрудниками и их поведением. Нередко сильный харизматический лидер создает столь сильное ощущение «стены», за которой можно спрятаться, человека, который может все, что это может приводить к снижению инициативности и ответственности со стороны людей.

Существуют два подвида харизматического лидерства – мягкую и жесткую харизму.

Мягкая харизма характеризуется тем, что такого лидера любят, уважают, но не боятся. Он более склонен мотивировать и убеждать, нежели оказывать запугивающее воздействие.

Как правило, с ним не боятся советоваться в сложных ситуациях, готовы обсуждать ошибки и промахи, к нему чаще обращаются за поддержкой в сложных личных ситуациях. Однако мягкий харизматический стиль может иметь такие минусы как снижение субординации больше, чем это рационально, ослабление дисциплины, некоторые элементы вседозволенности.

Жесткая харизма характеризуется как «страшное обаяние и пугающая сила». Человек, безусловно, привлекает к себе, иногда даже завораживает, но при этом и внушает определенный страх подчиненным. Плюсы и минусы будут диаметрально противоположны предыдущему случаю, поэтому не буду тратить ваше время на их перечисление.

Как и всегда, идеал – это универсальный вариант, то есть умение лидера использовать как мягкий, так и жесткий харизматический стиль. Есть те, кто это умеет, и это, думаю, самые успешные лидеры. Как правило, чередование жесткой и мягкой модели в «неправильной» пропорции производит очень сильное впечатление. Чередование жесткости и мягкости должно быть не 50/50, а с преобладанием того или иного стиля (в зависимости от природной склонности человека и управленческой ситуации). Если большую часть времени лидер демонстрирует мягкую модель, то на этом фоне редкое проявление жесткости будет производить сильное и внушительное впечатление. Наоборот – при доминанте жесткого стиля проявленная иногда в особых случаях мягкость будет запоминаться, цениться и производить впечатление. Если вы увлекались чтением мемуаров, либо просто вспомните свою собственную жизнь и тех харизматичных людей, с которыми сталкивались, и проанализируете то, что я только что сказала, вы почти наверняка убедитесь в моей правоте. Когда же жесткость и мягкость чередуются в «правильной» последовательности и примерно одинаковой «дозе», ни то ни другое не производит должного впечатление.

Экспертное лидерство – лидерство, основанное, в первую очередь, на том, что руководителем становится лучший аналитик, эксперт, который может решить практически любую сложную проблему. Эксперт в данном случае это не лучший профессионал и никакой руководитель, а одновременно хороший специалист в своем деле и администратор, который может помочь решить любую проблему [6]. Характеристиками экспертного лидерства являются аналитичность; глубокое понимание сути вопроса, стремление использовать научно обоснованные подходы, склонность к наставничеству и обучению подчиненных, постоянное повышение квалификации. Экспертная модель подходит в тех случаях, когда профессионализм не предполагает высокого уровня эмоционального интеллекта и для успеха необходимы специфические навыки и знания, нежели умение взаимодействовать с другими людьми. Это относится к таким сферам, как финансы, бухгалтерия, информационные технологии.

Оптимальный вариант – сочетание обеих моделей лидерства, умение чередовать их в зависимости от обстоятельств, типа задачи и типа сотрудника. Например, при взаимодействии с людьми в ходе профессионально сложных задач, требующих системного, сложного анализа, больше подходит экспертная модель лидерства. Также экспертная модель больше соответствует взаимодействию с подчиненными, для которых главное – профессиональная составляющая работы и в гораздо меньшей степени имеют значение взаимоотношения с людьми, личностные факторы. А что если задача требует прорыва, вдохновения, серьезного эмоционального заряда? Наверное, здесь больше пользы принесет харизматическая модель. То же самое будет верно и применительно к сотрудникам эмоционального типа, для которых важны отношения вообще и отношения с руководителем, в частности.

Харизматическая модель будет более актуальна в тех сферах деятельности, для которых коммуникативная компетентность, умение располагать людей к себе, влиять, создавать позитивное поле вокруг себя и тому подобные особенности, являются наиболее значимыми. К этой сфере можно однозначно отнести продажи, коммерческую и клиентскую деятельность, рекламу, в значительной степени – маркетинг, некоторые виды офисных работ [7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вопрос о личностных компетенциях руководителя является неоднозначным и спорным. На первый план выходит проблема что оценивать (какие компетенции)? Традиционно оценка руководителей при аттестации осуществляется на основе создания моделей личности, как некоторые совокупности профессионально-деловых и личностных компетенций, наличие которых является необходимым для руководителя, занимающего должность.

Процедура оценки предполагает сопоставление личностных переменных, образующих своеобразную «идеальную модель», с личностными переменными, имеющими непосредственное отношение к оцениваемому. Степень их совпадения позволяет установить соответствие работника занимаемой должности.

Теоретическим основанием данного подхода служит предположение о наличии связи между личностными особенностями исполнителя и степенью успешности реализации или профессиональной роли. Одним из продуктивных подходов к решению поставленных проблем является определение профессионально необходимых компетенций на основе изучения требований к должности и в этом случае функциональная структура деятельности оцениваемого может служить основанием для определения необходимого перечня параметров оценки личности [8].

Список литературы

1. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2019.
2. Долгов, М.В. Командный менеджмент в России. Методы формирования и развития командных эффектов в организации / М.В. Долгов и др. // Управление персоналом. -№12.-2005.
3. Донцов, А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. - М.: Изд-во МГУ, 1984. -208 с.
4. Кудряшова Е. В. Лидер и лидерство: Исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли. Архангельск, 2007.
5. Основы организационного поведения. Қазақстанның ашық университеті, 2022.
6. Урбанович А. А. Психология управления. Мн.: Харвест, 2005.
7. Бесбаева Б.М. к.биол.н., профессор, Тапалова О.Б., к.биол.н., доцент, Жиенбаева Н.Б. д.психол.н. Компетентностный подход к оценке психофизиологических особенностей и лидерских качеств личности// www.rusnauka.com.
8. А. Д. Гурарий., И.Е. Левченко. Социология организаций. Екатеринбург, 2022.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ИХ РАЗВИТИЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ

Ковалев Михаил Иванович студент ЮУрГГПУ

Kovalev.misha2020@mail.ru

Научный руководитель: Батенова Юлия Валерьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры,

ЮУрГГПУ, г. Челябинск,

batenouav@cspu.ru

Аннотация

В статье будут рассмотрены ключевые понятия о том, как современный образ жизни и мир, в котором живут дошкольники влияет на их развитие. Рассмотрим понятие психологическое здоровье детей и в принципе, что такое здоровье. Так же будут

рассмотрены и методологические основы, ориентированные на поддержку психологического здоровья, а также факторы, сказывающиеся на психологическом здоровье дошкольников. В статье будут даны рекомендации для поддержания психического здоровья и правильного развития дошкольника.

Ключевые слова: *Психологическое здоровье, образ жизни, развитие.*

Здоровье рассматривается в качестве комплексного феномена, объединяющего в себе множество разноплановых аспектов. Помимо медицинских показателей здоровье может быть охарактеризовано педагогическими, психологическими и другими признаками.

Ранее при изучении особенностей человеческого организма применялся механический подход, характерный для естественных наук. Выделение гуманистической психологии в отдельное направление ознаменовалось появлением термина «психологическое здоровье». Фундаментальное понятие — результат развития гуманитарной методологии, ориентирующейся на познание человека путем психологических исследований.

Состояние психологического здоровья ребенка можно разделить на 3 уровня:

К высокому уровню – креативному – можно отнести детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности [1].

К среднему уровню – адаптивному – относятся дети в, целом адаптированные к социуму, однако, имеющие некоторую повышенную тревожность.

К низкому уровню – дез-адаптивному – относятся дети, чей стиль поведения характеризуется, прежде всего, стремлением приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям или возможностям, или, наоборот, используя активную наступательную позицию, подчинить окружение своим потребностям.

К данному уровню относятся дети с невротическими заболеваниями, психопаты, социопаты, а также, имеющие ряд внутренних личностных проблем: агрессивность, повышенная демонстративность, сильная психотравма и страх, любители жить в позиции жертвы.

Существуют факторы риска психологического здоровья детей:

Их можно разделить на 2 основные группы: средовые и субъективные.

К средовым факторам можно отнести всё, что окружает ребёнка: неблагоприятные семейные условия, неблагоприятное общество, телепередачи и компьютерные игры, способствующие появлению агрессии и других личностных отклонений, учреждения, при посещении которых ребёнок испытывает сильную тревогу и страх [1].

К субъективным, то есть внутриличностным факторам относятся характер, темперамент, самооценка. Можно сделать вывод, что психологическое здоровье формируется при взаимодействии внутренних и внешних факторов. Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) признаётся спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или воспитателей, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребёнка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение за ребёнком.

А теперь поговорим о том, как современный мир влияет на психологическое здоровье дошкольников, в основном это социально-психологические, социально-экономические и социально-культурные черты.

К факторам социально-культурного аспекта причисляют факторы нехватки времени, ускорения темпа жизни и отсутствия условий, способствующих расслаблению и снятию эмоционального напряжения. Сверх меры загруженные родители, пребывающие в нервном напряжении, обрастают личностными проблемами, решение которых невозможно без наличия соответствующих знаний. В ходе проведенных исследований выяснилось, что многие взрослые не в состоянии справиться с внутриличностными конфликтами самостоятельно [2].

Ситуация осложняется тем обстоятельством, что большинству из них неведомы возможности психотерапевтической и психологической помощи. Пребывающие в состоянии личностной дисгармонии родители негативно влияют на неокрепшую детскую психику.

Из факторов социально-экономической направленности следует выделить те из них, которые ухудшают эмоциональный климат в семье и угнетают психику домочадцев. Помимо занятости родителей и неподходящих жилищно-бытовых условий малыши могут страдать и из-за раннего выхода мамы на работу, сопровождающегося определением ребенка в ясли или передачей крохи на попечение няни [3]. Для не достигших трехлетнего возраста детей разлука с матерью выступает в качестве психотравмирующего события, влияние которого может ощущаться на протяжении нескольких лет.

Хотелось бы отметить, что частое использование гаджетов ребенком дошкольного возраста, может плохо отразиться на психическом здоровье ребенка. Так как гаджеты заставляют детей все чаще смотреть в них, и дети в силу возраста не понимают какое время проведение в гаджетах должно быть им отведено. Поэтому родителям нужно тщательно следить, сколько времени их чадо проводит за телефонами [4]. Более правильным решением на повседневный досуг ребенка будет не проведение свободного времени в гаджетах, а занятия с развивающим пособием. Так же родителям желательно больше времени уделять ребенку и играть с ним в развивающие игры, чтоб не нагружать нервную систему ребенка.

Многие специалисты убеждены в том, что психологические показатели состояния здоровья дошкольника отражают избранный родителями стиль воспитания и тип установившихся в семье взаимоотношений.

Существует еще несколько аспектов, влияющих на психическое здоровье дошкольника, одним из таких аспектов является стиль воспитания.

Контролирующий стиль воспитания основан на закреплении за родителями функции контроля поведения детей. Ограничение любого вида деятельности сопровождается разъяснением сущности запрета. Воспитываемые в таких условиях дети прислушиваются к словам взрослых. Они не склонны к агрессии и проявлениям решительности.

Отличительная особенность демократического стиля — высокий уровень восприятия ребенка. Взрослые не испытывают проблем при вербальном общении с малышом. Родители и родственники воспринимают кроху в качестве самостоятельной единицы, демонстрируя в то же время готовность оказания помощи в нужный момент. Воспринимаемые с данной позиции дети с легкостью находят общий язык со сверстниками. Они не позволяют манипулировать собой, что не мешает им предпринимать попытки установления контроля над другими дошкольниками. Как правило, такие малыши хорошо развиты в физическом плане. В некоторых ситуациях они могут проявлять агрессию.

Смешанный стиль воспитания развивает в детях склонность к послушанию. Их фантазия пребывает на низком уровне. Любопытство и агрессия таким малышам не свойственны. Вместе с тем дошкольников можно назвать эмоционально-чувствительными [4].

На дошкольный возраст приходится весомая доля детей, страдающих от разнообразных психологических заболеваний. Нуждающиеся в психо-профилактике дошкольники испытывают потребность в налаживании отношений с родителями. Взрослые должны стремиться понять ребенка, уметь заглянуть в его внутренний мир, знать о его переживаниях и проблемах.

Итак, подведем итоги из всего вышперечисленного, соблюдаемый в семье режим дня не должен противоречить нормам дошкольного учреждения. Укреплению психологического здоровья малыша способствуют пешие прогулки, активные игры на свежем воздухе и закаливание.

При воспитании ребенка целесообразно руководствоваться принципом «не навреди». Вбиваемые насильно знания чреваты эмоциональными перегрузками, неврозами и другими нежелательными последствиями, снижающими интерес к образовательному процессу. Основной деятельностью малыша в дошкольном возрасте должны оставаться игры,

способствующие формированию навыков общения и развивающие внимание, память, мышление.

Ребенку необходим спокойный, доброжелательный психологический климат. Правильно организованный режим дня - домашний режим ребенка должен быть продолжением режима дня детского сада. Полноценное питание - включение в рацион продуктов, богатых витаминами А, В, С, Д, минеральными солями. Закаливание ребенка в условиях семьи. В выходные дни обязательно выходить с детьми на прогулку. Пусть на прогулке ребенок больше двигается, играет в подвижные игры. Важно помнить, что игра является ведущей деятельностью дошкольника, так что не лишайте ребенка детства.

Атмосфера понимания и дружелюбия побуждает малыша к поиску проявлений любви в окружающем мире. Родителям и педагогам следует помнить о том, что истоки веры в людей кроются в безопасности ребенка, умение ценить себя произрастает из оказанной в детстве поддержки, а благородство является следствием достаточного количества полученных в дошкольные годы похвал.

Список литературы

1. Абдулахамидова Б. Н. Педагогические основы формирования здорового образа жизни у детей // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2023. № 1 (54). С. 15-29.
2. Аркатова Е. В. Формирование здорового образа жизни - главное условие в процессе формирования личности младшего школьника // Научный альманах. 2023. № 1-1 (99). С. 46-48.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека, Л.С. Выготский – М.: Издательство «Смысл», 2005. – 1136с.
4. Дубровина, И. В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы, И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина – 4-е изд., Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 р.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОЛЛЕГИЯ: ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РОСТУ УЧИТЕЛЕЙ И СПЛОЧЕНИЮ КОМАНДЫ

Колесова Людмила Геннадьевна
канд. пед. наук, ассоциированный профессор кафедры Психологии
Г. Уральск (Казахстан)
Lyudmilagk@mail.ru

Аннотация

Статья рассказывает о педагогической коллегии - эффективном методе сплочения педагогов в продуктивную команду, активно применяемом в вальдорфских школах. Автор, опираясь на 28-летний опыт вальдорфской школы-гимназии в Уральске, демонстрирует, как эта форма организации работает, развивая рефлексивные навыки учителей, позволяя им совместно анализировать практику, повышать профессиональные компетенции и находить новые решения в работе с детьми. Статья также подчёркивает важность творческого подхода к обучению и его влияние на мозг человека.

Ключевые слова: педагогическая коллегия, вальдорфская школа, профессиональное развитие учителей, сплочение команды, творчество в обучении.

На этапе планирования и реализации научно-методической работы в учреждении образования руководитель школы сталкивается с рядом организационно-психологических парадоксов. В традициях методической службы развитие профессиональных компетенций учителей происходит через взаимообучение в предметно-методических объединениях (кафедрах). А реальная практика учителя протекает через взаимодействие с профессионалами в других областях предметных знаний в рамках команды, работающей с одним ограниченным количеством детей (классом).

При таком подходе складывается ошибочное стереотипное представление об учителе, как о профессионале-одиночке, который несёт ответственность только за прогресс учеников по своему предмету. А все остальные вопросы воспитания как бы находятся в зоне забот классного руководителя, педагогов дополнительного образования, семейного воспитания. В таких случаях ожидания и вложенные усилия часто расходятся с результатами, как следствие, возникают конфликтные ситуации с коллегами, с обучающимися и их родителями.

Выдающийся психолог Василий Васильевич Давыдов ещё на этапе разработки основ личностно-ориентированной парадигмы образования сформулировал представления о сущности педагогического воздействия так: «При освоении какой-либо человеческой деятельности исходной формой любой деятельности является её коллективное осуществление, только постепенно меняющееся в индивидуальное».[1, с. 12]. Следовательно, создание благоприятных условий для развития профессиональных компетенций учителей логично организовывать через взаимодействие с командой коллег, непосредственно задействованных в обучении одних и тех же детей.

Если формально объединить всех учителей, работающих в одном классе в педагогическую команду, то велика вероятность, что, согласно теории социальной взаимозависимости в малых группах, вместо ожидаемых взаимоотношений в стиле сотрудничества могут сформироваться отношения соперничества или «параллельных одиночеств». [2]

Теория сотрудничества и соперничества формулируется Майклом Дойчем ещё в 1940-е гг.. Если позитивная взаимозависимость направлена на вовлечение всех членов группы в тот или иной род деятельности, то негативная взаимозависимость вызывает прямо противоположный способ взаимодействия. Обучение в одиночку, в свою очередь, приводит к его отсутствию. Ряд исследований в области применения теории социальной взаимозависимости подтверждают высокую эффективность позитивной взаимозависимости (обучение в сотрудничестве).

Дэвид Джонсон и Роберт Джонсон разработали метод сотрудничества в малых группах и описали достоинства данной формы работы:

- взаимозависимость всех работающих в группе;
- личная ответственность каждого работающего в группе не только за свои успехи, но и за прогресс коллег;
- совместная организационная, исследовательская, методическая и творческая деятельность педагогов в команде;
- развитие навыков рефлексии [3].

От традиционной работы педагогов в методических объединениях, методических и педагогических советах (нередко объединяющих около сотни коллег) и других видах профессионального обучения работу в команде отличает именно то, что каждый участник малой группы несёт ответственность не только за себя и свой участок работы, но и за работу каждого из своих коллег, и результат является плодом усилий всей группы. Сотрудничество в команде построено на взаимном обучении, взаимопомощи и взаимоконтроле коллег во время совместной деятельности.

Таким эффективным методом сплочения педагогов, работающих в одном классе, в продуктивную педагогическую команду можно назвать педагогическую коллегия, активно применяемую в вальдорфских школах. В школе-гимназии вальдорфской ориентации города

Уральска вот уже 28 лет педагогическая коллегия является не только основной формой профессионального обучения, но и способом управления жизнью каждого класса. Время и опыт показали, насколько сложно людям научиться взаимодействовать «на равных», когда нет жёсткой управленческой иерархии. Но эта форма соответствует современному состоянию педагогического сообщества, когда каждый учитель способен сознательно нести понимание реальной педагогической ситуации другим и воспринимать коллег в качестве источника актуальных знаний.

Коллегиальная работа осуществляется ритмично, раз в неделю, и к её проведению готовится каждый член педагогической команды. На протяжении всей недели на уроках осуществляется психолого-педагогическое наблюдение за одним конкретным ребёнком (или группой детей, классным коллективом) в рамках актуальной узкой темы: определяются сильные стороны, прогресс и барьеры в учёбе и в социальной сфере, собирается дополнительная информация о состоянии здоровья, новых интересах и увлечениях. Обязательными вопросами на коллегии являются обсуждение результатов проведённых каждым учителем наблюдений, что и является общим знанием и пониманием сущности ребёнка. Это важно для совместного планирования маршрута его развития, выбора методов индивидуальной поддержки, эффективность которых будет проверена в ходе взаимодействия педагогов с учеником уже на следующей неделе. Именно ритмичность проведения заседаний педагогической коллегии развивает рефлексивные навыки педагогов. Если ранее запланированные методы и приёмы не привели к ожидаемым результатам, то вместе можно выбрать другие.

Нередко коллеги приходят к пониманию, что только анализа практики взаимодействия с ребёнком недостаточно для понимания и прогнозирования причинно-следственных связей поведения или процесса обучения. Тогда необходима проработка специальной психолого-педагогической литературы, обращение к теории обучения и воспитания, поиск ответов на поставленные вопросы в информационном пространстве. Другими словами, в ходе педагогической коллегии осуществляется профессиональное обучение учителей на основе эвристических подходов, когда нет готовых решений и ответов, а их нужно найти усилием воли, мысли, творчества, интеграцией различных областей науки и искусства.

Физиологической основой способности к обучению как у детей, так и у взрослых является работа мозга. Согласно утверждению нейропсихологов, тяга к обучению – это рефлекс, который включается в первые секунды жизни человека и не угасает никогда [4]. Мозг создан природой таким, чтобы всё время находиться в процессе обучения. Следовательно, постоянное обучение – это его естественное состояние. При этом с биологической точки зрения, исследовательское поведение – врождённая потребность человека, такая же как сон, продолжение рода или добывание пищи.

Доктор Скотт Болланд (Австралия), исследователь искусственного интеллекта, утверждает, что самая высокая концентрация эндорфиновых рецепторов в головном мозге человека расположена в гиппокампе [5], отвечающем за обработку пространственной информации, за обучение и играет основную роль в нахождении кратчайших путей к достижению цели [6]. Доктор Скотт Болланд в результате многочисленных исследований пришёл к заключению о том, что наибольшее удовлетворение от процесса обучения мы получаем тогда, когда оно связано с творчеством и самостоятельным поиском ответов на актуальные для жизненной и профессиональной практики вопросы. Это побуждает методическую службу школы использовать эвристические подходы к обучению учителей и развитию их профессиональных умений.

Исследователь из Индии Швета Шарма определяет *эвристические методы обучения* как динамичный и интерактивный подход к обучению взрослых, ориентированный на активное вовлечение педагогов в собственный процесс обучения. Этот метод побуждает их использовать свой собственный опыт, знания и творческие способности для решения проблем и установления связей с новой информацией [7].

Член Международной педагогической академии, доктор педагогических наук Андрей Викторович Хуторской определяет *эвристическое обучение* как «непрерывное открытие нового самим обучающимся» [8]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что *эвристическое обучение* может закономерно использоваться в обучении взрослых (педагогов), поскольку учителям приходится постоянно решать вопросы, ответов на которые нет в стандартных учебниках педагогики.

Исследователь О.В. Диривянкина, выполнив анализ развития эвристического обучения от времён Сократа до вариантов, успешно применяемых в современной практике, предлагает под *эвристическим обучением* понимать не метод, а многогранный процесс познания, направленный на самореализацию и творческое развитие субъектов обучения, который основан на диалогическом взаимодействии, отличается поливариантностью и имеет проблемный характер [9].

По аналогии с технологией эвристического обучения, разработанной А.В. Хуторским, мы можем построить алгоритм процесса развития методических навыков учителей в ходе педагогических коллегий (таблица 1):

Таблица 1. Алгоритм процесса развития методических навыков учителей в ходе педагогических коллегий

<i>Шаг</i>	<i>Содержание деятельности</i>
1. Шаг	Диагностика уровня развития личностных и профессиональных качеств, необходимых для преподавания предмета.
2. Шаг	Фиксирование актуального состояния профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций учителя.
3. Шаг	Выстраивание личного отношения учителя к фактам актуального состояния собственной практики.
4. Шаг	Планирование учителем индивидуального маршрута развития собственной практики.
5. Шаг	Реализация учителем намеченного плана развития собственной практики.
6. Шаг	Демонстрация творческих образовательных продуктов развития собственной практики.
7. Шаг	Рефлексия результатов прогресса в развитии собственной практики.

Таким образом, благодаря участию в работе педагогической коллегии учитель осознаёт активную роль коллег в развитии собственных профессиональных знаний и умений, навыков критического мышления, практического непрерывного обучения, ориентированного на саморазвитие, для мотивирования к изучению и открытию новой информации о своих возможностях и концепциях обучения.

При таком подходе учитель сам ставит перед собой задачи, самостоятельно ищет способы их решения, определяет объём и источники поддержки в обучении. Эвристический подход в непрерывном обучении педагогов направлен на то, чтобы предоставить им возможность критически и творчески мыслить, а также развивать их способность самостоятельно решать проблемы. Возникающие в текущей практике преподавания. Он основан на убеждении, что учителя будут более мотивированы и вовлечены в своё обучение, если они будут активно вовлечены в процесс открытия новой информации о себе и о деле, которому они посвящают свою жизнь.

Отсюда следует, что использование наблюдения и анализа информации о детях и их прогрессе в обучении имеет ряд преимуществ:

- *Активное вовлечение*: учителя сами определяют цели, ищут решения, определяют источники поддержки.
- *Развитие критического мышления*: поощряется критическая оценка и самостоятельное решение проблем.
- *Самостоятельное обучение*: учителя активно участвуют в процессе открытия новой информации о себе и о своём профессиональном развитии.
- *Творчество*: стимулируется поиск нестандартных решений и индивидуальных подходов.
- *Мотивация*: учителя становятся более мотивированы и вовлечены в собственное обучение.

Сотрудничество в команде учителей может применяться для:

- *Определения актуального состояния практики*: анализ собственных знаний, умений и компетенций.
- *Планирования индивидуального пути обучения и развития практики*: разработка индивидуального плана профессионального развития.
- *Реализации намеченного плана*: активная работа по реализации намеченных целей.
- *Демонстрации результатов*: представление творческих продуктов, демонстрирующих результаты работы.
- *Рефлексии*: оценка прогресса и выработка дальнейших шагов.

Важно отметить:

- *Необходимость диагностики*: эффективность командного обучения зависит от наличия необходимых личностных и профессиональных качеств у учителя.
- *Постоянная поддержка*: важно, чтобы процесс обучения учителей в команде был поддержан со стороны методистов, завучей, администрации, а также коллег.

Общий вывод: сотрудничество учителей в команде является ценным инструментом обучения, способствующим не только повышению квалификации, но и формированию у педагогов способности к непрерывному саморазвитию, что особенно важно в условиях быстро меняющегося мира.

Таким образом, педагогическая коллегия - это не только форма объединения педагогов, но и эффективный инструмент для профессионального развития учителей. В этой форме объединяется практика, теория и творчество, что делает обучение учителей более глубоким и интересным. Регулярные встречи педагогической коллегии позволяют не только решать конкретные проблемы в работе с детьми, но и развивать в учителях стремление к постоянному обучению и совершенствованию. Именно такой подход способствует созданию профессиональной и сплочённой педагогической команды, которая может эффективно реализовывать свои задачи и вести детей к успеху

Список литературы

1. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.; Издательский центр «Академия».- 2005, 176 с.
2. Дойч М.Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы). // Конфликтология: хрестоматия: учебное пособие/сост. Н. И. Леонов. — 3-е издание, исправленное и дополненное. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. — 368 с.
3. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве [Текст] / Пер. с англ. З.С. Замчук. - СПб.: Экономическая школа, 2001, -256с.
4. Травкина Н. Homo Mutabilis. Как наука о мозге помогла мне преодолеть стереотипы, поверить в себя и круто изменить жизнь. – М.: Альпина Паблишер, 2020.- 262 с.
5. Neuroscience, AI and the Future of Education | Scott Bolland | TEDxSouthBank.- Опубликовано 30 июня 2016 <https://youtu.be/cYIvfS-knA>.

6. Потапова Е.В. Гиппокамп- название отдела мозга в честь мифического существа.//Психология. Наука. Саморазвитие. Жизнь. Опубликовано 6 июля 2021 г. <https://www.b17.ru/blog/295142/>.

7. Sharma Sh. Steps Of Heuristic Method Of Teaching//January 25, 2023 <https://humberdyslexia.com/steps-of-heuristic-of-teaching/>.

8. Эвристическое обучение. В 5 т. Т.1. Научные основы / под ред. А. В. Хуторского. — М.: ЦДО «Эйдос», 2011. — 320 с. (Серия «Инновации в обучении»). Эвристическое обучение. В 5 т. Т.2. Исследования / под ред. А. В. Хуторского. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — 198 с. (Серия «Инновации в обучении»).

9. Диривянкина О.В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике.// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.- №4 (32) 2006. Психология. Педагогика. Филология. Философия. С. 406-413.

ШЕТЕЛДІК СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ СИПАТЫНДАҒЫ ӨЗГЕРІСТЕР ТУРАЛЫ СҰРАҒЫ

*Константинов Всеволод Валентинович,
психология ғылымдарының докторы,
профессор, "Жалпы психология" кафедрасының меңгерушісі,
ФМБОМ ЖО "Пенза мемлекеттік университеті" Пенза қ., Ресей
konstantinov_vse@mail.ru*

Аңдатпа

Автор шетелдік студенттердің жоғары білім алу жағдайында олардың жеке басының өзгеру динамикасын зерттеу нәтижелерін ұсынады. Шетелдік студенттердің жеке басының сипаттамалары жеке тұлғаның түрлері мен стильдерінің ерекшелігінде көрсетілген. Қарым-қатынас жүйесі, тілдесу және шетелдік студенттің жаңа қызмет пен ортаға кіру тәжірибесі сәйкестікті тудырады. Жоғары білім алу жағдайында шетелдік студенттердің сәйкестілік сипаттамаларының өзгеруінің уақытша динамикасы зерттелді. Динамика жеке тұлғалық, сонымен қатар әлеуметтік компоненттерінің де серпінді дамуын көрсетеді. Шетелдік студенттің жеке басын қалыптастырудың детерминанттары: сәйкестілік сипаттамалары, бейімделу әлеуеті, интерактивтілік, жеке және топтық құндылықтар, ортада болудың эмоционалды тәжірибесі болды.

Кілттік сөздер: сәйкестілік, құндылықтар, бейімделу, аккультурация, көп мәдениетті сәйкестілік, тұлғаның құндылық-семантикалық саласы, шетелдік студенттер.

Студенттердің мобильділігі мен жаһандану үдерістері жаңа талаптар мен шектеулерді өзектендірді, студенттердің көп мәдениетті әлемге интеграциялану мәселелеріндегі қиындықтарды еңсерудің жаңа мақсаттарын қойды. Көші-қон бұзылыстарының уақыты кәсіптік оқыту жағдайында әлеуметтік-мәдени, лингвомәдени, әлеуметтік, академиялық, тілдік, психофизикалық, психологиялық бейімделу контекстінде шетелдік студенттердің интеграциясының проблемаларын көрсете бастады. Көп мәдениетті білім беру ортасын дамыту, көші-қонның қарқынды процестері шетелдік студенттердің бірегейлігін қалыптастыру процестерін сүйемелдеу мәселелеріне жүйелі түрде жүгіну қажеттілігін тудырды. "Сәйкестілік" ұғымын теориялық тұжырымдамалау тұрғысынан біз келесі ережелерге сүйендік [1-4]: - «сәйкестілік»-жеке тұлғаның жетілуінің стихиялық процестерінен туындайтын ұқсастық сезімін және сонымен бірге жеке тұлғаның тұтастығын сипаттайтын субъективті категория; – «сәйкестілік» – әлеуметтік корреляция категориясы

және жеке тұлғаның әлеуметтік жалпыланған топтарға сәйкестік белгілері арқылы қосылуы, олар өз тобының өкілдерімен бір мезгілде тұтастық пен сәйкестік сезімін тудырады және басқа антагонистік топтың өкілдерімен сараланады немесе қабылданбайды. Жеке тұлғаның сәйкестілік көрсеткіштерінің динамикасын түсіну жеке тұлғаның біртұтас қалыптасуын қамтамасыз ететін, әртүрлі деңгейлерде эмоционалды тұрақтылықты, әлемге іргелі базалық сенімді, әлеуметтік қасиеттерді дамытуды, адамгершілік және құндылық инстанцияларын дамытуды қамтамасыз ететін инстанциялардың кезең-кезеңімен дамуына сүйенеді [5]. Сәйкестіктің процессуалдылығы қорытынды құрылымның құрылысына, субъектінің құндылық-рефлексивті позициясының қалыптасуына әсер ететін сәйкестілік көрсеткіштерінің күрделілігі мен көп қабаттылығын көрсетеді, жеке мінез-құлық стратегияларының, типтелген әлеуметтік маңызды мінез-құлық формаларын игеру әдістерінің өсуімен байланысты [6, 7].

Күнделікті өмір сүрудің қазіргі жағдайында жеке тұлға өзгерістерге ұшырайды және бұл әлеуметтену жылдамдығының күрделенуіне және жоғарылауына байланысты. Қайта әлеуметтену, жеке қоғамның да, жергілікті топтардың да жаңа құндылықтары мен көзқарастарының мәжбүрлі өзгеруі мигранттарды мәжбүрлі әлеуметтендірудің жаңа ережелерін жасауға ықпал етеді. Әлеуметтену көрсеткіштерінің өзгергіштігі жеке тұлғаға қойылатын ерекше талаптарды көрсетеді, оны кешіктірілген дамудың әртүрлі аспектілерінде сәйкестілік көрсеткіштерін қалыптастыруға мәжбүр етеді. Сәйкестік түрлері өтімділік жағдайында бейімделуді, қайта әлеуметтенуді қамтамасыз ететін икемді сәйкестік құрылымдарын дамытуға және қалыптастыруға талаптар қояды [8-10]. Осыған байланысты шетелдік студенттердің жеке басының өзгеру көрсеткіштері мен динамикасының қалыптасуын зерттеудің өзектілігі айқын. Зерттеу аясында негізгі мақсат қабылдаушы қоғамдастық жағдайында шетелдік студенттердің сәйкестілік сипаттамаларының өзгеру динамикасын зерттеу болды. Зерттеудің келесі әдістері қолданылды: әдебиеттерді теориялық талдау, бақылау, психодиагностикалық тестілеу, математикалық-статистикалық әдістер, интерпретациялық әдістер. Зерттеу әдістері: Дж.Чиктің жетекшілігімен әзірленген «Сәйкестілік аспектілері» (Aspects of Identity, AIQ-IV) сауалнамасы, М.Берзонскийдің сәйкестік стильдерінің сауалнамасы (бейімдеген Е. П. Белинская, И. Д. Бронина), құндылық сауалнамасы Ш. Шварц (бейімдеген С. В. Реттгес), мәдени-құндылық дифференциалы (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), «Тұлғаның кризис өтілуі (ППК)» әдісі (С. В. Духновский), Л. В. Янковскийдің «Тұлғаның әлеуметтік-мәдени ортаға бейімделуі» әдісі, «Ресейде аккультурация шкаласы» (ШАР) (И. А. Новикова, А. Л. Новиков, Д. А. Шляхта), өмір стилі индексі (LSI, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конт), М. Ш. Магомед-Эминов өзгерткен «Аффилиация мотивациясы» әдістемесі. Таңдамалы халық санына студенттер, Тәжікстан және Қырғызстан азаматтары, 406 адам кіреді. Субъектілердің жас аралығы 18 бен 31 жас аралығында болды. Зерттеудің логикасы осындай болды, сәйкестік көрсеткіштерінің алғашқы өлшемдері студенттердің көші-қонының алдындағы кезеңде жасалды. Әрі қарай зерттеу жоғары оқу орнындағы әрбір келесі оқу курсындағы кезеңдерге бөлінді. Жоғары білім алу және қабылдаушы қоғамдастықта болу жағдайында бейімделудің әртүрлі кезеңдеріндегі шетелдік студенттердің жеке басының ерекшеліктері зерттелді. Шетелдік студенттердің іріктеуіндегі сәйкестік түрлерінің арақатынасы анықталды. Сәйкестіктің жеке және әлеуметтік формаларының арақатынасы анықталды. Сәйкестік аспектілері шетелдік студенттердің этносқа, мәдениетке, дінге және отбасына қатысты тәжірибесінің маңыздылығын көрсететін сәйкестіктің ұжымдық аспектілері сияқты маңызды көрсеткіштерді көрсетеді. Біз зерттеген студенттердің үлгісінде мұсылман дінінің өкілдері басым болды, олар қабылдаушы қоғамдастық жағдайында бейімделудің құндылық орталығын құрайтын діни және мәдени бірегейлік компоненттері арқылы өздерін анықтаудың аккультурациялық стратегияларына бағытталған. Сәйкестік иерархиясында реляциялық сәйкестілік маңызды болып табылады. Тұлғааралық қатынастар жүйесі шетелдіктерді шет елде болу жағдайында бейімдеу үшін ресурс және тірек болып табылады. Білім беру мақсатына келетін студенттердің көпшілігі кәсіптік жұмыспен қамту мәселесін қатар шешеді, толық емес жұмыс күнінде жұмыс табуға және жұмысқа орналасуға мүмкіндік алады. Көп мәдениетті қоғамдастықта шетелдік

студенттер өздерінің этникалық тобы шеңберінде тұлғааралық қатынастарды құруға қатысты тұлғааралық міндеттемені сақтайды. Бұл факт екі жақты: бір жағынан, сәйкестіктің осы аспектілері шетелдік студенттердің интеграциясын қиындатады, екінші жағынан, олардың этникалық тобындағы тұлғааралық қатынастарды сақтау құндылықтарына сүйене отырып, сәйкестіктің өзегін жасайды. Халықаралық студенттерге арналған әлеуметтік сәйкестілік компоненттері де өзекті болып табылады. Топ ішіндегі әлеуметтік категориялау шетелдік студент оқу-кәсіптік және басқа да әлеуметтік қызмет жағдайында біртіндеп игеретін қоғамдағы тұрақты әлеуметтік және психологиялық рөлдер арқылы жүзеге асырылады. Жеке тұлғаның қалыптасуы өзгерістерге ұшырайды, ол жеке сипаттамалардың өзіндік ерекшелігін, жеке көзқарастар мен құндылықтардың маңыздылығын, интеграциялық процестер шеңберінде жеке тұлғаны жаһандық бағалауды көрсетеді. Шетелдік студенттердің жоғары білім алу жағдайындағы сәйкестілік сипаттамаларының өзгеруінің уақытша динамикасы жеке тұлғаның да, әлеуметтік сәйкестілік компоненттерінің де біркелкі дамымауымен көрінеді. Динамиканың заңдылықтары статистикалық тұрғыдан сенімді түрде анықталды: сәйкестіктің жетілген және әр түрлі формаларының өсуі, қос сәйкестіліктің сақталуы: көші-қонға дейінгі бастапқы кезеңде және бірінші курстарда сәйкестіктің әлеуметтік және ұжымдық түрлері біріктіріледі (этникалық, ұлттық, топтық сипаттамалар арқылы сәйкестендіру сипаттамаларын көрсетеді), екінші және үшінші курстарда екіұштылық ұжымдық, әлеуметтік сипаттамаларды біріктіреді және реляциялық сәйкестілік (әлеуметтік-кәсіби топ ішіндегі әлеуметтік өзара әрекеттесу сипаттамаларының өсуі, тұлғааралық қатынастардың, әлеуметтік бағалаудың, отбасы мен этностың маңыздылығын көрсететін). Шетелдік студенттерде баллдық мәндердің өсуі және олардың жеке басына қатысты сипаттамалық ерекшеліктерінің өсуі өзгеру үдерісі көрсетеді. Жоғары мектепте оқу кезеңінде сәйкестілік сипаттамаларының өзгеруі жеке тұлғаның жаңа ішкі ресурстарының ашылуын, жеке ісіктердің, қасиеттердің, мінез-құлық репертуарының дамуын көрсетеді, бұл жаңа салаларды игеруге, білім беру мен кәсіптік процестің жаңа жағдайларында сәтті әлеуметтену мен бейімделудің жеке әлеуетіне айналуға мүмкіндік береді. Еңбек қызметімен байланысты сәйкестіктің (кәсіби сәйкестіліктің) жаңа сипаттамаларының пайда болуы екінші курстың соңынан бастап үшінші курстың басынан бастап студенттің жеке басын қалыптастыру процесін айтарлықтай сипаттайды. Сәйкестілік динамикасы индикаторларды аяқталмаған статикалық талдауды қамтиды, сондықтан бұл сипаттамалар үнемі өзгеріп отырады. Сәйкестіктің сипаттамалары мен мазмұны дамудың әлеуметтік жағдайымен, сәйкестендіру процесінің заңдылықтарымен, сыртқы жағдайлардың және топ ішіндегі процестердің әсерімен анықталады. Сәйкестік стильдерінің динамикасына қатысты гетерохронды процесс байқалады, бұл қалыптасудың көп бағыты мен әртүрлілігін көрсетеді. Салыстырмалы талдау нәтижесінде сәйкестілік стильдерінің көріністерінің динамикасында айтарлықтай айырмашылықтар алынды. Көші-қонға дейінгі алғашқы бөлімде және бірінші курста келесі курстарға қарағанда сәйкестіліктің диффузиясы айқын көрінеді ($p \leq 0,01$). Өзінің жеке басының ішкі тәжірибелерінің, жеке өмірінде де, оқу-кәсіптік, әлеуметтік, тұлғааралық қатынастар саласында да көрінетін сипаттамалардың сәйкес келмеуі сәйкестік пен сәйкестік дағдарысын түсінуге әкеледі. Жаңа әлеуметтік рөлдерді қабылдау қажеттілігі, рөлдік күтулердің сәйкес келмеуі рөлдердің жаңа репертуары мен мәртебесіне бейімделуде қиындықтар туғызады. Ақпараттық стиль көрсеткіштерінің өсуі курстан курсқа салыстырмалы түрде сенімді көрінеді. Бұл факт жеке тұлғаның жетілген формаларының қалыптасуын және құндылық-семантикалық жүйенің дамуын, нақты қатынастар мен қызмет жағдайында өз қабілеттерін саналы түрде жүзеге асыруды көрсетеді. Ақпараттық стиль көрсеткіштерінің 3-курсына салыстырмалы баяулауы осы кезеңнің дағдарыстық көріністерімен байланысты-студенттің кәсіби өзін-өзі анықтау дағдарысы ($p \leq 0,01$). Көші-қонға дейінгі кезеңнен бастап динамикада сәйкестіктің нормативтік стилі айқын көрінеді. Көрсеткіштердің біртіндеп өсуі бастапқы кесуден 4-ші курста алынған мәндерге дейін айтарлықтай ерекшеленеді ($p \leq 0,05$). Мән динамикасы жоғары оқу орнына түсу және оқу жағдайында құндылықтарға, дәстүрлерге, көзқарастарға және кейінгі стиль динамикасына қатысты нормативтік міндеттемелердің бастапқы белгіленген жүйесін көрсетеді. Шетелдік

студенттердің бірегейлік сипаттамаларын факторизациялау жүргізілді. Үш фактор анықталды – шетелдік студенттердің сәйкестік түрлері: «рөлдік сәйкестілік» (дисперсия 27,9%), студенттің әлеуметтік-мәртебелік және рөлдік позицияларының динамикасын қамтамасыз етеді. Шетелдік студенттер оқу-кәсіби қызмет аясында белгіленген әлеуметтік рөлдер жүйесін тез игеруде. Алайда, осы сәйкестікті игеру жағдайында олар сәйкестендіру сипаттамаларын ситуациялық түрде қабылдайды, содан кейін оларды өзгертеді, өзара әрекеттесу жағдайында субъективтілікке ие болады. Әр түрлі деңгейдегі бұл белгілер оларға психологиялық тұрақтылықты қамтамасыз етеді. Көп мәдениетті қоғамдастық жағдайында сындарлы интеграция, қызметтің жаңа түрлерін игеру топтық құндылықтарды сатып алуға және игеруге, жеке құндылықтармен салыстыруға, идеалды имиджді нақты имиджден бөлуге мүмкіндік береді. «Рөлдік сәйкестікті» қалыптастыру жағдайында жеке тәртіптің негізгі құндылықтары "әмбебаптылық", "жетістіктер", ал топтық құндылықтар деңгейінде – «өзара әрекеттесуге бағытталған»; - «құндылық сәйкестігі» (дисперсия 17,1%) - жеке тұлғаны әлеуметтік қатынастарға қосу ерекшелігін және жеке мен топтық деңгейінде сәйкестендіру жүйесін көрсететін өзгермелі сәйкестіктер сериясымен сипатталады. Ақпараттық сәйкестілік стилі шетелдік студенттердің өзін-өзі анықтау мәселелерін шешудің белсенді ақпараттық және танымдық ізденісі тұрғысынан сәйкестігін сипаттайды. Жеке, әлеуметтік және мәдени-ұлттық қатынастар жағдайында олар бас тарту, қабылдау және даралау кезеңдерінен өткен жеке сәйкестендіру стратегияларын жүзеге асырады. "Жетістіктер" және "ынталандыру" жеке құндылықтары жеке тұлғаның әлеуметтік бағалау жағдайында жетістікке жетуіне бағытталған жеке және әлеуметтік маркерлерді, сондай-ақ жеке тұлғаны терең мағыналар мен жаңалықтардың өмір сүру бағытында дамуға және қозғалуға итермелейтін стихиялық және белсенділік құндылықтарын біріктіреді; - «дағдарыстық сәйкестілік» (дисперсия 10,52 %) – өзін көрсетеді тармақталған, бірақ парадоксалды сәйкестілік схемасында. Этникалық және діни сәйкестілік жеке тұлғаның орталықтануының негізін құрайды. Дегенмен, тұлғаның жеке көрсеткіштеріндегі дағдарыстық көріністер бірегей сәйкестікті құруды көрсетеді, бірақ бұл сәйкестікті маңызды қатынастар жүйесінде көрсету және қорғау мүмкін емес. Жеке тұлғаның ұтқырлығы және оның ерекшелігі, басқалардан айырмашылығы жеке тұлғаны түсіну деңгейінде салыстырады, оған тану әкелмейді. Шетелдік студенттердің жеке басының диффузиялық мәртебесі дағдарыс кезеңін көрсетеді, оның барысында студенттер ешқандай таңдау жасамайды, сәйкестендіру сипаттамаларын зерттемейді, олардың артықшылықтарын теріс бағалайды және кемшіліктерін атап көрсетеді, жалғыз келеді. Сәйкестендіру жобасын құру мүмкіндігі жоқ, өйткені олар ешқандай таңдау жасамауға, тіпті сәйкестендіру сипаттамаларын теріс таңдау мүмкіндігінен аулақ болуға шешім қабылдайды. Негізгі деңгейдегі қауіпсіздік пен сәйкестік құндылықтары қажеттіліктерді қанағаттандыруды қамтамасыз етеді.

Қорыта келгенде, эмпирикалық зерттеу халықаралық студенттердің жеке басының динамикасын көрсетті. Сәйкестіктің сипаттамалары мен мазмұны дамудың әлеуметтік жағдайымен, сәйкестендіру процесінің заңдылықтарымен, сыртқы жағдайлардың және топ ішіндегі процестердің әсерімен анықталады. Сәйкестік стильдерінің динамикасына қатысты гетерохронды процесс байқалады, бұл қалыптасудың көп бағыты мен әртүрлілігін көрсетеді. Барлық оқу курстары, сәйкестендіру түрлері мен стильдері бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар алынды. Динамика сәйкестендірудің жеке және әлеуметтік компоненттерінің ауыспалы дамуын көрсетеді. Сәйкестендіру түрлерінің курстан курсқа ауысуындағы және жетілген сәйкестік стильдерінің қалыптасуындағы айырмашылықтарды көрсететін статистикалық сенімді нәтижелер алынды. Тұлғалық және әлеуметтік бірегейлік көрсеткіштерінің арақатынасы тұлғаның қоғамдағы әлеуметтік-психологиялық интеграциясының рөлдері мен көрсеткіштерінің репертуарымен, сондай-ақ тұлғалық жетілу көрсеткіштерімен анықталады. Сәйкестендіру түрлерін факторизациялау сәйкестендіру түрлерінің ерекше үйлесімін, сәйкестікті біріктіруді қамтамасыз ететін жеке және топтық құндылықтардың жиынтығын көрсетеді, сонымен қатар осыған байланысты жоғары білім алу

жағдайында шетелдік студенттің жеке басын әртүрлі деңгейде қабылдауға мүмкіндік беретін эмоционалды-бағалаушы компонент маңызды.

Әдебиеттер тізімі

1. Константинов В.В. Системно-динамический подход к социально-психологической адаптации мигрантов // Человеческий капитал. 2018. № 4 (112). С. 49-62.
2. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2009. № 2. С. 3–17.
3. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Учеб. пособие / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых; пер. с англ. А. Д. Андреева и др. 2-е изд. М.: Флинта и др., 2006.
5. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007.
6. Berzonsky M., Soenens B., Luyckx K., Smits I., Papini D., Goossens L. Development and Validation of the Revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor Structure, Reliability, and Validity // Psychological Assessment. 2013. V. 25. Iss. 3. P. 893–904.
7. Meeus W. The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research // Journal of Research on Adolescence. 2011. № 21 (1). P. 75–94. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x.
8. Марцинковская Т. Д. Идентичность в транзитивном и виртуальном пространстве // Вестник РГГУ. Сер. «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 4 (14). С. 11–20.
9. Yap, S. C. Y., Donnellan, M. B., Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Castillo, L. G., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Lee, R. M., Park, I. J. K., Whitbourne, S. K., & Vazsonyi, A. T. (2014). Investigating the structure and measurement invariance of the Multigroup Ethnic Identity Measure in a multiethnic sample of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(3), 437–446. <https://doi.org/10.1037/a0036253>
10. Lin L, Shi D, Snyder LA, Lee T and Taylor WD (2019) Structure and Measurement Invariance of Ethnic Identity for Native American College Students. *Front. Psychol.* 10:1651. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01651

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Котов Григорий Сергеевич
кандидат педагогических наук, доцент ЮФУ
г. Ростов-на-Дону (Россия)
gkotov@sfedu.ru

Аннотация

В данной статье описано исследование эмоционального выгорания студентов-педагогов и формат организации мероприятий по его профилактике, преодолению и подготовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности. В статье присутствуют данные, полученные в ходе анкетирования и бесед как с обучающимися педагогических направлений, так и педагогами-практиками, с целью создания наиболее качественного материала для решения обозначенных в исследовании задач. Также в

заключительной части описаны результаты экспериментальной работы и перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, студенты педагогических направлений, стресс.*

Современная образовательная среда ставит перед индивидом существенный набор задач, требующих вложения большого количества внимания, сил и времени. С каждым годом увеличивается вариативность учебных дисциплин и повышается их сложность. Обучение студента часто сопряжено с необходимостью участия в различных проектах, научных и общественных мероприятиях, тестированиях и т.д. Также многим обучающимся приходится работать по причине необходимости оплаты обучения или неустойчивого материального положения. Эти факторы приводят к накоплению усталости, стресса, появлению неудовлетворенности выбранной профессией. Итогом продолжительного пребывания в таком состоянии становится эмоциональное выгорание. Продолжительное выгорание ухудшает физическое состояние, оказывает негативное влияние на психику, снижает уровень мотивации к обучению и т.д. Именно поэтому борьба с эмоциональным выгоранием студентов является одной из актуальных задач психологии высшего образования.

Синдром психического выгорания понимается учеными как форма психологической защиты, выражающаяся в приобретенном стереотипе эмоционального или профессионального поведения [1]. Состояние выгорания включает в себя пребывание индивида в трех одновременных стадиях: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Пребывая на стадии истощения, индивид ощущает опустошенность и усталость от выполнения ведущей деятельности. Стадия деперсонализации связана с необъективным, негативным восприятием чувств, эмоций и поведения других людей. На стадии редукции личных достижений человек перестает соотносить себя с предыдущими достижениями, относящимися к активной деятельности, преуменьшает их значимость и не видит перспектив дальнейшего роста. Пребывание одновременно во всех указанных стадиях свидетельствует о наличии эмоционального выгорания [2].

Как отмечалось ранее, современный студент подвержен воздействию большого количества внутренних и внешних факторов, приводящих к эмоциональному выгоранию. Внешними факторами могут также выступать и наличие нестабильного микроклимата в учебном коллективе, проблемы в организации учебного процесса. Внутренними же являются наличие индивидуальных особенностей коммуникации с окружающими, личные ценности, уровень мотивации, экзистенциальные факторы.

Д.С. Качко полагает, что экзистенциальный фактор является одной из наиболее популярных причин возникновения эмоционального выгорания студентов, поскольку многие обучающиеся сталкиваются с потерей смысла своего нахождения в высшем учебном заведении и получения образования вообще [3]. Подобная утрата ориентиров особенно негативно сказывается на студентах-педагогах. Рассматриваемая нами специальность находится в группе риска возникновения профессионального стресса, поэтому после нескольких лет обучения и практик они начинают сомневаться в правильности выбора будущей профессии. Формирование синдрома эмоционального выгорания часто начинается уже с первых недель обучения, когда представления обучающихся о высшем образовании не находят отражения в реальном обучении (не все дисциплины оказываются интересными, разрушается идеализированный образ преподавателя, большая учебная нагрузка и т.д.).

Анализ научной литературы позволил сделать предположение о существовании двух задач, требующих решения:

1. Необходимость работы со студентами-педагогами с целью снижения риска формирования и развития эмоционального выгорания во время обучения.
2. Подготовка обучающихся-педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях стресса с целью профилактики эмоционального выгорания.

Для решения поставленных задач было организовано исследование, в котором приняли участие 80 студентов-бакалавров Южного федерального университета, обучающихся по педагогическим профилям, и 60 учителей различных школ города Ростова-на-Дону.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование учителей школ города Ростова-на-Дону с целью определения наличия у них синдрома эмоционального выгорания. Также исследовательской группой был организован цикл бесед с преподавателями, во время которых они рассказывали о профессиональных ситуациях, вызывающих у них наибольший дискомфорт. Данная информация легла в основу «кейс-стади» для подготовки студентов.

Как и в предыдущем исследовании, для определения уровня сформированности и наличия эмоционального выгорания был использован тест Бойко [2]. Тест показал, что у 24% опрошенных присутствует сформированный синдром, у 48% опрошенных он находится на стадии формирования, и результаты 28% опрошенных показали отсутствие признаков эмоционального выгорания. В рамках данного исследования для нас представляют интерес педагоги со сформированным и формирующимся синдромом эмоционального выгорания. Для проведения бесед и последующего формирования «кейс-стади» и учебных материалов был использован список следующих вопросов:

1. Какая профессиональная ситуация вызвала у вас наибольший стресс?
2. Какие действия вы предприняли чтобы справиться с этой ситуацией?
3. Каковы были последствия?
4. Какие элементы Вашей работы вызывают у вас стресс?
5. Какие элементы своего профессионального окружения вы хотели бы изменить?

В качестве основных факторов стресса учителями были названы: дисциплинарные нарушения обучающихся во время занятий, напряженное взаимодействие с начальством, выходящая за рамки рабочего дня деятельность, постоянный контакт с родителями обучающихся, необходимость выполнения большого количества выходящих за рамки преподавания поручений, отсутствие механизмов поощрения сверхурочной деятельности, необходимость постоянного соответствия идеализированному образу учителя.

Случаями наиболее неприятного профессионального опыта, обозначенного респондентами, стали:

- наличие конфликта с обучающимся, в котором никто не встал на сторону педагога;
- разногласия с руководством по причине завышенных требований к учителю;
- негативный опыт общения с родителями, также переходящий в конфликт с руководством;
- необходимость выполнять большой объем работы, связанной с использованием цифровых средств, вместо педагогов старшего поколения (заполнение электронных журналов, подготовка презентаций, составление необходимой документации).

На следующем этапе исследования было также организовано анкетирование среди студентов-участников исследования для определения сформированности и уровня развития эмоционального выгорания.

Результат анкетирования показали наличие сформированного синдрома у 19% студентов, формирующегося у 35% и отсутствие признаков формирования у 46%. Данная статистика демонстрирует необходимость осуществления ранее предложенных мероприятий по профилактике эмоционального выгорания и подготовке обучающихся к условиям работы в стрессовой среде.

Как и в случае с педагогами, для определения основных стрессовых факторов студентов были проведены беседы со следующим рядом вопросов:

1. Удовлетворены ли вы своим обучением?
2. Хотели бы вы работать по профессии после окончания обучения?
3. Какая ситуация, связанная с обучением, вызвала у вас наибольший стресс?
4. Что бы вы хотели изменить в своем обучении?
5. Какие положительные и негативные стороны вы видите в своем обучении?

Для анализа в рамках данной статьи наибольшую ценность представляют ответы участников на вопросы 3 и 4.

Отвечая на вопрос 3, группа студентов со сформированным и находящимся на старте формирования выгоранием чаще всего приводила в пример возникновение конфликта с преподавателем по причине низкой оценки; снижение успеваемости по отдельным предметам по причине большого количества культурно-общественных активностей и необходимости срочной ликвидации задолженностей; наличие задолженностей по экзаменам или зачетам по причине плохой самоорганизации. Также представляет интерес ответ, данный 15% опрошенных: неуверенность в своих силах и боязнь «вхождения» в класс во время практики.

В ответах на четвертый вопрос 30% обучающихся заявили, что хотели бы поступить на другое направление, поскольку не видят своего профессионального будущего в педагогике. Часть обучающихся отметила, что в списке изучаемых дисциплин им хотелось бы видеть меньше предметов, которые напрямую не относятся к профессиональной деятельности. 25% респондентов анализируемой группы также сожалели о позднем осознании необходимости грамотного распределения времени для качественного усвоения программы, поскольку им приходится самостоятельно «доучивать» ранее неувоенный или забытый материал наряду с новым, что также приводит к эмоциональному выгоранию.

Опираясь на данные, полученные при работе с обучающимися и учителями, группой исследования был разработан комплекс семинаров, посвященный профилактике эмоционального выгорания студентов-педагогов и их подготовке к будущей профессиональной деятельности. На семинарах происходила отработка основных проблемных моментов, озвученных учителями и студентами. Каждый семинар завершался групповым или индивидуальным кейсом, где обучающимся было предложено найти решение обозначенной ситуации с последующим обсуждением и рекомендациями опытных педагогов.

По окончании цикла занятий студентам было предложено поучаствовать в круглом столе и обсудить формат прошедшего эксперимента. Многие обучающиеся выразили интерес к подобной активности и высказали желание поучаствовать в подобных мероприятиях в будущем в формате курса или модуля в рамках психолого-педагогических дисциплин. Согласно утверждениям, у студентов повысилась мотивация к положительной рефлексии учебной деятельности.

Перспективой дальнейших исследований является разработка полноценного модуля, включающего в себя комплекс мероприятий по профилактике эмоционального выгорания студентов и их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Также планируется проведение комплекса экспериментов, включающих в себя анкетирование для определения более широкого круга факторов стресса, возникающих у студентов и педагогов.

Список литературы

1. Алиева З.А., Рабаданов З.Р. Профессиональное самосохранение педагога как проблема развития кадрового потенциала учебного заведения // Материалы XV юбилейной Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2014 г.). Воронеж: ВГПКГК. С. 52–55.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 258 с
3. Качко Диана Сергеевна ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ // Огарёв-Online. 2021. №16 (169).
4. Иванов А.И., Рабаданов З.Р. Формирование устойчивости у студентов педагогического вуза к эмоциональному выгоранию // Вестник РМАТ. 2016. №1.

ДОВЕРИЕ КАК МАРКЕР ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

*Котова Нина Сергеевна
доктор филологических наук, профессор ЮРИУ РАНХиГС
г. Ростов-на-Дону (Россия)*

kotova-ns@ganepa.ru

*Колесникова Нина Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент ЮРИУ РАНХиГС
г. Ростов-на-Дону (Россия)*

ninakolesnikova59626@gmail.com

Аннотация

В статье рассматривается феномен доверия между преподавателями и студентами в системе высшего образования. В рамках работы проводится анализ, направленный на выявление роли и значения доверительных отношений, а также определение ключевых компонентов, оказывающих прямое влияние на уровень психологического доверия между обучающимися и сотрудниками Южно-Российского института управления РАНХиГС. Результаты исследования демонстрируют необходимость поддержания высокого уровня доверия между преподавателями и студентами для более эффективного функционирования системы высшего образования в нашей стране.

Ключевые слова: *высшее образование, доверие, психологическая дистанция.*

Проблема возникновения и формирования доверия между преподавателями и студентами до сих пор не получала должного освещения в научной литературе. В основном, понятие доверия исследовалось в контексте таких проблем, как институциональная надежность высшего образования, доверие в системе государственного и частного образования, доверие между преподавателями и администрацией вузов и т.д. В данной статье рассматривается природа доверия между преподавателями и студентами в системе высшего образования, так как именно понимание природы доверия может способствовать развитию доверительных отношений, что является важнейшим условием эффективного обучения. Феномен доверия в образовании выводится авторами за рамки подхода «образование как услуга», преобладающего на данный момент в разных странах, в России в том числе. Структура доверия в системе образования схожа со строением этого феномена в аналогичных социальных средах и учреждениях, для участников которых свойственно формировать собственные ожидания образа поведения себя и других людей, вовлечённых в процесс. Таким образом, понятие доверия, помимо общепринятой категории отношений между людьми, включает в себя потенциальную возможность взаимодействия людей в общей социальной среде или учреждении. Измерение уровня доверия между преподавателями и студентами в вузах позволяет выявить слабые и сильные стороны образовательного процесса, в том числе в процессах формирования личности обучающегося.

Понятие, противоположное доверию, – недоверие исследуется в российской науке с 90-х годов XX века. Ученые полагают, что главным фактором распространения недоверия в разных сферах человеческой жизни стала резкая смена приоритетов, ориентиров и общественного строя. Такие аспекты функционирования социума как культурная неопределенность, деградация традиционных норм, поведения и образа жизни вызвали вакуум доверия. На его место пришло недоверие, ставшее своего рода «защитным механизмом», который помогал поддерживать существование и работу субъекта. Со временем описанное состояние получило название «дефицит доверия» [1, с. 70]. Таким образом, доверие и недоверие являются инструментами общественной самоорганизации и базой его моральных основ.

Вопрос о необходимости исследования доверия как показателя взаимодействия между студентами и преподавателями встал особенно остро, когда преподаватели столкнулись с процедурой оценивания студентами вузов. Фактически, они оказались включены в систему рыночных отношений, когда с помощью выставления рейтинга клиент выказывает свою лояльность тому или иному преподавателю или вузу в целом [2]. Тем не менее не вполне очевидно, как лучше сформулировать понятие доверия в образовательной системе, как формы межличностных отношений между учителями и учениками [3, 4]. Существование концепции доверия, определенной в рамках психологии педагогики, абсолютно необходимо, поскольку сегодня понятие доверия и выделяемые в нем компоненты широко используются при изучении таких областей, как экономика, финансы, право и т. д. Более того, расширяющаяся коммерциализация высшего образования, при которой доля студентов, обучающихся на коммерческой основе, становится преобладающей, делает очевидным тот факт, что студенты и их родители все чаще относятся к обучению как клиенты – к получаемой услуге, при этом ими движут разные мотивы: от получения диплома до возможности перспективного трудоустройства [5].

В связи с этим была поставлена цель определить, что представляет собой доверие во взаимодействии преподаватель – студент, и сформулирована следующая задача – рассмотреть природу доверия в сфере высшего образования.

Исследование природы доверия между педагогом и обучающимся на этапе высшего образования имеет большую важность по ряду причин:

1) На начальных этапах нахождения в высшем учебном заведении, обучающиеся и их родители не могут в должной мере оценить эффективность обучения, следовательно, поначалу они должны как минимум доверять профессорско-преподавательскому и руководящему составу [6];

2) Также на различных этапах обучения наблюдается разрыв, вызванный ожиданиями от формы и вида учебного процесса до поступления и восприятием действительности после него (например, преподаватели могут по-разному относиться к собственным обязанностям и выполнять свою работу [6];

3) Студенты и их родители часто ожидают от университета, преподавателей и администрации лояльности в качестве «благодарности» за выбор конкретного вуза.

В рамках исследования был выполнен обзор научной литературы по освещаемой теме. Используемая методология позволила определить первоочередность элементов, входящих в понятие «доверия», с целью избежать совпадения доверия и смежных с ним феноменов (к последним можно отнести взаимопонимание и авторитет преподавателя, эмпатию). Также с целью полноты анализа было проведено деление рассматриваемых работ на исследования теоретического, эмпирического, критического и прикладного характера. Метод выборки работ включал поиск по ключевым терминам, например, таким словам, как «доверие», «доверительный», «университет», «высшее образование», что позволило собрать достаточное количество определений. Как показал анализ, далеко не все ученые в своих работах выводят отдельное определение понятия «доверие». Некоторые авторы включают этот феномен в обсуждение других тем (так, приводится в пример теория справедливости, авторитета преподавателя, его эмпатии).

Также в рамках исследования был выполнен контент-анализ, целью которого было рассмотрение темы доверия в педагогическом процессе в более широком массиве качественных данных [7]. Для систематизации выводов были использованы итерационный и индуктивный методы, что позволило выделить ряд основных вопросов для последующего обсуждения феномена и понятия доверия. Были определены различные элементы доверия, выделяемые разными авторами, что позволило провести анализ сходств и различий между ними [8, 9]. Так, вопросами для рассмотрения и обсуждения стали:

- Что есть доверие?
- В чем состоит ценность доверия?
- Что нужно сделать для укрепления доверия?

- Каковы истоки происхождения недоверия?

В толковом словаре Ушакова приведена следующая трактовка понятия доверия. Автор видит в нем убежденность индивида в искренности намерений, честности и порядочности другого [10].

Важно, что в образовании наблюдается консенсус в том, что доверие – это надежность преподавателя, которая включает в себя четыре компонента: доброжелательность; честность или порядочность; компетентность или опыт; и надежность или предсказуемость [6]. Доброжелательность связана с эмпатией, заботой, любовью к обучающимся, но преподаватель не проявляет эти чувства безгранично [6; 11]. Честность или порядочность связана с качественным выполнением обязанностей (внимательностью к проблемам обучающихся, своевременной обратной связью, открытостью [6]). Не менее важным является обладание высокой компетентностью, способностью качественно и интересно преподать материал, организовать занятие, вовлечь обучающихся и мотивировать их к работе или дискуссии и т.д [12]. Таким образом, компетентность и опыт, связанные с доверием, в широком смысле выполняют функцию эффективности преподавания. Четвертый компонент – надежность или предсказуемость – относится к последовательному поведению преподавателя, отклонение от которого, как правило, вызывает беспокойство у студентов. Новые педагогические подходы часто противостоят комфорту преподавателей и студентов, когда предсказуемость может не соответствовать поведению в новых условиях, например, при внедрении инновационных методов преподавания и обучения. Приверженность к надежным традиционным методам обучения, а также невысокая зарплата преподавателей могут быть частично мотивированы необходимостью предсказуемости предлагаемой «услуги» и пассивным или привычным отношением к работе [6].

Доверие всегда обеспечивает благоприятный климат для обучения студентов: повышает успеваемость обучающихся, снижает их сопротивление, при этом качество общения между преподавателем и студентами возрастает и коррелирует с ходом обучения студентов [13, 14, 15]. Ученые полагают, что наличие у обучающегося доверия к преподавателю является одним из ключевых факторов в определении степени расположенности студента к взаимодействию с конкретным педагогом. Таким образом, доверие является необходимой составляющей эффективного обучения.

Выявленные четыре компонента доверия позволяют предположить, какие именно действия преподавателей вузов приводят к подрыву доверия. Необходимо отметить, что некоторые элементы поведения встречаются сразу в нескольких категориях.

1. Поведение преподавателя, подрывающее компонент «доброжелательность»:

- выполненные задания студентов не проверяются;
- не оказывает поддержку студентам;
- не помогает разрешить споры между студентами;
- устаревшие учебные материалы;
- научные интересы ставятся в приоритет над педагогическими;
- демонстрирует безразличие к студентам;
- отменяет или переносит занятия без уважительной причины.

2. Поведение преподавателя, подрывающее компонент «честность» или «порядочность»:

- критикует студентов в присутствии других студентов или преподавателей;
- позволяет одним студентам доминировать над другими;
- теряет самообладание и позволяет себе неуважительные замечания в адрес студентов;
- раскрывает информацию об успеваемости студентов третьим лицам без согласия студента;
- демонстрирует безразличие к студентам;
- отменяет или переносит занятия без уважительной причины.

3. Поведение преподавателя, подрывающее компонент «компетентность» или «опыт»:

- неспособен продемонстрировать владение предметными знаниями;
- не оказывает поддержку студентам;
- не помогает разрешить споры между студентами;
- устаревшие учебные материалы;
- критикует студентов в присутствии других студентов или преподавателей;
- позволяет одним студентам доминировать над другими.

4. Поведение преподавателя, подрывающее компонент «надежность» и «предсказуемость»:

- изменяет задания курса или критерии оценки в произвольный момент учебного процесса;
- теряет самообладание и позволяет себе неуважительные замечания;
- непоследователен во времени начала или окончания занятий;
- отсутствует планирование обучения.

Список приведенных выше примеров действий преподавателя, подрывающих доверие, не является исчерпывающим. Однако на данный момент мы не можем точно ответить, почему некоторые действия преподавателей относятся к той или иной категории. Так, например, поведение преподавателей, которые выходят из себя или делают неуважительные замечания студентам, Макфарлейн относит к элементу «компетентность»; мы же полагаем, что эти действия должны относиться к категории «доброжелательность» [6].

С другой стороны, понятие доверия, рассматриваемое в четырехчастной модели Макфарлейна, уходит корнями, по-видимому, в исследование психологии управления, предпринимательства и организационных процессов, предшествовавших аналогичным разработкам в области образования [6]. Кроме того, как обосновывают данную модель исследователи в области управления и менеджмента, доверие включает в себя «отношения взаимной уверенности в выполнении условий, ожидаемую компетентность и способность к взаимодействию», включая готовность признавать ошибки и не искажать информацию.

В ЮРИУ РАНХиГС было проведено анкетирование студентов по вопросам формирования и развития отношений доверия с преподавателями. Анкета состояла из нескольких вопросов о доверии с двумя вариантами ответа: «скорее доверяю», «скорее не доверяю». Некоторые исследователи считают формат анкет, состоящий из двух вариантов ответа, не самым удачным, однако Э. Усланерэ, исследуя обобщенное доверие, утверждал, что шкалы большей размерности стремятся к «регрессу к среднему», а использование стандартной двоичной меры позволяет точнее отразить специфику феномена доверия. В данном случае подход Э. Усланерэ коррелирует с задачами исследования. Согласно результатам исследования, преподавателей, по отношению к которым студенты не испытывают доверие, и преподавателей, по отношению к которым студенты испытывают доверие, – 71,1% и 29,9% соответственно. В связи с полученными результатами опроса была поставлена задача более детально рассмотреть феномен доверия, возникающего и развивающегося между преподавателями и студентами по направлению подготовки «Мировая экономика», через использование методики исследования дистанций в адаптации А.Б. Купрейченко [16].

Участниками исследования выступили 50 обучающихся-бакалавров экономического факультета. Соотношение респондентов по половому признаку было равным (в исследовании принимали участие по 25 представителей каждого пола). В рамках исследования участникам было предложено составить классификацию рассматриваемых социальных групп для последующего определения уровня психологической дистанции.

Первый этап включал в себя распределение указанных социальных групп в соответствии с уровнем психологической дистанции обучающихся. Так, обучающимся предлагалось 4 критерия: «самые близкие», «близкие», «далекие» и «самые далекие». На следующем этапе участникам было предложено оценить степень согласия с тем или иным утверждением исходя из следующих вариантов: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда».

Таким образом, исследование было направлено на определение уровня психологической дистанции между студентами и преподавателями, а также на выявление факторов, влияющих на ее формирование.

Данные, полученные в ходе исследования, демонстрируют преобладание «далекой» психологической дистанции между студентом и преподавателем (60% респондентов). 24% респондентов охарактеризовали свою психологическую дистанцию как «очень далекую». Наименее популярными видами дистанции стали «близкая» и «самая близкая» (10% и 6% соответственно).

Указанные ответы обучающихся представляют интерес для исследования, поскольку они демонстрируют наиболее важные аспекты взаимоотношений: «у нас много общего», «я чувствую положительное влияние со стороны представителей указанной социальной группы», «представители социальной группы вызывают у меня чувство уважения», «мой контакт с представителями социальной группы является вынужденным», «отношения с представителями социальной группы имеют формальный характер», «возможность взаимодействия с представителями социальной группы вызывает у меня интерес».

Результаты, полученные в ходе анкетирования представлены в таблице 1:

Таблица 1. Общая статистика ответов обучающихся

	Самая близкая	Близкая	Далекая	Самая далекая
	6%	10%	60%	24%
Много общего с преподавателем	Да 67% Нет 33%	Да 80% Нет 20%	Да 3.3% Нет 96.7%	Да 100%
Положительное влияние преподавателя	Да 100%	Да 60% Нет 40%	Нет 100%	Да 8.3% Нет 91.7%
Преподаватель вызывает уважение	Да 66.7% Нет 33.3%	Да 100%	Да 73.3% Нет 26.7%	Да 41.7% Нет 58.3%
Вынужденный характер общения	Да 33.4% Нет 66.6%	Да 20% Нет 80%	Да 20% Нет 80%	Да 50% Нет 50%
Формальный характер взаимоотношений	Да 33.3% Нет 66.7%	Да 20% Нет 80%	Да 30% Нет 80%	Да 50% Нет 50%
Взаимодействие вызывает интерес	Да 100%	Да 100%	Да 26.7% Нет 73.3%	Да 33.3% Нет 66.7%

Как можно видеть из результатов исследования, у групп, относящих себя к «далеким» и «самым далеким», уровень интереса к взаимодействию с преподавателем является весьма низким (26.7% и 33.3%). Данные группы также практически не чувствуют положительного влияния со стороны педагога и видят общение между субъектами учебной деятельности более формальным, нежели наоборот. Интерес также представляет статистика ответов на вопрос про вынужденный характер общения между студентом и преподавателем. Наиболее низкий показатель был зафиксирован группе с характеристикой «Самая далекая». Высокий процент отрицательных ответов демонстрирует заинтересованность студентов в обучении и готовность к диалогу с преподавателем, однако в сравнении с остальными показателями для групп «Далекая» и «Самая далекая» не является достаточно существенным. В группах с характеристикой «Самая близкая» и «Близкая» наблюдается в основном положительная статистика: 100% статистика положительных ответов на вопросы, связанные с интересом к взаимодействию с преподавателем, говорит о наличии высокого уровня доверия к данному

субъекту учебной деятельности, что также подтверждается и ответами на вопросы, связанные с положительным влиянием педагога на обучающихся и чувством уважения.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что большая часть обучающихся ЮРИУ РАНХиГС не ощущает тесной психологической связи с преподавателями. Помимо этого, развитие цифровых технологий и расширение информационного поля снижают авторитет педагога как основного источника знаний и опыта, что приводит к значительному снижению доверия со стороны студентов.

Широкая популярность дистанционного и смешанного форматов обучения также приводят к трудностям во взаимоотношениях между субъектами учебной деятельности. Внедрение новых образовательных форматов зачастую вызывает комплекс затруднений технического, академического и социального характера: отсутствие живого общения между педагогом и студентом, сложность взаимодействия по независимым от субъектов причинам, возникновение дисциплинарных проблем и т.д.

Формирование доверия между студентом и преподавателем имеет прямую взаимосвязь с удовлетворенностью обучающимися различными аспектами образовательного процесса. Однако достижение максимальной удовлетворенности студента и формирование доверительных отношений высокого уровня может быть осложнено факторами различного характера.

Список литературы

1. Шишкина, Е.В. Факторы достижения доверия в диаде преподаватель – студент в педагогическом процессе / Е.В. Шишкина, А.И. Артюхина, В.Н. Хавронина, В.И. Чумаков // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – No 5. – С. 13–19.
2. Guilbault, M. (2018). Students as customers in higher education: The (controversial) debate needs to end. *Journal of retailing and consumer services*, 40, pp. 295 – 298.
3. Frymier, A. B. and Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, pp. 207 – 219.
4. Chory, R. M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: The relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), pp. 89 – 105
5. Gibbs, P. (2011) An Aristotelian model for ethical higher education marketing: The role of practical wisdom. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(2), pp. 203 – 214.
6. Macfarlane, B. (2009). A Leap of Faith: The Role of Trust in Higher Education Teaching. *Higher Education Research*, 9, pp. 221 – 238.
7. Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
8. Maietta, R. et al. (2021). Sort and Sift, Think and Shift: Let the Data Be Your Guide An Applied Approach to Working With, Learning From, and Privileging Qualitative Data. *The Qualitative Report* 26 (6), pp. 2045 – 2060. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5013>
9. Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. *The Oxford handbook of qualitative research*, (pp. 581 – 605). Oxford: Oxford University Press.
10. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/790118?ysclid=m013bjn9lm841198928> (дата обращения: 05.09.2024)
11. Rowland, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. UK: Open University Press.
12. Gleason, N. W. and Sanger, C. S. (2018). *Peer Observation of Teaching Guidelines*. (Yale-NUS College, Centre for Teaching and Learning).
13. Durnford, V. L. (2010). An examination of teacher-student trust in middle school classrooms. *University of Massachusetts Amherst*.

14. Goddard, R. D. et al. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), pp. 3 – 17.
15. Dobransky, N. D., and Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52, pp. 211 – 223.
16. Купрейченко, А. Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 564 с.
17. Кузнецов, И.С. Детерминанты доверия в высшем образовании / И.С. Кузнецов // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. № 12. – С. 9-31.

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ

Иргалиев Асылбек Сапарғалиевич
педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор
Қожанғалиев Айболат Тоғайұлы
«Педагогика және психология» БББ ІІ курс магистранты
Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті
(Орал қ., Қазақстан)
Aibolat79@gmail.com

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтендірудің психологиялық әдістері қарастырылады. Балалардың ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, оларды әлеуметтік ортаға бейімдеу жолдары талданады. Әлеуметтендіру процесінің маңыздылығы, арнайы педагогикалық әдістердің рөлі және жеке тұлғалық даму аспектілері қаралған. Зерттеу барысында қолданылған әдістердің тиімділігі мен әлеуметтену деңгейін арттыру бағытындағы нәтижелері қамтылған.

Кілт сөздер: көру қабілеті бұзылған балалар, әлеуметтендіру, психологиялық әдістер,

Қазіргі таңдағы өзекті мәселелердің бірі - ол инклюзивті орта негізінде мүгедек балаларға психологиялық көмек көрсету, сонын ішінде көру қабілеті бұзылған балаларға психологиялық қолдау жүйесін жүзеге асыру. Көру қабілеті бұзылған балалардың қоршаған өмірін қабылдау ерекшеліктерін зерттеу, оларды әлеуметтік ортаға бейімдеп, құқығын өзімен қатарлы қалыпты балалармен тең азамат етіп тәрбиелеу.

Өмір бойы адам 80 пайыз ақпаратты көз арқылы қабылдайды. Адамның көру функциясы нашарлауының нәтижесінде даму мүмкіндігі шектеледі. Көзінің көруі бұзылған тұлғалардың психикалық дамуын зерттейтін, арнайы психологияның тарауы ретіндегі тифлопсихология өз атауын гректің «*tiphlos*» - зағип деген сөзінен алып, бастапқыда тек көздері көрмейтіндердің психологиясымен ғана айналысты. Қазіргі уақытта тифлопсихологияның зерттеу нысаны қатарына тек қана көздері көрмейтіндер ғана емес, сонымен қатар көзінің көруі терең зақымданған тұлғалар да жатады [1].

Қазіргі кезде ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларға деген көзқарас өзгеріп, оларды дамытуға ерекше мән беріліп отыр. Дефектологияда арнайы білім беруді қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу ретінде оларды әлеуметтендіру арқылы және қоғамға біріктіруге бағытталған жеке тұлғаны толыққанды дамыту мақсатында олардың жеке ерекшеліктері (Н.М. Назарова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицана және т.б.) арқылы түсіндіріледі. Бұл мақсатқа ерекше білім беруді қажет ететін балалар денсаулық сақтау мүмкіндіктерінің барлық әлеуметтік жеңілдіктер пайдаланады. Бұл принцип Еуропа елдерінде

(Ұлыбритания, Швеция, Германия, Италия және т.б.) «қалыпқа келтіру» деп аталды және осы санаттағы балалардың әлеуметтену қабілетін көрсетеді.

Тифлопедагогикада арнайы оқыту мен тәрбиенің мақсаты мен нәтижесі дәстүрлі түрде әлеуметтену ретінде қарастырылды. Сонымен бірге интеграцияланған білім берудің қазіргі жағдайы көру қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтендірудің әлеуметтік ортаға ену, ассимиляция процесі сияқты аспектілеріне ерекше мән береді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру процесін қарастырған кезде басты назар өзін-өзі анықтау, өзін-өзі тану және адамның қабілеттерін дамыту аспектілерге аударылады. Баланы қоғам өміріне қосу және оның өзіндік бағаларын дамыту (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Н.Ф. Голованова және басқалары) еңбектерінде қарастырылған.

Қазіргі заманғы тифлопедагогика және идеяларға негізделген тифлопсихология көру қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік интеграциясы әр түрлі тұрғыдан қарастырылады (В.З. Кантор, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова және т.б.).

А.Г. Литвак көру қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтенуінің маңызды аспектілеріне қатысты. Атап айтқанда, зағип және нашар көретін жасөспірімдердің әлеуметтік бейімделуінің негізгі факторы болып табылатын психологиялық түзету, тұлғаның қалыптасуы мен дамуын талдауды қамтиды. Бұл жұмыстар көру қабілетінің бұзылуы тұлғаның дамуына қалай әсер ететінін және көру қабілеті бұзылған балалардың қоғамда әлеуметтік интеграциясы мен бейімделуін жеңілдету үшін қандай әдістерді қолдануға болатынын жақсы түсінуге көмектеседі [2].

Л.И. Плаксина көру қабілеті бұзылған балаларда өзін-өзі жүзеге асыруға әлеуметтену оңалту, әлеуметтік бейімделу, табысты интеграция, белсенділік пен ұмтылысты дамыту тұрғысынан қарастырады [3].

Сондай ақ, адамгершілік идеяларды қалыптастыру бағытында және көру қабілеті бұзылған адамдарды адамзат жинаған әлеуметтік тәжірибені жеке тұлғаға айналдыру процесінің ерекшелігі ретінде (И.П. Волкова, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Солнцева, Э.М. Стернина, В.А. Феоктистова және басқалары) қазіргі педагогикалық жағдайды сипаттайды.

Е.П. Поликанова «Тұлғаны әлеуметтендіру» еңбегінде әлеуметтану, әлеуметтік психология және әлеуметтік философия контекстіндегі әлеуметтенудің негізгі аспектілерін қамтиды. Негізінен «әлеуметтену» ұғымы әлеуметтанудағы, әлеуметтік психологиядағы бейне және әлеуметтік философияда қолданылады. Әлеуметтенудің теория және зерттеуінің айтарлықтай тарихы бар. «Социологияның» ғылым ретінде пайда болуы және адам әлеуметтік тіршілік иесі ретінде тану «Әлеуметтену» ұғымының пайда болуымен байланысты болды [4].

Шетелдік ғалымдар Мега Уплан «Көру қабілеті бұзылған мүгедектерді қосуға арналған әлеуметтендірудің теориялық негіздері» еңбегінде әлеуметтендіру - адам өз қоғамының жұмыс істеп тұрған мүшесі ретінде орындау үшін қажетті дағдыларды игере бастайтын процесс, бұл әлеуметтендіру қабілеттері адамның үйренген әлеуметтік дағдылары мен мінез-құлқының алған репертуарына тәуелді екеніне тоқталады [5].

Ифигеня Маница «Білім алушыларға әлеуметтік қолдау көрсету білім берудегі көру қабілетінің бұзылуы институттар: Интегративті әдебиеттерге шолу» еңбегінде 1998-2018 жылдар аралығында жарық көрген академиялық мақалалардың нәтижелерін синтездейді, көру қабілеті бұзылған балаларға көрсетілетін әлеуметтік қолдауды зерттейді. Онда әлеуметтік қолдаудың негізгі компоненттері ретінде ынтымақтастықтың, эмпатикалық мінез-құлықтың және практикалық көмектің маңыздылығын талқылайды. Ифигеня Маницаның еңбегінде көру қабілетінің бұзылуы әлеуметтік өзара әрекеттесуді шектеп, жеке адамдардың әлеуметтенуіне кері әсерін тигізуі және көру қабілеті бұзылған балалар құрдастарына қарағанда эмоционалды және мінез-құлықтық қиындықтар көбірек көрсетуі мүмкін екенін атап өтеді.

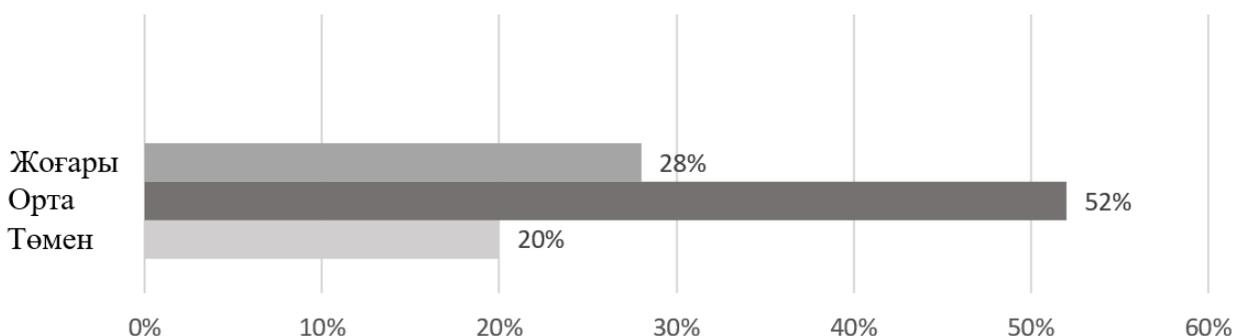
Сюзанна Х. «Көру қабілеті бұзылған балалар арасында ойын және әлеуметтік қарым-қатынасты жеңілдету» зерттеу мақаласында көру қабілеті бұзылған балалар арасындағы ойын және әлеуметтік өзара әрекеттесуді жеңілдету әдістеріне бағытталған, бұл олардың әлеуметтік дамуы үшін өте маңызды екеніне тоқталады [6].

Нашар көру жеке тұлғаның дамуына, өзін-өзі қабылдауға, өзін-өзі бағалауға, өзін-өзі сезінбейтін немесе нашар көретін адамның тұжырымдамасына әсер етеді. Оның даму процесінде зағип және нашар көретін балалар бірнеше психологиялық дағдарыстарды бастан кешіреді. Ең көп жасөспірім кезіндегі дағдарыс өткір болып табылады, бұл жасөспірімнің әлеуметтік қатынастарының өзгеруіне және көру кемістігін түсінуге байланысты. Бағдарлаудағы қиындықтар құнды іс-әрекеттің өзін қиындатады, фрустрацияны, агрессияның көріністерін, мазасыздықты, басқа адамдарға тәуелділікті, бастамашылдықты, үйренген дәрменсіздік синдромын тудыруы мүмкін. Көру қабілеті бұзылған балалар мен жасөспірімдерді бейімдеу мәселелерін зағип және нашар көретін балалардың жеке тұлғасын қалыптастыруды әлеуметтік мәселелерден бөліп қарауға болмайды. Зерттеушілер көру қабілеті бұзылған адамның әлеуметтік бейімделуінің табысты болуы -жеке тұлғаға байланысты екенін айтады [7].

Жас буынды әлеуметтендірудің маңыздылығы балалардың тәрбиесінен анық сезіледі. Осыны ескере отырып, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қоғамға ерте бастан кіріктірілуі, олардың болашақта толыққанды қоғам мүшесі болуына мүмкіндіктер жасалуы тиіс. Әлеуметтендіру көп жағдайда жеке тұлғаның болашағы мен оның қоғамға енуінің табыстылығын ғана емес, сонымен қатар өмір сүру қабілеттілігін, дамуын, қоғамның өзінің жаңаруын анықтайды. [8].

Зерттеу Орал қаласындағы облыстық көру қабілеті бұзылған балаларға арналған арнаулы мектеп-интернаты базасында жүргізілді. Көру қабілеті бұзылған балалармен жұмыс істеу барысында бірнеше диагностикалар,соның ішінде тұлғаның әлеуметтену деңгейін анықтауға арналған К. Роджерс пен Р. Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделуді диагностикалау әдістемесі тест-сауалнама түрінде жүзеге асырылды. Бұл тест адамның ортаға әлеуметтенуін бағалайды, оның ішінде өзін-өзі қабылдау, эмоционалдық қатынастар, интеграция және доминанттылық сияқты аспектілерді қамтиды. Көру қабілеті бұзылған балаларға бейімделген сауалнама нұсқасы бойынша сұрақтарды дауыстап оқып беру немесе аудиожазба арқылы тыңдалым түрінде ұйымдастырылды. Сауалнамаға 6-7 сынып оқушыларынан 25 оқушы қатысты.

Сауалнамаға қатысушыларға қоршаған ортада, құрбы-құрдастарың мен ересектер арасында өзін қалай сезінетінін түсінуге көмектесетін бірнеше пікірлер ұсынылды. Әр пікірді тыңдап немесе оқып шығып, өз ойымен қаншалықты сәйкес келетінін сараланды. Сауалнама нәтижесі 4 аспект бойынша бағаланды: 1. Өзін-өзі қабылдау (Self-Acceptance); 2. Эмоционалдық қатынастар (Emotional Relations); 3. Интеграция (Integration); 4. Доминанттылық (Dominance). Әр аспект бойынша баллар қосылып, бейімделу деңгейі анықталады. Сауалнама нәтижесі келесідей болды: жоғары деңгейі - 20%, орташа деңгейі - 52%; төмен деңгей - 28% көрсетті (сурет 1).



1-сурет. Әлеуметтік бейімделу деңгейі

Бұл тест көру қабілеті бұзылған баланың әлеуметтік ортаға қалай бейімделетінін объективті бағалауға мүмкіндік береді, әрі психологиялық және педагогикалық қолдау көрсетуге бағытталған бағдарлама жасау үшін психологиялық әдіс-тәсілдерді анықтауға септігін тигізеді.

Зерттеу нәтижесінде көру қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтену деңгейін жоғарлату қажеттігі көрініп тұр. Осы мақсатта көру қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтену деңгейін жоғарлату үшін арнайы бағдарлама жасақталып, психологиялық әдіс-тәсілдері қолданылды (кесте 1).

Мақсаты - көру қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік-психологиялық бейімделуін арттыру, олардың қоршаған ортаға бейімделуіне көмектесу және өз-өзін сенімді сезінуіне ықпал ету арқылы әлеуметтену деңгейін жоғарлату.

Міндеттері:

- әлеуметтік және коммуникативті дағдыларды дамыту;
- эмоционалдық тұрақтылық пен өзіне деген сенімділікті қалыптастыру;
- көшбасшылық және жауапкершілік қасиеттерін қолдау;
- қарым-қатынас дағдыларын жақсарту;
- қиындықтарды еңсеру стратегияларын үйрету.

Кесте 1 - Бағдарламаның ықшамдалған нұсқасы

Тоқсан	Мақсаты	Әдіс-тәсілдер	Әрекет кезеңдері
I тоқсан	Әлеуметтік ортаға бейімделу және эмоционалдық тұрақтылықты дамыту	- Эмоционалдық интеллект тренингтері - Рөлдік ойындар - Эмоциялық интеллект жаттығулары - Құрдастармен жұмыс	- Тренингтер (апта сайын) - Ойындар (апта сайын) - Эмоционалдық жаттығулар (айына 2 рет) - Құрдастармен жұмыс (апта сайын)
II тоқсан	Өз-өзін қабылдау және өзіндік баға	- Өзін-өзі қабылдау тренингі - Шығармашылық жұмыстар - Жеке кеңестер	- Тренингтер (апта сайын) - Шығармашылық жұмыстар (айына 1 рет) - Жеке кеңестер (айына 1 рет) - Тесттер (тоқсан сайын)

		- Өзін-өзі бағалау тесттері	
III тоқсан	Көшбасшылық және жауапкершілік дағдыларын дамыту	- Көшбасшылық жаттығулары - Топтық жобалар - Қоғамдық жұмыстар	- Көшбасшылық жаттығулары (апта сайын) - Топтық жобалар (тоқсан бойы) - Қоғамдық жұмыстар (айына 1 рет)
IV тоқсан	Тұлғалық және әлеуметтік дағдыларды дамыту	- Топтық талқылаулар - Өз-өзіне қызмет ету - Қиындықтарды еңсеру тренингі - Қорытынды жобалар	- Топтық талқылаулар (апта сайын) - Өз-өзіне қызмет ету (апта сайын) - Қиындықтарды еңсеру тренингі (айына 1 рет) - Қорытынды жобалар (тоқсан соңында)

Жүргізілген жұмыстардың нәтижесінде әлеуметтік-психологиялық бейімделу деңгейінің артқандығы байқалды. Соның ішінде зерттеу барысында 20% балалар жоғары әлеуметтену деңгейіне ие болса, оқу жылының соңында бұл көрсеткіш 35%-ға жетті. Бұл, әсіресе, көшбасшылық және жауапкершілік дағдыларын дамытуға арналған жаттығулардың тиімділігі айтарлықтай көмегін тигізді. Орташа әлеуметтік бейімделу деңгейіндегі балалардың үлесі бағдарламаның басында 52% болса, оқу жылының соңында 45% құрады. Бұл өзгеріс балалардың өзін-өзі қабылдауын және эмоционалдық тұрақтылығын арттыру бойынша жүргізілген жұмыстардың нәтижесі. Төмен бейімделу деңгейі бар балалардың үлесі сауалнама барысында 28% болса, оқу соңында 20%-ға төмендеді. Бұл балаларға психологиялық қолдау көрсету және әлеуметтік дағдыларды дамыту бойынша жүргізілген арнайы жұмыстардың тиімділігін көрсетеді.

Жұмыс барысында ұйымдастырылған тренингтер, рөлдік ойындар, топтық жобалар және жеке кеңестер балалардың өзіне деген сенімділігін арттыруға және әлеуметтік қарым-қатынас дағдылары және өзін-өзі қабылдау бойынша жүргізілген жұмыстар нәтижесінде балалардың өздеріне деген сенімділігі мен әлеуметтік ортаға бейімделуі едәуір өскені байқалады. Алайда әлі де оқушыларды әлеуметтендіруге бағытталған іс-шараларды арттыру қажеттілігі маңызды болып қала бермек.

Әдебиеттер тізімі

1. Болдинова О.Г. Интеграцияланған оқыту контекстінде көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтендіру мәселелері // Арнайы білім беру. 2014. №X. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsializatsii-doshkolnikov-s-narusheniyaми-zreniya-v-kontekste-integrirrovannogo-obucheniya>
2. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. – СПб.: РГПУ, 1998. - 271 с.
3. Плаксина Л.И. Көру бұзылған балаларға арналған мектепке дейінгі мекеменің медициналық-педагогикалық көмегінің мазмұны. Әдістемелік құрал, 2009. - 56 б.
4. Поликанова Е.П. Тұлғаның әлеуметтенуі // Философия және қоғам, 2003. - Б.115.
5. Мега У. Көру қабілеті бұзылған мүгедектерді қосуға арналған әлеуметтендірудің теориялық негіздері, 2023. - 85 б.

6. Сюзанна Х. Көру қабілеті бұзылған балалар мен көрікті құрдастары арасындағы ойын және әлеуметтік өзара іс-қимылды толықтырылған ойнау құралдарымен жеңілдету // Даму және дене кемістігін есепке алу журналы, 2020. - Б. 88

7. Суворина Н.П Мектеп-интернаттағы әлеуметтік бейімделу факторы ретінде өзіндік тұжырымдаманы қалыптастыру бойынша зағип және нашар көретін жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу // Білім берудің практикалық психологиясының хабаршысы, 2021. – Том 18. № 1. - Б. 71-80. DOI:10.17759/bpe.2021180108

8. Иргалиев А.С. Тұлғаны әлеуметтендіру (цифрлық білім беру кеңістігі): монография. 3 басылым. - Орал, 2023. - 118 б.

СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ИНТЕРНАТОВ

Латынина Александра Валентиновна
студент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС имени Императора

Александра I,
г. Санкт-Петербург,
sasha.latynina@bk.ru

Карагачева Мария Валерьевна
канд. псих. наук, доцент ПГУПС имени Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург,
karagacheva@mail.ru

Аннотация

Есть множество причин, почему ребенка могут оставить в детском доме, основными являются: смерть родителей или нехватка времени на воспитание ребенка связанная с работой. У таких детей наблюдается склонность к негативизму. Также, они чаще всего испытывают обиду, безразличие или агрессию по отношению к окружающим, что вероятнее всего связано с материнской депривацией.

Ключевые слова: *дети, психологическая защита, интернат, детский дом*

Психологическая защита – это механизм нашей психики, направленный на стабилизацию психического состояния от внешних негативных воздействий, путем их снижения или блокировки. Этот механизм оберегает человека от негативных психологических воздействий, часто переводя их в сферу бессознательного, где они воспринимаются как неосознанные эмоции, ощущения и мысли. Психологическая защита выступает как главный защитный механизм сохранения психики и психологической безопасности индивида.

Дети, лишившиеся родителей не редко обладают искаженным представлением социальных ролей, и соответственно испытывают большие трудности в овладении этими ролями. Таким детям требуется особое внимание и индивидуальный педагогический подход. В детских интернатах, у воспитанников часто прослеживаются недоразвитие личностных качеств и отставание в развитии, а также они формируют особые защитные механизмы, которые помогают им адаптироваться в данной жизненной ситуации.

Родительская депривация наносит ребенку непоправимый урон, так как личность, обделенная материнской любовью, личность с несформировавшимися нормами поведения и ценностями, чрезвычайно тяжело переносит вхождение в новую социальную группу, поэтому отсутствие родителей в жизни ребенка приводит к деструктивным факторам для него самого. В связи с этим любая новая обстановка и новое окружение, как например новая приемная

семья, приводит к дезадаптивной реакции, это же относится к частым переводам ребенка по воспитательным учреждениям и разлуке с уже близкими людьми на предыдущем месте жительства. Такая частая смена окружения и отсутствие стабильной семейной обстановки, приводит к серьезным личностным нарушениям и большой вероятности развития безразличия к социальным связям [1].

По мнению Эриксона лишение ребенка любви в раннем возрасте, приводит к недоверию по отношению к миру. Э.А. Минкова выделяет следующие характеристики эмоционального развития сирот: низкий эмоциональный фон, безэмоциональность, переменчивость настроения, поверхностные чувства, противоречивость эмоциональных реакций на одобрение и осуждение, обостренное чувство страха, нестабильность эмоциональных взаимодействий и т.д.

Помимо всего выше перечисленного, исследователи отмечают сниженное эмоциональное благополучие, нарушения в мотивационной сфере, высокую потребность в общении со старшим поколением, агрессивность, неумение признавать свою вину, а также неспособность управлять собственными действиями [2].

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) – психическое состояние, возникающее вследствие реального или воображаемого препятствия в удовлетворении потребности, желания, достижении цели.

Наиболее часто, фрустрированное состояние возникает при внешнем и внутреннем конфликте, когда индивид испытывает трудности в удовлетворении своих потребностей, в связи с наличием труднопреодолимых преград. У детей фрустрация возникает из-за разного рода неудач, конфликтов с окружающими и ограничений со стороны взрослого. В поведении это зачастую проявляется в агрессивной форме, тревожных состояниях и напряжении. После проведения многочисленных исследований было выявлено, что степень значимости блокируемого поведения и субъективная «близость» возможности удовлетворения потребности, являются основными факторами влияющими на силу фрустрации. Постоянная эмоциональная нестабильность и фрустрированные состояния приводят к поведенческим отклонениям и развитию отрицательных черт личности: чувству неполноценности, агрессивному поведению, а также различным формам бегства от реальности, нередко наличие фрустрации приводит к невротическим состояниям.

Исследование, проведенное А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, базирующееся на изучении особенностей реакций на фрустрацию учащихся 2 класса школы-интерната привлекает к себе внимание неспособностью детей воспитывающихся вне семьи справляться с трудными жизненными ситуациями. Особенно занимательным является рассмотрение фрустрации в конфликтных ситуациях: упреки со стороны взрослых, критика со стороны сверстников, обвинения и конфликт интересов. Американский исследователь С. Розенцвейг создал тест, который способен выявить подобные ситуации.

Одним из главных различий между массовой школой и интернатом, является общение со взрослыми, выражающееся у детей растущих в интернате в преобладании экстрапунитивного типа фрустрации, проявляющегося во вспыльчивости, нервозности и своеволии, в то время как в школе доминирующим типом является интропунитивный, заключающийся в повышенной тревожности, пассивности и самообвинении. В обоих случаях это является формой самозащиты и фиксации на удовлетворении потребностей.

Иными словами, там, где воспитанник школы-интерната говорит: «Не ваше Дело!», «Что хочу, то и делаю», «Не лезьте ко мне», учащийся массовой школы скажет, например: «Извините», «Я сам виноват», «Я больше так не буду». Там, где у воспитанника интерната: «А ты все равно купи мне эту куклу!», «А ты заработай денег и купи!», «Когда же у тебя будет много денег?», «Я хочу такую куклу!», ребенок из массовой школы скажет: «Я вырасту и сама себе куплю куклу», «Я посажу новые цветы», «Я сам разогрею себе обед». Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и говорят о несформированности соответствующей дистанции в общении [3].

Исходя из результатов, полученных в результате проведения исследования на базе теста Розенцвейга, было выявлено, что учащиеся интерната более неумелы в решении конфликтных ситуаций, как со сверстниками, так и со взрослыми, чего нельзя сказать об учениках обычной школы. У детей, воспитывающихся вне семьи, прослеживается высокая возбудимость, неспособность признавать вину, а также доминирование защитных форм поведения в конфликтах.

Отсюда следует, что воспитанникам детских домов и интернатов, которые растут и развиваются вне семейной обстановки, необходимо наличие работы с педагогами и психологами по стабилизации эмоциональных состояний, формированию правильных поведенческих стратегий, а также коррекции межличностных отношений как со взрослыми, так и со сверстниками.

Список литературы

1. Психическое развитие воспитанников детского дома / под. ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.
2. Минкова, Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 1995.
3. Психология сиротства : тексты лекций по дисциплине по выбору для студентов специальности 1-23 01 04 «Психология» / Е.А. Лупекина; М - во образования РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 151 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СГОРАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОВД

*Летягина Светлана Константиновна
канд.социол. наук, доцент ФГБОУ ВО СГУОА, г.Саратов (Россия)
let71@mail.ru*

Аннотация

В статье приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи эмоционального выгорания и стратегий поведения сотрудников ОВД. Автор приходит к выводу, что высокий уровень морально-нравственных и волевых качеств сотрудников ОВД в ситуации сильного и длительного стресса позволяет им сохранять способность к эмоциональному и поведенческому контролю, и удерживает их от асоциальных стратегий его преодоления.

Ключевые слова: синдром эмоционального сгорания, стресс, профессиональная деформация, стратегии поведения.

Для нормальной работы в каждой профессии необходимо требовать от работника наличия определенных психологических и личностных качеств. В современных реалиях сотруднику ОВД необходима не только высокая степень профессиональной подготовленности, но и наличие определенных психологических характеристик. Служба в правоохранительных органах представляет собой деятельность, связанную с необходимостью постоянной работы в режиме большого напряжения и высокого риска. Сотрудникам надлежит соблюдать строгую дисциплину, иерархию организационного построения и межличностного общения, повышенную социальную и профессиональную ответственность. Специфика реализуемой органами внутренних дел деятельности, обусловленная ненормированным

режимом работы, ежедневным соприкосновением с аморальными явлениями, необходимостью постоянной отдачи физических сил, приводит к снижению функциональных ресурсов организма, вызывает негативные процессы в психологической структуре индивида. В свою очередь, данные негативные процессы заметно понижают устойчивость, уровень адаптивности, эффективность деятельности, то есть происходит нарушение целостности личности профессионала.

Впервые термин «профессиональная деформация» был использован Х. Ландероком, который определял его как изменение процессов мышления у индивида при достаточно продолжительном включении в одну сферу деятельности и неадекватное оценивание важности выполняемой работы. В русскоязычную литературу данное понятие ввел социолог П. Сорокин. Данная проблема получила в психологии название - «проблема взаимосвязи деятельности и личности, профессии и сознания».

Э.Ф. Зеер использует понятие «профессиональная деформация» одновременно с понятиями «кризис профессионального развития» и «личностные деструкции профессионала». По его мнению, профессиональная деформация находит свое отражение в «деструктивных изменениях личности в процессе выполнения работы» и связана прежде всего с кризисом профессионального развития [2].

О.Б. Полякова, рассматривает явление «деформация» как изменения личности сотрудника, носящие исключительно отрицательный характер, происходящие вследствие долгого выполнения одной работы [3].

Анализируя особенности профессиональной деформации сотрудников ОВД, стоит сказать, что она изменяет отношение к правонарушителям от полного неприятия, проявляющегося в жестокости и агрессии, до вседозволенности, то есть в наличии неслужебных связей с «преступным миром», какой-либо моральной и материальной зависимости от криминальных структур, что приводит к асоциальному поведению и правовым конфликтам [4].

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что основным фактором развития профессиональной деформации сотрудников ОВД является синдром эмоционального сгорания, который детерминирует выбор стратегий поведения в социальном взаимодействии.

Эмоциональное выгорание — это синдром, возникающий в результате хронического стресса на работе, который человек не смог успешно преодолеть.

В качестве методического инструментария выступили следующие психодиагностические методики:

1. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолла (в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой).

2. Опросник на выгорание (МВИ) К. Маслач и С. Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

Испытуемыми выступили сотрудники ОВД мужского пола в количестве 54 человек, стаж работы от 5 до 15 лет.

Обратимся к анализу полученных результатов. В таблице 1 отражены результаты диагностики по методике К. Маслач и С. Джексон

Таблица 1 - Средние значения показателей синдрома профессионального выгорания

Наименование шкал	Средние значения
Психоэмоциональное истощение	23,3
Деперсонализация	9,4
Редукция личных достижений	34

Исходя из анализа результатов, представленных в таблице 1, можно сказать о сниженном уровне мотивации сотрудников ОВД, отсутствии стимулов к осуществлению эффективной работы, желания развиваться в профессиональной сфере. Также следует отметить эмоциональное и физическое утомление, наличие холодности или равнодушия к окружающим, с проявлением таких характерных для профессионального выгорания реакций, как раздражительность и тревожность.

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций сотрудников ОВД представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Средние значения показателей стратегий преодоления стрессовых ситуаций

Наименование шкалы	Средний балл
Ассертивные действия	20,5
Вступление в социальный контакт	21,3
Поиск социальной поддержки	21,5
Осторожные действия	21,2
Импульсивные действия	16,6
Избегание	15,7
Манипулятивные действия	20,8
Асоциальные действия	20,6
Агрессивные действия	19,9

Практически все показатели по шкалам находятся в средней степени выраженности, что свидетельствует о весьма «здоровом» подходе сотрудников ОВД при выборе ими стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Исключение составляют шкалы «асоциальные» и «агрессивные» действия с высоким уровнем выраженности, что является показателем наличия в действиях служащих компонента «нездорового» преодоления стрессового напряжения в некоторых ситуациях. Другими словами, сотрудники ОВД допускают выход за социально приемлемые рамки и ограничения. Следовательно, практически каждый сотрудник раздражителен и вспыльчив при столкновении с тяжелой ситуацией.

Результаты корреляционного анализа эмоционального выгорания и стратегий поведения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Статистически значимые взаимосвязи эмоционального выгорания и стратегий поведения

	Психоэмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
Ассертивные действия	0,28*		-0,44**
Поиск социальной поддержки		-0,30*	
Избегание	-0,29*		
Непрямые действия			-0,32*

Примечание: * - при $p=0,05$; ** - при $p=0,01$

Положительная взаимосвязь психоэмоционального истощения и асертивности действий свидетельствует о том, что сотрудники ОВД, находясь в состоянии «истощения», обусловленного спецификой условий профессиональной деятельности, значительно чаще используют самую «здоровую» и активную стратегию преодоления стрессовых ситуаций. Это объясняется высоким уровнем нравственного и физического состояния служащих, которые при эмоциональном истощении способны активно и последовательно отстаивать свои интересы, открыто заявлять о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих.

Отрицательная взаимосвязь психоэмоционального истощения и стратегии избегания позволяет заключить, что сотрудники ОВД для преодоления «стресса» редко используют пассивные стратегии, в нашем случае «избегание», которые способствуют улучшению как внутреннего состояния служащего, так и не содействуют эффективности взаимодействия в коллективе в процессе выполнения профессиональных задач.

Отрицательная взаимосвязь деперсонализации и стратегии поиска социальной поддержки свидетельствует о том, что сотрудники в состоянии деперсонализации, которая проявляется в холодности и отдаленности в процессе общения с коллективом и близкими людьми, не ищут помощи и поддержки среди окружающих. При такой поведенческой стратегии переживание стресса имеет свойство еще больше усиливаться и приводит к еще большему напряжению в социальных контактах.

Редукции личных достижений отрицательно связана с двумя стратегиями «асертивные действия» и «непрямые действия». Полученные взаимосвязи позволяют нам заключить, что снижение самооценки, занижение своих профессиональных достижений, отсутствие карьерной мотивации у служащих не способствует использованию как активных, так и скрытых манипулятивных стратегий взаимодействия по достижению собственных целей, которые в итоге ухудшают качество жизни, качество социального взаимодействия и усиливают переживание стресса.

Увеличение стажа профессиональной деятельности положительно связано с выраженностью синдрома эмоционального выгорания. Это означает, что с возрастом у опрошенных нами респондентов чаще проявляется раздражительность, утомляемость, агрессивность в социальных взаимодействиях.

Также следует отметить, что чем старше сотрудники, тем меньше они вступают в социальный контакт, ищут социальную поддержку, и в целом у них ниже общий индекс конструктивности поведения. Результаты говорят нам о том, что с возрастом, с накопленным профессиональным опытом, служащие так или иначе сталкиваются с кризисными моментами, но предпочитают их переживать в одиночку, не пытаясь искать помощи среди окружающих. В силу усталости от достаточно продолжительного периода работы на одном месте, сотрудник теряет силы и средства для «здорового» преодоления стрессовых ситуаций.

Профессиональная деформация в форме «эмоционального выгорания» безусловно оказывает воздействие на человека и имеет свойство переходить из начального уровня в глубокий. Стратегии преодоления стресса не постоянны, и могут меняться в зависимости от тех или иных профессиональных факторов, влияющих на сотрудника.

Также стоит сказать о достаточно высоком уровне морально-нравственных и волевых качеств сотрудников ОВД, поскольку в ситуации сильного и длительного стресса они не утратили способность к эмоциональному и поведенческому контролю, и не часто используют асоциальные стратегии его преодоления.

При высокой степени эмоционального сгорания и низком уровне морально-нравственного и культурного развития, формируется психологическая предрасположенность к закреплению неконструктивных поведенческих стратегий и формированию профессиональной деформации. Поэтому необходимо использовать методы профилактики данного явления и предотвращать его дальнейшее развитие.

Таким образом выдвинутая нам гипотеза о том, что основным фактором развития профессиональной деформации сотрудников ОВД является синдром эмоционального

сгорания, который детерминирует выбор стратегий поведения в социальном взаимодействии, подтвердилась.

Список литературы

1. Безносов С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. СПб., 2005. 267 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2013. 416 с.
3. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал, 2014. № 1(13). С. 55-62.
4. Рыбников В.В., Останкович Е.А. Психологические особенности совершения должностных преступлений сотрудниками полиции // Юридическая психология, 2018. № 4. С. 40-52.

МОТИВАЦИЯ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН

Липунова Юлия Игоревна
студент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС имени Императора
Александра I,
г. Санкт-Петербург,
[*lipunova.yuliya@mail.ru*](mailto:lipunova.yuliya@mail.ru)

Карагачева Мария Валерьевна
канд. псих. наук, доцент ПГУПС имени Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург,
[*karagacheva@mail.ru*](mailto:karagacheva@mail.ru)

Аннотация

Изучение влияния мотивации и субъективного благополучия важно для эффективного управления человеком. В статье изложено исследование, показывающее различия и связи субъективного благополучия и мотивации у женщин с разным стажем работы. Мотивы лежат в основе действий человека. Субъективное благополучие является основанием для внутреннего равновесия личности. Изучается, как мотивация, субъективное благополучие участвуют в регуляции поведения, как можно помочь личности в решении проблемы благополучия.

Ключевые слова: мотивация, субъективное благополучие, работающие женщины

Мотивация – это система внутренних и внешних мотивов, которые заставляют человека действовать определенным образом. Мотивация зависит от наших интересов и потребностей. Она также определяет стремления человека, и в то же время связана с психофизиологическими свойствами. Мотивация влияет на все сферы жизни: обучение, самооценку, достижение результатов и внутреннее счастье. Страх начать что-то и слабая мотивация влияют на ваше выживание и удовлетворенность жизнью, а также на силу что-то изменить.

В целом, мотивация - сложное и сугубо личное понятие. Стремление к успеху проявляется у человека в разных ситуациях, соответственно, способы достижения результата будут разными [0].

При психологическом анализе личности важнейшей задачей становится объяснение, почему, в силу каких внутренних причин и предпосылок осуществляются поведение и деятельность конкретного индивидуума в конкретных условиях и что побуждает его действовать именно так, а не иначе. Этими вопросами в поле психологического исследования вводятся проблемы мотивации.

Мотивация - базовый объяснительный конструкт психологии личности, позволяющий выявить и описать те аспекты человеческой психики, которые связаны с побуждением субъекта к определенным формам активности. Говоря о мотивации и мотивационной сфере, мы подразумеваем внутриличностные факторы поведения и деятельности, выступающие в качестве побудительных движущих сил, скрытых за поступками и намерениями человека. Мотивация понимается как внутренний источник активности субъекта, как система, определяющая преимущественную направленность поведения личности (именно такое свойство, как направленность составляет сущность мотивации).

Особый вклад в изучение мотивации труда внесли такие ученые, как Ф. Тейлор, Э. Мейо, А. Маслоу, Д. Мак-Грегор, К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд, Ф. Херцберг, Л. Портер, Э. Лоутер, В. Врум, и многие другие. Эти ученые создавали различные теории и модели мотивации труда, вырабатывали практические рекомендации по применению своих теорий.

Понятие «субъективное благополучие», широко используемое в зарубежной психологической литературе, появилось в отечественной психологии недавно. По мнению Р.М. Шамионова, субъективное благополучие – выражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [0]. Именно субъективное отношение личности к жизни, её коллизиям и изменениям определяет душевное и моральное удовлетворение собственной жизнью. Большинство авторов сходятся в том, что благополучие личности — сложная комплексная структура переживания субъектом отдельных аспектов своего существования и жизни в целом.

Субъективное благополучие как переживание характеризуется высокой обобщенностью и устойчивостью: относительно стабильные внешние условия (наиболее значительно — материальная обеспеченность и позитивные отношения с окружающими) и внутренние ресурсы (черты личности и стратегии совладающего поведения) выступают стабилизирующими буферами. Тем не менее существует ряд внешних (ситуативных, объективных) и внутренних (ценности, актуальные потребности, личностные особенности) факторов, влияющих на уровень субъективного благополучия.

Ученые, занимавшиеся изучением субъективного благополучия: К. Рифф, Р. Райан и Э. Дисси, Н. Брэдбурн, Э. Диннер, М. Селигман, а также М.В. Григорьева, Л.В. Куликов, Р.М. Шамионов [3].

Для проведения исследования были выбраны методики: «Опросник для определения источников мотивации» (Motivation Sources Inventory — MSI); авторы Джон Барбуто (John Barbuto) и Ричард Сколл (Richard Scholl), методика «Диагностика субъективного благополучия личности»; авторы Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова.

Выборка представлена 277 женщинами г. Санкт-Петербурга в возрасте от 25 до 45 лет, которые работают в сфере оказания государственных муниципальных услуг населению.

Целью исследования было изучение мотивации и субъективного благополучия женщин с разным стажем работы.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью математической статистики: статистический анализ по t-критерию Стьюдента и корреляционный анализ для выявления связей.

Эмпирические выводы: у респондентов превалирует желание отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей. Соответственно личность мотивируется к такому поведению, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет достичь более высокого уровня компетентности. При этом испытуемые не желают принимать и подтверждать свои

черты компетентности и ценностей со стороны других индивидуумов или референтной группы.

Эмпирическое исследование показало, что у респондентов превалирует удовлетворенность своей жизнью при соотнесении ее с социальными нормами и ценностями личности, а также способность испытывать такие положительные чувства как радость, воодушевление, счастье, склонность к оптимизму, способность прилагать усилия для достижения благополучия, способность делать все возможное для достижения своих целей, и получать удовольствие от своих успехов, умение ценить свои достижения. У испытуемых менее выражены удовлетворенность собой, своей личностью, уверенность в своих способностях и возможностях, удовлетворенность внешностью и характером.

Корреляционный анализ женщин со стажем работы до 1 года показал, что чем больше у них желание получать осязаемые внешние вознаграждения: плата, премии и др. высокое, тем ниже выражается удовлетворенность базовых потребностей личности: в безопасности, в уровне жизни, материальном благополучии, жилищных условиях. Корреляционный анализ женщин со стажем работы до 3 лет показал, что чем больше у респондентов выражено желание отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей, тем больше у них по жизни преобладают хорошее расположение духа, радостные события, энергичность и активность, удовлетворенность собой, уверенность в своих способностях, тем больше человек ценит свои достижения, прилагает усилия для достижения благополучия, способен действовать в соответствии со своими жизненными ориентирами. Корреляционный анализ женщин со стажем работы до 5 лет показал, что чем больше у респондентов желание получить удовольствие и наслаждение от процесса деятельности, тем больше респондент делает все возможное для достижения своих целей.

Таким образом, изучение проблемы субъективного благополучия и мотивации необходимо для выработки путей и способов реализации личности, раскрытия потенциала человека, конструктивного отношения к действительности, формирования позитивного подхода к решению стоящих перед человеком задач и разрешения возникающих проблем. Благодаря эмпирическому исследованию можно сказать, что взаимосвязь мотивации и субъективного благополучия у женщин средней взрослости действительно существует. На основе эмпирического исследования можно сделать выводы, какой источник мотивации преобладает у респондентов, проходивших опрос, уровень и вид субъективного благополучия. Определены различия в мотивации и субъективном благополучии по критерию «стаж работы». Были установлены связи источников мотивации и субъективного благополучия.

Список литературы

1. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. – 2002. - №2. - с. 143–148.
3. Карапетян, Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2014. – №1. – С. 171-182.

СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕГІ КЕМІСТІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУ ТУДЫҒЫ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ТИІМДІ ӘДІСТЕР МЕН ТӘСІЛДЕРІ

*Мамбеталиева Гүлдана Зинелгабитқызы
Арнайы педагогика ғылымдарының магистрі
Ж.Молдағалиев атындағы №2ЖОББМ
Mambetalieva84@list.ru*

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тіліндегі кемістігі бар және есту қабілеті зақымдалған балаларға түзетушілік - дамытушылық жұмысты ұйымдастырудың ерекшеліктері қарастырылған. Түзетушілік жұмыстың негізі баланың анализаторлық жүйесіне сүйену болып келеді. Қарым-қатынас құралы ретінде сөйлеу тілін қалыптастыру балалардың іс-әрекеті мен ересектермен бірлескен іс-әрекетінде психофизикалық және жасерекшеліктеріне сәйкес жүзеге асырылады.

Кілт сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, оңалту шаралары, ықпал етудің түзетушілік бағыты, білім берудің орынбасушылық білім беру аймағы.

Қазіргі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балалар білім алуда уақытша немесе тұрақты қиындықтары денсаулық жағдайларына негізделген, арнайы, жалпы білім беру және қосымша білім беру бағдарламасы бойынша білім беру бағдарламасын қажет ететін балалар. Барлық балалар үшін сапалы білім беруді қолға алып отырған мемлекетімізде бүгінгі күні ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін инклюзивті білім беру жүйесі қолға алынуда. ҚР 2011-2020ж арналған білім беруді дамыту бағдарламасында (2010 ж 7 желтоқсанда, № 1118 бұйрықпен бекітілген) 2015 ж дейін ерекше білім беруді қажет ететін балалардың 25%, ал 2020ж - 50% инклюзивті біліммен қамтылуы қажет екендігі аталып көрсетілді. Осы орайда сапалы білім беру мен ерекше білім берудің қажеттілігі бар балаларды кешенді қолдау мен сүйемелдеу жолында аталмыш категориядағы балаларға түзете-дамытушылық көмек көрсететін оңалту кабинеттерінің ролі де ерекше.

Зерттеулер көрсеткендей, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға түзету және дамыту бағдарламалары негізіндегі кешенді көмек көрсету мүмкіндіктері, қарқынды дамуына үлесін қосады. Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығында бастау алып, жасалған «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы шілденің 11-ндегі № 343 Заңында мүмкіндіктері шектеулі балаларды қолдау мен олардың құқықтарын қорғауда жаңа принциптік бағыт белгіленді. Жоғарыда аталған Заңның 3-ші бабында «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау баланың туғанынан басталып, ол кәмелеттік жасқа толғанға дейін, жаппай кешенді медициналық, психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тексеру мен кәсіби диагностика жүргізу, оңалтудың жеке бағдарламасын әзірлеу, медициналық, педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік қызметтер көрсету және еңбекке баулу арқылы жүргізіледі» деп көрсетілген. Заңның негізгі мақсаттарының бірі «туа біткен және тұқым қуалайтын ауруларды, қалыпты дамудан ауытқушылықтарды ерте бастан (туған кезден) анықтау». Ал Заңның негізгі принципі ретінде «балалардың қабілеттерінің шектелу дәрежесіне, жасына, әлеуметтік мәртебесіне қарамастан, ерте қолдау мен білім алуға қол жеткізуін және тең құқықтылығын» атап өтуге болады [7, 4]

Арнайы білім беру саласында ерекше білім беруді қажет ететін балалар категориясының бірі – есту қабілеті зақымдалған балалар болып келеді. Деректерге көз салатын болсақ, өкінішке орай ерекше білім беруді қажет ететін, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың саны артып келеді. Қоғамда аталмыш балалардың санының артуы, жаңа технологиялар бетбұрысы мен арнайы педагогикадағы дәстүрлі және жаңа білім беру бағдарламасын енгізілген бағдарламалар білім беру мен тәрбие сапасына деген сұраныстар артып отыр. Осы орайда есту қабілеті зақымдалған балаларға оңалту кабинеттерінде түзету-дамыту жұмысын ұйымдастыруға деген талаптар өзіндік жүйелілікті талап етіп отыр. Отандық (Р.А.Сулейменова, А.Н.Аугаева, Б.С. Халықова, А.К.Ерсарина, А.К.Жалмухамедова) және шетелдік (Н.Д.Шматко, Л.И.Аксенова, Е.М.Морозова, А.А. Венгер, Г.Л.Выгодская, Э.И. Леонгард Ю.А.Разенкова, К.Хундейде) ғалымдардың зерттеулері есту қабілеті бұзылған балалардың кемістіктерін анықтау және түзете көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайды.

Қоғамның қазіргі заманғы дамуында өсіп келе жатқан ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің гуманистік бағытына көп көңіл бөлінеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың өмір сүру сапасын жақсарту, интеграциялау мен әлеуметтендірудің қажеттілігі осы балаларға психологиялық педагогикалық көмек көрсету мәселесі өзекті бола бастады. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық - педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заңында дамуында психофизикалық ауытқуы бар балаларды медициналық түзету және оңалту міндеті бекітіліп көрсетілген. Осы заңға сүйене отырып қазіргі кезде елімізде арнайы ұйымдар жұмыс істейді және сурдологиялық кабинеттер ашылып, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қажетті техникалық көмек көрсетіліп жатыр [1].

ҚР оңалту кабинеттерінің іс-әрекеті ҚР білім және Ғылыми министрлігінің 2017 ж 14 ақпанда № 66 бұйрыққа сәйкес құжатпен бекітіліп, толықтырылған. ҚР психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінің іс-әрекеттерінің типтік ережелеріне сәйкес аталмыш мекеме ерекше білім беруді қажет ететін балаларға кешенді педагогикалық-психологиялық көмек көрсету үшін жеке, топтық түзете –дамытушылық бағдарламаны жүзеге асыратын арнайы білім беру ұйымы болып саналады. Соңғы жылдары көптеген мемлекеттерде есту қабілеті бұзылған балаларға түзетепедагогикалық көмек көрсету жобаларын жүзеге асыру денсаулық сақтау, білім беру, әлеуметтік қорғау іс-шараларында әлеуметтік жоба ретінде көрініс алады. Осыған орай мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балаларды дамыту жағдайын жасау маңызды роль атқарады, ол білім алуға оптималды дайындықты қамтамасыз етеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларға түзетушілік-дамытушылық көмек көрсетудің қажеттілігі жайлы XVIII—XIX ғасырларда мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтік тәрбиелеуге дейін айтылып кеткен. Есту қабілеті зақымдалған балаларға ерте жастан көмек көрсету мен қолдауы жайлы В.И. Флери «естімейтін баланың дамуы мен тұлға ретінде қалыптасуының негізгі факторларының бірі ол қоршаған ортаның және анасының балаға көңіл бөлуі, сүйіспеншілігі» деп атап өткен. Мүмкіндігі шеткеулі бала үшін бәрін істей алатын бірінші тәрбиеші ана болу керек. Баланың көруіне және еліктеуіне негізделе отырып бірінші сөздері мен сөйлеу тілін меңгерудегі өмірінің алғашқы жылдарының маңыздылығын көрсеткен.

Е. Ф. Рау (1950); Б. Д. Корсунская (1970), Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова (1991); Н. Д. Шматко и Т. В. Пельмскаяның (1995) жұмыстарында қарастырылған. Олардың зерттеулерінен ерте жастан көмек көрсетудің бір қатар маңызды әдістемелерін бөліп алуға болады. Ғалымдардың айтуынша, отбасы мүшелерінде есту бұзылыстары бар болған жағдайда жаңа туған нәрестеге бақылау жүргізуді кеңес береді, мысалы: отбасында есту қабілеті бұзылыстары бар балалар болған жағдайда; бала естуіне әсер ететін аурулармен ауырған жағдайда; антибиотиктерді пайдаланған жағдайда. Бақылау кезінде баланың дыбыстарға деген реакциясына, гуіліне, былдыр түріне көңіл бөлінеді. Егер балада есту бұзылыстары барына күдік туса онда дәрігер-сурдологқа бару керек. Есту бұзылыстары бар балалардың ата-анасына ерте жастан түзету жұмыстарын жүргізудің маңыздылығын түсіндірген жөн. Егер екі-үш жасқа дейін естімейтін немесе нашар еститін балаларға түзету жұмыстарын жүргізбесе балада сөйлеу тілі өздігінен қалыптаспайтындығын, және ата-аналарға ерте жастан түзету жұмыстарын жүргізудің әсерін дәлелдейтін мысалдарды көрсеткен жөн. Ата-аналарды ерте жастағы жалпы және сөйлеу тілдік даму заңдылықтарымен, сонымен қатар еститін және естімейтін баланың дамуында өмірінің бірінші-екінші жылдарының маңыздылығын түсіндіру керек, өйткені осы жылдары заттық әлемді тану, сөйлеу тілін түсіну, сөйлеу тілінің дыбыстық және ырғақтықинтонациясы, яғни негізгі қарым-қатынас формалары қалыптасады. Осы даму компонентерін үш жастан кейін қалыптастыру үлкен күшті қажет етеді және ұзақ мерзімде жүреді. Отандық сурдопедагогикада ерте жастан арнайы көмек көрсетуді ұйымдастыру дәрігерлердің баланың естуінің төмендеуін анықтаған уақытынан басталады. Кей кезде анасы немесе дәрігерлер естуінің төмендеуін байқап қалады. Бірақ тәжірибенің көрсеткіші бойынша көп жағдайда есту қабілетінің ауыр түрдегі бұзылыстарын бала өмірінің бірінші жылдарында анықтайды. Жалпы дамыту және түзету жұмыстары неғұрлым ерте басталса, нәтижесі

соғұрлым жақсы болады. Есту қабілеті бұзылыстары бар балаға ерте жастан көмек көрсетудің негізгі шарттарының бірі ол естуін протездеу. Ата-аналарға дұрыс таңдалынған есту аппараттарының мүмкіншілігін түсіндіру қажет: қоршаған әлем дыбыстарын қабылдау мүмкіндігі; заттардың және құбылыстардың құрамын тану; бала тәртібін реттеу үшін маңызы зор. Ерте жастан протездеу, жай ғана көру арқылы қабылдауға қарағанда әсері жоғары сөйлеу тілін есту-көру арқылы қабылдауын дамыту үшін; естіп қабылдауын даму және өз сөйлеу тілін бақылау үшін маңызы зор. Ата-аналарға естуін протездеудің маңыздылығын ғана айтып қоймай сонымен қатар аппаратты дұрыс пайдалану ережелерін де түсіндіру керек: аппараттың жұмыс тәртібін дұрыс таңдау, аппаратты тағу және оны күту ережелерін сақтау. Аппаратты өз бетінше тағып жүру сөйлеу тілін толығымен қабылдауды қамтамасыз етпейді, естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын жүргізген уақытта әсерлі нәтижеге жетуі мүмкін. Баламен үнемі тілдік қарымқатынаста болу қажеттілігі көрсетіледі. Ерте сатыдағы даму, яғни сәби және ерте жас бала дамуының шешуші кезеңдері болып табылады, өйткені ол заттық, соңыра таман ойындық іс-әрекет, әр-түрлі қимыл әрекеті меңгеру стимулы, сөйлеу тілін түсіну және қолдануға жағдай жасайтын шешуші кезеңі болып табылады. Еститін баламен қарым-қатынас ойын немесе баланы күтумен байланысты кенеттен болатын жағдай ал естімейтін баламен қарым-қатынас жасау оңайға түспейді. Көбінде адамдардың бұндай балалармен қарым-қатынасы табиғи емес: олар бір сөзді қайталай береді, табиғи емес қимыл қозғалыстарды пайдаланады, кей кезде керісінше үндемей қалады. Сондықтан ата-аналарға немесе баланы қоршаған ересектерге қалыпты эмоционалды әсерленген, табиғи мимика және жесттермен бірге жүретін сөйлеу тілін қолдануды түсіндірген жөн. Сөйлеу тілін баланы күту барысының барлық кезеңдерінде пайдаланған жөн, мысалы баланы тамақтандыру, шомылдыру; ересек белгілі затты және болатын қимыл іс-әрекетті айтады. Сөйлеу тілі көп сөзді болмау керек: бірдей жағдайларда тек бірдей сөйлемдерді қолданған дұрыс – осылай бала айтылған сөздерді түсінуді үйренеді. Есту қабілеті бұзылған баламен қарым-қатынас жасаған кезде арнайы жағдайларды ескеру керек. Бала ересектің бетін жақсы көру керек, үнемі бала зейінін еріннің қозғалысына аудару керек. Егер балада есту аппараты бар болса баламен 1м ара қашықтықта қарым-қатынас жасау керек – осылай бала сөйлеу тілін естіп көруі арқылы қабылдайды. Кей кездерде сөздің айтылуын бекіту үшін сөзді бірнеше рет қайталаған мақсатты, сонымен қатар бала ерінді көрмейтіндей естіп қабылдауына сүйене отырып сөзді қайталау керек. Баланың зейінің қай жерде болмасын дыбыс заттарға аудару керек, дыбысты қайталап, дыбыс шығаратын заттын атын атап отыру керек (қасық құлады: бах; ит үрді: авав-ав: шаңсорғыш гуілдейді: у-у-у). Бала сөзді немесе дыбысты қайталауға талпыныс жасау кезінде ересек баламен бірге қуанып оны қолдайды. Бала іс-әрекетінің барлығы ересек арқылы педагогикалық ықпалмен жүруіне қарамастан үнемі жүйеленген сабақ жүргізу керек, сабақ мазмұны баланың жалпы дамуына және сөйлеу тілін дамытуға бағытталған арнайы ойындар мен жаттығулар жүргізілуі керек. [2].

Баланың жалпы дамуына бағытталған ойын, жаттығулар мен сөйлеу тілін және естіп қабылдауын дамытуға бағытталған жұмыстар спецификалық сипатта болады, өйткені ол баланың дамуындағы естіп қабылдау бұзылыстарына байланысты негізгі қиыншылықтарға бағытталған. Түзету жұмыстарын өткізу үшін ата-аналар үнемі сурдопедагогтың кеңесін алу керек. Есту және сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының негізгі бағыты, ол есту аппараттарын үнемі қолдану жағдайында сөйлеу тілдік органы ұйымдастыру. Баланың сөйлеу тілін дамыту жұмыстары, ересектің келбетіне, оның сөйлеуіне, заттарына баланың көру және есту зейінін аударуға; балада былдырдың пайда болуына, ересектің заттық және сөйлеу тілдік іс-әрекеттеріне еліктеуін дамытуға, қарым-қатынас қажеттілігін қалыптастыруға; кейбір былдырдың және сөздердің мағынасын түсінуге бағытталған болу керек. Бұл бір күн бойына және сабақ барысында баламен қарым-қатынас үрдісінде өтетін күрделі жүйеленген жұмыс түрі. Егер есту қабілеті бұзылған баламен түзету жұмыстары өмір сүруінің бірінші жылдарынан басталса, онда өмірінің екінші-үші жылдарында баланың сөйлеу тілін дамыту қарқыны жоғары болады.

Фонетикалық ырғақ – есту қабілеті бұзылған балалармен жүргізілетін негізгі тәсілдердің бірі. Фонетикалық ырғақты жүргізу барысында дыбыс, буын, сөз, сөз тіркестері белгілі бір қимыл қозғалыспен бірге жүріп отырады. Қазіргі таңда фонетикалық ырғақты пайдалану әдісі көптеген ғалымдардың әдістемелік құралдарында жазылған (Э. И. Леонгард, 1976, 1991; Т. А. Власова, А. Н. Пфафенродт, 1989, 1998; Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская, 1991, 1993, 1995) [3;5]. Есту қабілеті бұзылыстары бар балалардың қалдық естуін дамытуды неғұрлым ерте бастаған жөн, өйткені бала дамуының бірінші жылдары есту анализаторларының жетілуі жүреді, ол педагогикалық жұмыстың әсерлі нәтижесін қамтамасыз етеді. Бала өмірінің бірінші айларында ересек дауысына, ойыншықтардың сылдырына кешенді көру-есту арқылы зейінін тоқтату үрдісі басталады. Баланың естіп қабылдауын дамытудың негізгі шарты ол ерте жастан есту аппараттарын пайдалану, есту аппаратын пайдалана отырып бала кейбір дыбыстарды қабылдайды әсіресе ересек сол дыбыстарға көңіл аударған жағдайда. Аппаратты тағу ересектер мен бала арасындағы қарым-қатынас барысында пайда болған былдыр сөздер мен гуілді жақсартады. Баламен ойыншықтардың сылдырына, өзінің атын атағанда, дыбыстың бағытын анықтауға, ойыншықтың атын білдіретін былдыр сөздерге және еліктеуші дыбыстарға көңіл бөлуге арнайы жаттығуларды жүргізу басталады. Айтарлықтай жүйеленген жұмыс түрі бала дамуының екінші жылдарында басталады. Балаға таныс затты білдіретін былдыр және толық сөздерді ажыратуды үйретеді. Баланы аппаратпен және аппаратсыз тыңдауды үйретеді. Біртіндеп айтылатын сөздердің ара қашықтығын ұлғайтады. Естіп қабылдауын дамыту бойынша жүгізілетін жұмыстар сөйлеу тілін қалыптастырумен тығыз байланысты: баланы естігенің қайталауға ынталандырады. Сонымен қатар балалар әуенді ойыншықтармен танысады және олардың дыбыстарын ажыратуды үйренеді. Біртіндеп естіп қабылдауына берілетін сөз және сөз тіркестерінің саны ұлғаяды. Арнайы естіп қабылдауын дамытуға бағытталған сабақтармен қатар балаларды қоршаған ортаның, көлік сигналдарын, тұрмыстық шуылдардың мағынасын және қажеттілігін түсінуге үйретеді. Бақылау әдісі. Диагностикалық зерттеу барысында біріне бақылау әдісін жатқызатын қалыптасқан және аз мөлшерде қалыптасқан әдістерді қатар қолдану қажет. Зерттеудің бастапқы кезеңінде бақылау әдісі тиімді. Баланың мінезін бақылаумен ата-ана да, педагог та айналыса алады. Даму барысында тежелістері бар балалардың мінез-құлқын бақылау қажеттілігі олардың ауытқуларының ерекшеліктеріне байланысты түсіндіріледі.

Баланың даму деңгейін толықтай анықтау үшін оның күнделікті әрекет барысында мінезқұлқын бақылау арқылы маңызды ақпарат алуға болады. Баланың мінез-құлғын талдау үшін негізгі ерекшеліктері мен жеке тұлғалық қасиеттерін анықтайтын көрсеткіштерді таңдайды. Мұндай толық ақпаратты күнделікті тұрмыс жағдайында, ойын, серуендеу кезінде, тұрмыста алуға болады. Бала туралы мағлұматты педагог алдын ала ата-анаға үйде бала мінез-құлқын бақылау тапсырмасын бере отыра ата-анамен әңгімелесу барысында ала алады. Мысалға анасы серуендеу кезінде баланың басқа балалармен ойнай алатынын немесе жаңа орта, адамдар мен жағдаяттарға баланың реакциясын анықтай алады.

Педагог баланың мінез-құлқын бақылау арқылы және эмоциональдық-аффективті сала ерекшеліктерін, танымдық және нәтижеге бағытталған іс-әрекеттердің алғышарттарын және қарым-қатынас дағдыларын анықтай алады. Зерттеу жүйесі мына блоктардан тұрады: тексерілетін көрсеткіштер, көрсеткіш сипаты және ескертулер. Төменде ерте жастағы баланың мінез-құлқын бақылауға арналған кесте үлгісі берілген. Баланың дамуындағы жетістіктер көп жағдайда түзету жұмыстарының ерте жастан жүргізілуімен ерекшеленеді. Қазіргі уақытта бала өмірінің бірінші күндерінен немесе ерте жастан бастап есту қабілетінің зақымдалуын анықтаудың әдістері жасалған. Түзету жұмыстары ерте жастан күнделікті қарым-қатынас, жалпы дамыту жаттығуларын жасау және арнайы есту жаттығуларын жасаудан басталады. ересектер немесе педагогтар баланы әртүрлі көру, есту, сипап сезу танымдарымен байытады. Баланың бірінші күндерінен танымдық, эмоция, ойын, іс әрекетін дамытуға бағытталған жаттығулар жүргізіледі. Сонымен қатар тұрмыстық шуларға, ойыншықтардың дыбысталуына, дауыс, дыбыстардың қайдан шығып жатқанын анықтауға үйретеді. Оны жеке есту

аппараттарын үнемі пайдалануға үйретеді. Ересектердің баламен қарым-қатынасының міндетті компоненттері ол, үнемі сөйлеу тілі екпінінің болуы. Ересектердің сөйлеу тілін қабылдау баланың дауысының шығуына жағдай жасайды. Баланың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытуға былдыр сөздер және дыбыс еліктеулері жатады[6].

Түзету жұмыстары үнемі есту аппараттарын пайдалану жағдайында жүргізіледі. Баламен қарым-қатынас жасайтын адамдардың барлығы қалыпты жағдайдағы дауыс ырғағымен сөйлеген жөн. Балаға қатты айқайлап сөйлемеген жөн: балада акустикалық жарақат пайда болып оның естуі төмендеуі 43 мүмкін. Балада жуыну, ұйықтау кезінде аппарат болмаған жағдайда қалыпты дауыс ырғағында баланың құлағынан 5-10-50 см арақашықтықта сөйлеген жөн. Баланы оқытудағы жетістіктер кепілі балада жас ерекшелігіне сай әр түрлі іс-әрекеттер түрлерін қалыптастыру және дамыту болып табылады. Баламен қимыл қозғалыс, танымдық іс әрекетін, бейнелу, ойын іс әрекетін дамыту бойынша жаттығулар жүргізу аса маңызды.

Әр түрлі іс әрекеттерді дамыту баланың жалпы дамуын ғана емес, сонымен қатар оның сөйлеу тілінің дамуына әсерін тигізеді. Бала сөз немесе сөйлемді өзіне қызықты іс-әрекет барысында ересектердің күнделікті қайталауы кезінде жақсы меңгереді. Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балаларға оңалту кабинеттерінде түзету жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру аталмыш бағытта бірқатар жайттарды есепке алуға негізделеді. Дәлірек айтқанда, балалардың жас ерекшеліктерін, психологиялық және педагогикалық ерекшеліктерін есепке алу, оқыту мен түзетудің бағытталған әдістерін білу, және оларды тиімді жүзеге асыру.

Әдебиеттер тізімі

1. Зайцева Г.Л. Система жестового общения глухих. // Язык в океане языков, — Новосибирск: Хронограф, 1993.
2. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. - М., 1970.
3. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. - М., 1995
4. ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» Н.Ә.Назарбаев жолдауынан (2012). Егемен Қазақстан газеті. Алматы, 2012ж.
5. Соловьев И.М., Шиф Ж.И. Развитие образного мышления у слабослышащих и слышащих школьников младшего школьного. - В сб.: О психическом развитии глухих и нармольно слышащих детей. М., Изд - во АПН РСФСР, 1962.
6. Зыкова С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. М, 1961.
7. Халыкова Б.С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. 13.00.03-Коррекционная педагогика. 13.00.07-Дошкольная педагогика:автореф.дис.на соиск.учен.степ.канд.пед.наук - Алматы: 2003. - 30 с. - Б. ц.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВИЧНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Манатов Аслан Айтжанович
Психолог, дефектолог*

*магистр педагогических наук и специального (дефектологического) образования
КГУ «Общеобразовательная школа им.Н.Крупской г.Державинск отдела
образования по Жаркаинскому району управления образования Акмолинской области»*

man-asl@mail.ru

Аннотация

В статье, посвященной игровой технологии как средству формирования первичных химических понятий у детей с особыми образовательными потребностями, рассматриваются методы и подходы, позволяющие эффективно интегрировать игровые элементы в образовательный процесс. Основное внимание уделяется тому, как игры могут помочь детям с особыми потребностями воспринимать и усваивать сложные научные концепции, такие как химические реакции, свойства веществ и другие важные аспекты химии.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, игровые технологии, учащиеся, химия.

Современная образовательная среда требует от педагогов инновационных подходов для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Одним из таких подходов становятся игровые технологии, которые активно внедряются в процесс обучения, в том числе в изучение предметов естественнонаучного цикла, таких как химия. Игровые технологии не только делают процесс обучения более увлекательным и интересным для детей, но и помогают формировать первичные химические понятия на доступном уровне.

Игровые технологии представляют собой разнообразные формы и методы, использующие элементы игры для достижения образовательных целей. В контексте обучения химии с использованием игровых технологий можно выделить несколько ключевых аспектов:

1. Мотивация: Игровая форма обучения вызывает у детей интерес и желание участвовать в образовательном процессе. Это особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями, у которых может быть снижена мотивация к обучению.

2. Доступность информации: Игровые задания позволяют адаптировать сложные химические понятия к уровню понимания детей. Например, с помощью игр возможно наглядно продемонстрировать процессы, такие как растворение или взаимодействие веществ, что делает изучение химии более доступным.

3. Развитие социальных навыков: Работа в команде, совместные игры помогают детям развивать социальные и коммуникативные навыки, что имеет большое значение для их интеграции в общество.

4. Креативность и критическое мышление: Игровые технологии побуждают детей проявлять креативность и развивать критическое мышление, что способствует более глубокому усвоению образовательного материала [1].

Одним из эффективных методов является использование ролевых игр. Например, дети могут взять на себя роли ученых, проводящих эксперименты, или создать свои собственные лаборатории, где будут проводить химические эксперименты с безопасными веществами. Это позволяет им не только усваивать знания, но и развивать практические навыки.

Также можно применять настольные игры с химической тематикой, которые содержат элементы конкуренции и сотрудничества. Такие игры, как «Химический детектив» или «Элементы в действии», могут включать задачи на составление формул, распознавание веществ и выполнение элементов реакции. Это способствует закреплению знаний в игровой форме и делает процесс обучения более увлекательным.

Для успешного формирования первичных химических понятий у детей с особыми образовательными потребностями целесообразно использовать следующие методики:

- Игровые лаборатории: Реализация мини-лабораторий в игровых формах, где дети могут экспериментировать с безопасными химическими реактивами.

-Визуализация: Использование наглядных материалов, таких как цветные карточки, модели молекул и таблицы, которые помогают детям лучше понять концепции.

-Сказки и истории: Включение химических понятий в сюжетные линии сказок, где главные герои решают «химические задачки», делая материал более привлекательным и понятным [2].

Такие, игровые технологии, играют важную роль в формировании первичных химических понятий у детей с особыми образовательными потребностями. Эти технологии способствуют созданию эмоционально комфортной среды, где дети могут легко усваивать новый материал через игровые формы обучения.

Во-первых, игры позволяют разнообразить учебный процесс, делая его более увлекательным и доступным. Дети с особыми образовательными потребностями часто имеют сложности с восприятием и запоминанием информации, поэтому использование игровых методик помогает развивать их внимание и память.

Во-вторых, игровые технологии развивают у детей такие важные навыки, как сотрудничество, коммуникация и критическое мышление. Через совместные игры дети учатся работать в команде, выражать свои мысли и идеи, что способствует лучшему усвоению химических понятий.

В-третьих, игровые занятия могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и интересы детей, что делает обучение более персонализированным. Это важно для создания мотивации к обучению и уменьшения страха перед новым материалом [3].

Для формирования первичных химических понятий у детей с особыми образовательными потребностями можно использовать следующие игровые методы обучения:

- **Игра «Найди химический элемент».** Учитель произносит химический элемент, а учащийся должен как можно быстрее найти его в Периодической системе химических элементов Д. И. Менделеева, назвать и сказать порядковый номер.

- **Игра «Выбери лишнее».** Направлена на отработку умений классифицировать вещества или химические реакции. Учащемуся предлагаются формулы одного класса соединений, например, оксидов (10–15), среди них встречаются кислоты, основания и соли, которые надо найти, объяснить, почему они не подходят, к какому классу их можно отнести.

- **Дидактические игры:** кроссворды, чайнворды, ребусы, лото, домино, сказки. Они могут быть предложены в начале урока с целью актуализации знаний или постановки проблемы нового урока, а могут стать формой контроля на каком-нибудь этапе обучения.

- **Логические игры, головоломки, загадки, ребусы.** Способствуют развитию мышления, логичности, гибкости ума. Дети с большой охотой и интересом разгадывают загадки, шарады, ребусы. Они позволяют в необычной форме не только повторить и закрепить изученный материал, но и познакомить учащихся с новыми названиями, понятиями, явлениями [4].

В заключение, использование игровых технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями не только способствует формированию первичных химических понятий, но и развивает социальные, эмоциональные и когнитивные навыки, креативность, критическое мышление и коммуникативные навыки., что является важным элементом их общего развития.

Игровые технологии представляют собой мощный инструмент для формирования первичных химических понятий у детей с особыми образовательными потребностями. Их использование позволяет создать доступную и комфортную образовательную среду, где каждый ребенок может проявить свои способности, глубже понять сложные химические концепции и развивать не только академические, но и социальные навыки. Важно, чтобы педагоги активно интегрировали игровые методы в учебный процесс, адаптируя их под

индивидуальные нужды каждого ребенка, что будет способствовать успешному овладению химией и подготовит детей к дальнейшему обучению.

Список литературы

1.Акимова О.И. Формирование социальных компетенций у школьников в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. № 3 (72) 2017. С. 17-19.

2.Баксанский О.Е., Сафоничева О.Г. Персонализация образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) в возрасте 6-10» / Вопросы обеспечения лекарственных средств. 2016. № 1(11). С. 57-68.

3.Баранова М.Л. Организационные условия доступности образования в системе специального образования Ростовской области /Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Серия Педагогика, 2009 № 2. – 152 с.

4.Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. - 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Маркова Галина Александровна
Психолог, дефектолог
магистр педагогических наук

КГУ «Общеобразовательная школа им.Н.Крупской г.Державинск отдела образования по Жаркаинскому району управления образования Акмолинской области»
kochkina-1996@list.ru

Аннотация

В данной статье рассматривается использование тренировочных упражнений как инструмент формирования жизнестойкости у подростков, что включает в себя умение справляться с трудностями, адаптироваться к изменениям и преодолевать стрессовые ситуации. Жизнестойкость является ключевым фактором для поддержки психологического благополучия и формирования саморегуляции, которые помогают улучшить навыки эмоционального и социального интеллекта, развивают уверенность в себе и способность к решению проблем.

Ключевые слова: *жизнестойкость, подросток, тренинг, адаптация*

Подростковый возраст сопровождается множеством стрессовых ситуаций: это и давление со стороны сверстников, и академические требования, и проблемы, связанные с формированием личности и самоидентификацией. Недостаток жизненных навыков может приводить к повышенной тревожности, депрессии и негативным моделям поведения. Развитие жизнестойкости помогает подросткам не только справляться с текущими проблемами, но и подготовиться к взрослой жизни, где сложностей будет еще больше.

Жизнестойкость — это комплексная личностная черта, которая включает в себя способность преодолевать трудности, сохранять оптимизм и стремиться к достижению целей несмотря на препятствия. Жизнестойкие подростки легче справляются с эмоциональными и физическими нагрузками, демонстрируют высокую стрессоустойчивость, самооценку и гибкость мышления [1].

К факторам, влияющие на формирование жизнестойкости можно отнести следующие:

1. Личностные ресурсы, это уверенность в себе, способность управлять эмоциями, навыки решения проблем.

2. Семья, это поддержка со стороны родителей, стабильные и теплые отношения, развитие позитивных семейных традиций.

3. Школьная среда, это поддержка учителей и сверстников, участие в значимых группах или проектах.

4. Социальное окружение, это наличие социальных связей и поддержки за пределами семьи и школы, в том числе участие в спортивных или творческих кружках.

Подростковый возраст — это время значительных перемен, когда нарастают психологические и социальные трудности, требующие от подростков повышенной адаптивности. В это время жизнестойкость, или способность противостоять стрессовым ситуациям, играет ключевую роль. Формирование жизнестойкости помогает подросткам успешно справляться с вызовами и сохранять психологическое здоровье. Одним из эффективных инструментов для развития этой важной черты являются тренинговые упражнения [2].

Исследованием жизнестойкости (или резилентности) подростков занимались многие ученые и исследовательские группы. Вот некоторые из них:

1. **Эдвард Ф. Дизон** - изучал факторы, способствующие жизнестойкости у подростков и влияние среды.

2. **Мартин Селигман** - один из основателей позитивной психологии, исследовал жизнестойкость и адаптацию в различных возрастах, включая подростков.

3. **Сьюзан Кобасса** - изучала концепцию жизнестойкости и как она относится к стрессовым ситуациям.

4. **Анжела Дакворт** - известна своими исследованиями упорства и преодоления трудностей, а также их влияния на молодежь.

5. **Дороти Нолан** - исследовала жизнестойкость в контексте социальных факторов и поддерживающих систем.

6. **Кристен Н. Браун** - исследует жизнестойкость у молодежи и воздействие различных социальных факторов, включая семью и сообщество [3].

Тренинговые упражнения могут значительно способствовать формированию жизнестойкости (или устойчивости) у участников за счет ряда факторов:

1. **Развитие навыков саморегуляции:** Упражнения, фокусирующиеся на управлении эмоциями и стрессом, помогают участникам научиться контролировать свои реакции в сложных ситуациях.

2. **Повышение уверенности в себе:** Участие в тренингах, где участники преодолевают свои страхи, укрепляет уверенность в собственных силах и способности справляться с трудностями.

3. **Формирование позитивного мышления:** Упражнения, направленные на переосмысление негативного опыта и формирование позитивной оценки ситуаций, способствуют более адекватному восприятию жизни и уменьшению уровня стресса.

4. **Улучшение социальных навыков:** Тренинги часто включают командные упражнения, которые помогают улучшить навыки коммуникации, сотрудничества и разрешения конфликтов, что является важным аспектом жизнестойкости.

5. **Распознавание и использование ресурсов:** Участники обучаются выявлять свои внутренние и внешние ресурсы (поддержка близких, собственные навыки и т.д.) и использовать их для преодоления трудных жизненных ситуаций.

6. **Создание ощущения принадлежности:** Групповые тренинги способствуют созданию сообщества, где участники чувствуют поддержку и понимание, что также повышает их устойчивость к стрессу.

7. Постановка и достижение целей: Упражнения по целеполаганию помогают установить реальные и достижимые цели, что увеличивает мотивацию и позволяет увидеть прогресс, даже в трудных обстоятельствах.

8. Обучение методам решения проблем: Тренинги часто включают в себя стратегии и техники по эффективному решению проблем, что помогает участникам достигать успеха даже в сложных ситуациях.

В целом, тренинговые упражнения помогают развивать не только психологическую гибкость, но и навыки, которые делают человека более устойчивым к изменениям и трудностям, что является ключевым аспектом жизнестойкости. В контексте формирования жизнестойкости такие упражнения позволяют подросткам научиться адаптироваться к стрессу, справляться с неудачами и находить внутренние ресурсы для преодоления трудностей.

Пример тренинговых упражнений, которые можно использовать в своей работе:

1. Упражнение «Моя жизненная история»

Это задание помогает подросткам осознать свои жизненные достижения и преодоленные трудности. Им предлагается вспомнить ситуации, когда они успешно справились с проблемами, и записать, какие качества и навыки помогли им в этом. Это упражнение способствует развитию уверенности в собственных силах и формирует навыки рефлексии.

2. Упражнение «Круг поддержки»

В этом упражнении подростки анализируют, кто в их окружении может оказать им эмоциональную или практическую поддержку в трудных ситуациях. Они рисуют круг, в центре которого находятся сами, а вокруг размещают людей, к которым могут обратиться за помощью. Это помогает подросткам осознать важность социальных связей и почувствовать поддержку со стороны близких.

3. Упражнение «Разрешение конфликтов»

Подросткам предлагается разыграть сценку, в которой они сталкиваются с конфликтной ситуацией, и найти несколько возможных путей ее решения. Такое упражнение развивает навыки межличностного общения, учит управлять эмоциями и находить компромиссы, что является важным аспектом жизнестойкости.

4. Упражнение «Цели и препятствия»

В этом упражнении подросткам нужно обозначить одну из своих целей и подумать, какие препятствия могут встать на их пути. Затем они разрабатывают стратегии, как можно преодолеть эти преграды. Это упражнение помогает развить проактивное мышление и уверенность в своих силах при достижении целей.

Влияние тренинговых упражнений на развитие жизнестойкости.

Тренинговые упражнения создают безопасную среду, в которой подростки могут пробовать различные модели поведения, анализировать свои реакции на стресс и ошибки, учиться управлять эмоциями. Они развивают ключевые компоненты жизнестойкости, такие как:

- Эмоциональная саморегуляция. Подростки учатся осознавать свои эмоции, управлять тревожностью и снижать уровень стресса.

- Когнитивная гибкость. Упражнения способствуют формированию способности к переоценке ситуаций и нахождению альтернативных решений.

- Социальная поддержка. Взаимодействие с группой помогает осознать ценность поддержки со стороны окружающих и укрепить социальные связи.

- Оптимизм и вера в собственные силы. Выполняя задания, подростки укрепляют уверенность в своих возможностях и формируют позитивное отношение к жизни.

Ключевую роль в тренинговом процессе играет тренер. Он должен быть не просто ведущим занятий, но и поддерживающим наставником, который создает атмосферу доверия и безопасности. Тренер помогает подросткам открыться, свободно выражать свои мысли и эмоции, а также дает конструктивную обратную связь.

Важно, чтобы тренинговые упражнения были адаптированы под возрастные особенности подростков, а сам процесс обучения оставался интересным и динамичным. Использование игровых форматов, ролевых игр и групповых обсуждений делает занятия не только эффективными, но и увлекательными.

Формирование жизнестойкости у подростков — это важная задача, которая требует целенаправленной работы. Тренинговые упражнения предоставляют уникальные возможности для развития навыков преодоления трудностей, эмоциональной саморегуляции и построения социальных связей. Регулярные тренинги, направленные на развитие жизнестойкости, помогают подросткам стать более уверенными, сильными и готовыми к вызовам жизни.

Список литературы

1. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ/ пер. с англ./С. Мадди - СПб.: Речь.2002. -542 с.
2. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии: сборник. –М.: Пульсар, 2009. –С.156-172
3. Ахмеров Р.А. Жизнестойкость как психобиографическая характеристика // Время пути: исследования и размышления/ Под ред. Р.А. Ахмеров, Е.И. Головахи, Е.Г. Злобиной, А.А. Кроника, Д.А. Леонтьева. – К.: Изд-во Института социологии НАН Украины, 2008, -288 с.

ДИНАМИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ СУБЪЕКТОВ С ВЫРАЖЕННЫМ СТРЕССОМ И РАЗЛИЧНЫМИ РЕСУРСАМИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ ТАНЦЕВАЛЬНОГО АРТ-ТРЕНИНГА)

*Медведева Карина Александровна
Студент 5 курса ЮУрГУ (НИУ)
г. Челябинск (Россия)
km34188@gmail.com*

*Грязева-Добшинская Вера Геннадьевна
д. псих. наук, профессор, ЮУрГУ (НИУ)
г. Челябинск (Россия)
griazeva-dobshinskaiavg@susu.ru*

Аннотация

В статье представлены результаты исследования динамики переживания субъектов с выраженным стрессом и различными ресурсами творческого мышления. Исследование направлено на выявление особенностей динамики переживания субъектов. Экспериментальное воздействие осуществляется с помощью танцевального арт-тренинга. Примененные методики: опросник ДОРС, опросник «Креативность», «Психологическая топология личности». Гипотеза исследования о существовании особенностей динамики рефлексии переживания субъектов, определяемых ресурсами творческого мышления, подтвердилась.

Ключевые слова: переживание, стресс, творческое мышление, арт-тренинг.

Переживание является распространенным предметом психологических исследований. Изучаются различные переживания человека: от базальных эмоций (переживание радости, горя и т.д.) до интегральных состояний (переживание благополучия). Однако рефлексия

динамики переживания остается малоизученной. В рамках данной работы исследуется динамика рефлексии переживания критических ситуаций у субъектов с выраженным стрессом при воздействии танцевального арт-тренинга.

Актуальность темы связана с тем, что изучение особенностей рефлексии переживания позволит более грамотно составлять программу танцевального арт-тренинга в соответствии с психологическими особенностями участников. Как правило, танцевальные арт-тренинги представляют интерес для людей, испытывающих стресс, поэтому в качестве одной из психологических особенностей выбрана степень выраженности стресса. Танец неразрывно связан с творчеством, поэтому в качестве второй особенности был взят уровень творческого мышления. Понимание того, как именно меняется рефлексия переживания субъектов после выполнения определенных действий, может способствовать разработке более подходящих программ танцевальных арт-тренингов.

Теоретической базой исследования выступают труды Ф.Е. Василюка, который подразумевает под термином «переживание» особую внутреннюю деятельность субъекта, позволяющую ему перенести те или иные жизненные обстоятельства (как правило тяжелые), т.е. преодолеть критическую ситуацию [1]. Исследование переживания позволяет объяснять эффекты воздействия искусства, в том числе танцевального, а также специфику процессов их переживания субъектом.

Ф.Е. Василюк раскрыл такую значимую функцию переживания, как поиск выхода из критических жизненных ситуаций. Переживание помогает человеку строить и восстанавливать собственную систему смысловых ориентиров, которые были утрачены им вследствие перенесенной психологической травмы или ситуации кризиса.

На сегодняшний день теоретически обоснована актуальность дифференциация субъектов по уровню переживания стресса, так как в зависимости от определенного уровня возникают различия в структуре психодинамических и личностных ресурсов, позволяющих субъектам по-разному переживать повседневные стрессовые нагрузки [2]. Стресс является видом функционального состояния, которое характеризуется повышенной физиологической и психической активностью. Человек при этом становится крайне неустойчивым, и изменение условий может привести к различным последствиям, так как социокультурное пространство жизни характеризуется разнообразием ситуаций, что создает возможности для избирательной активности субъекта, связанной с вызовами творческого мышления [3].

Именно поэтому в рамках исследования субъекты дифференцируются в соответствии со степенью выраженности стресса (значение индекса стресса ниже или выше среднего).

Творческое мышление является одним из ключевых аспектов человеческой деятельности и находит свое проявление в разных сферах. Ф.Е. Василюк выделил четыре типа переживания критических ситуаций: гедонистический, реалистический, ценностный, творческий. Последний тип переживания критических ситуаций позволяет человеку создавать новое, выходить за рамки при столкновении с трудностями. При этом созданное личностью решение позволяет сохранить собственные ценности и смыслы, а также учесть характеристики внешних трудностей.

В общем понимании творческое мышление представляет собой способность человека к придумыванию чего-то нового. Творческое мышление является важной компетенцией для успешной реализации человека в творческой, в том числе танцевальной, деятельности.

Теоретическая модель исследования динамики переживания субъектов при воздействии танцевального арт-тренинга разработана в русле символично-рефлексивного подхода В.Г. Грязевой-Добшинской в контексте взаимодействия личности с культурой и искусством.

Цель исследования: выявить особенности динамики переживания субъектов с выраженным стрессом и разными ресурсами творческого мышления под влиянием танцевального арт-тренинга.

Гипотеза: особенности динамики рефлексии переживания определяются ресурсами творческого мышления субъекта.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник ДОРС А. Леоновой, С. Величковой «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности (утомление-монотония-пресыщение-стресс)» был применен для определения степени выраженности состояния стресса [4].

2. Для оценки уровня творческого мышления использовался опросник «Креативность» Вишняковой Н.

3. Для исследования динамики рефлексии переживания субъектов применяется «Психологическая топология личности» В.Г. Грязевой-Добшинской [5].

Для выявления различий в параметрах рефлексии переживания субъектов до и после участия в танцевальном арт-тренинге используется критерий Вилкоксона

В исследовании принимало участие 52 человека, занимающихся танцами более одного года, в возрасте от 18 до 25 лет. Выборка была разделена на экспериментальную (30 чел.) и контрольную (22 чел.) группы. Экспериментальное воздействие: участие в танцевальном арт-тренинге.

С помощью опросника ДОРС определена степень выраженности стресса у участников арт-тренинга: 20 участников тренинга относятся к группе с низким стрессом (индекс стресса ниже среднего), 10 – к группе с выраженным стрессом (индекс стресса выше среднего). Обе группы были дифференцированы на подгруппы в соответствии с уровнями творческого мышления.

Соотношение субъектов с выраженным стрессом по уровням творческого мышления представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение субъектов по уровням творческого мышления в группе с выраженным стрессом

Индекс стресса	Уровень творческого мышления	Балл (стэны)	Количество во испытуемых	Процент в эксп. выборке
От 23 до 33	Высокий	7–10	5	16,7%
От 23 до 33	Низкий	1–4	5	16,7%

Таким образом, субъекты с выраженным стрессом относятся к 2 подгруппам:

1. подгруппа 1 (высокий уровень творческого мышления; выраженный стресс);
2. подгруппа 2 (низкий уровень творческого мышления; выраженный стресс).

Субъекты подгруппы 1 характеризуются выраженным стрессом и высоким уровнем творческого мышления. Результаты сравнения рефлексии переживания субъектов до и после воздействия танцевального арт-тренинга представлены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика рефлексии переживания субъектов подгруппы 1 (высокий уровень творческого мышления; выраженный стресс) под воздействием танцевального арт-тренинга (критерий Вилкоксона)

Биполярный параметр рефлексии переживания	Рефлексия	Показатели динамики рефлексии переживания		
		+	–	Амбивалентность рефлексии
		полюс параметра рефлексии	полюс параметра рефлексии	и
Параметры потенциалов функционирования				
	До	18	30	47

Динамика деят-ти (+) – Стабилизация деят-ти (-)	После	37	34	86
	Z	2,406* ⁻ ↑	-0,570	-1,645
Я во взаимоотн-ях (+) – Другой во взаимоотн-ях (-)	До	2	1	2
	После	13	6	15
	Z	2,121* ⁻ ↑	-1,518	-2,060* ⁻ ↑

Условные обозначения: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$; ↑ – повышение рефлексии переживания.

При рефлексии переживания субъектами по параметрам потенциалов функционирования выявлено значимое повышение рефлексии переживания субъектами динамики деятельности, моментов ее развития, преобразования и движения. Участники стали в большей степени рефлексировать возможность осуществления выбора из имеющихся возможностей и способность оценивать и отбирать правильные решения.

При анализе характеристик рефлексии переживания после участия в арт-тренинге выявлено значимое повышение рефлексии субъектами своих действий, воздействий и отношений. Также значимо повысилась амбивалентность рефлексии переживания себя и Другого во взаимоотношениях. Участники стали более субъектны, в то же время повысилась рефлексия взаимоотношений, восходящая к пониманию «Мы» с другими.

Участие в танцевальном арт-тренинге вызвало значимое повышение рефлексии переживания субъектов по параметрам потенциалов функционирования (взаимодействие с миром).

Субъекты подгруппы 2 характеризуются выраженным стрессом и низким уровнем творческого мышления. Результаты сравнения рефлексии переживания субъектов до и после воздействия танцевального арт-тренинга представлены в таблице 3.

Таблица 3

Динамика рефлексии переживания субъектов подгруппы 2 (низкий уровень творческого мышления; выраженный стресс) под воздействием танцевального арт-тренинга (критерий Вилкоксона)

Биполярный параметр рефлексии переживания	Рефлексия	Показатели динамики рефлексии переживания		
		+ полюс параметра рефлексии	- полюс параметра рефлексии	Амбивалентность рефлексии
Параметры потенциалов функционирования				
Динамика деят-ти (+) – Стабилизация деят-ти (-)	До	23	27	46
	После	34	42	92
	Z	-1,678	-1,727	-2,501* ⁻ ↑
Я во взаимоотн-ях (+) – Другой во взаимоотн-ях (-)	До	3	1	3
	После	10	11	18
	Z	-1,207	2,197* ⁻ ↑	-1,715

Условные обозначения: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$; ↑ – повышение рефлексии переживания.

Выявлено значимое повышение амбивалентности рефлексии переживания динамических характеристик и структур деятельности. Субъекты подгруппы 2 испытали феномен стабильной динамики. Участники переживают «день сурка», так как испытывают динамику деятельности в ее стабильности.

Выявлено значимое повышение рефлексии переживания субъектами Другого во взаимоотношениях (уровня рефлексии действий, воздействий и отношений Другого) при анализе особенностей динамики рефлексии переживания субъектов после участия в танцевальном арт-тренинге.

Таким образом, в группах с выраженным стрессом и высоким и низким уровнями творческого мышления танцевальный арт-тренинг оказал наибольшее воздействие на параметры потенциала взаимодействия с миром: «динамика деятельности – стабилизация деятельности» и «Я во взаимоотношениях – Другой во взаимоотношениях».

С целью проверки гипотезы о влиянии танцевальной терапии на рефлексии переживания субъектов в исследование была введена контрольная группа испытуемых, которые не принимали участие в арт-тренинге. Для контрольной группы были проведены две серии аналогичных замеров параметров рефлексии переживания.

Анализ динамики рефлексии переживания субъектов не выявил статистически значимых различий ни по одному из параметров методики «Психологической топологии личности» в контрольной группе исследуемых (уровень значимости критерия Вилкоксона не меньше 0,05). Следовательно, динамика рефлексии переживания субъектов экспериментальной группы была вызвана именно экспериментальным воздействием – танцевальным арт-тренингом.

Подводя итог вышесказанному, следует сделать вывод о том, что исследование динамики переживания субъектов на личностном уровне (рефлексия переживания) в группе с выраженным стрессом при воздействии танцевальной терапии выявило динамику по параметрам потенциала функционирования, взаимодействия с миром. В зависимости от ресурса (низкий/высокий) творческого мышления у участников по-разному проявилась динамика рефлексии переживания, что подтверждает гипотезу исследования.

Полученные данные могут применяться при разработке танцевальных арт-тренингов для субъектов с различными ресурсами творческого мышления.

Список литературы

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 200 с.
2. Дмитриева, Ю.А. модель дифференциации субъектов по уровню переживания стресса и стрессонаполненности жизни / Ю.А. Дмитриева, С.Ю. Коробова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. – № 2. – С. 159-165.
3. Грязева-Добшинская, В.Г. Межполушарная асимметрия и структура ресурсов стрессоустойчивости интегральной индивидуальности / В.Г. Грязева-Добшинская, Ю.А. Дмитриева, С.Ю. Коробова // Психология. Психофизиология. – 2018. – №2. – С. 15-27.
4. Водопьянова, Н.Е. Стресс-менеджмент : учебник для вузов / Н.Е. Водопьянова. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Юрайт. – 2023. – 283 с.
5. Грязева-Добшинская, В.Г. Психологическая топология личности. Технология экспериментального исследования эффектов личностной динамики: учебное пособие / В.Г. Грязева-Добшинская. – 2-е изд., доп. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2020. – 215 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Муллагалиева Ольга Ильинична педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 477 г. Челябинска», студент 2 курса магистратуры, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск (Россия)
evie96@bk.ru

Морозова Светлана Витальевна, к.психол.н., доцент кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования, зав. кафедрой общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск (Россия)
morozovasy@susu.ru

Аннотация

В статье рассматриваются понятия безопасной образовательной среды, экологически безопасной образовательной среды, а также один из аспектов ее формирования – формирование экологического сознания у детей дошкольного возраста. Авторы анализируют программу развития экологического сознания как метод создания психологически и экологически безопасной среды. В ходе анализа делается вывод о том, что внедрение экологических знаний в повседневную жизнь детей способствует не только формированию устойчивых экологических привычек, но и созданию психологически комфортной и благоприятной среды в образовательных учреждениях, что благоприятно сказывается на развитии ребенка.

Ключевые слова: психологически безопасная образовательная среда, экологически безопасная образовательная среда, экологическое сознание, программа формирования экологического сознания, старший дошкольный возраст.

Исследования показывают, что среда, в которой растет и развивается ребенок, оказывает значительное влияние на его психологическое состояние и развитие. Так Баева И.А., поднимая проблему «человека и среды» в психологии, фокусируется на важности взаимодействия личности с окружающей средой и ее влиянии на психологическое развитие. Так, среда выступает активным фактором, который может как способствовать, так и препятствовать гармоничному развитию человека [1]. Мануйлов Ю.С., раскрывая положения семантики средового подхода, отмечает, что «среда осредняет личность», что также отражает идею И.А. Баевой. Мануйлов Ю.С. также указывает на то, что, подвергаясь влиянию среды, человек может перенять поведение, взгляды и ценности, они станут более предсказуемыми и адаптированными к социальным нормам и ожиданиям этой среды [2]. Таким образом, необходимо рассматривать личность неотрывно от среды, которая ее формирует.

Выработка стратегий деятельности по формированию безопасной образовательной среды, включая компоненты жизнедеятельности и взаимодействия участников образовательных отношений – одна из необходимостей, обусловленная ФГОС [3]. Перед психологами и педагогами стоит задача формирования среды, способствующей гармоничному развитию личности ребенка, и одним из требований к такой среде является *психологическая безопасность*.

Безопасная образовательная среда – это организационная, пространственная и социальная жизнедеятельность, обеспечивающая прежде всего здоровье, а также социальную, психологическую, экологическую защищенность дошкольников, педагогов и родителей [4].

Создание психологически безопасной среды, конечно, не заканчивается на создании лишь благоприятной психологической обстановки, а требует также обеспечения социальной, информационной и экологической безопасности субъектов образовательного процесса – к

такому выводу приходят Ширванян А.Э. и Сиволобова Н.А. в своем анализе исследований, посвященных комплексному подходу к безопасности в образовательной среде [5].

Экологически безопасная образовательная среда понимается Алисовым Е.А. как система психолого-педагогических условий, влияний и возможностей, которые формируют и обеспечивают защищенность личности от негативного воздействия экологических факторов и оптимальность взаимодействия с миром природы, что с каждым годом становится все актуальнее [6].

В ранее опубликованной статье [7] авторами была представлена программа формирования экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста. При разработке данной программы авторами были учтены факторы, влияющие на формирование детского сознания в целом. К этим факторам относятся влияние культуры ближайшего окружения ребенка – родители, воспитатели – и самостоятельные усилия ребенка в интеллектуальной и творческой деятельности [8]. Авторы программы также отмечают, что на формирование экологического сознания влияет не только осознание последствий каких-либо действий и поступков, направленных на окружающий мир и людей, но также через развитие таких чувств, как сопереживание, сочувствие и сострадание.

В этой статье мы бы хотели рассмотреть формирование экологического сознания как фактор создания психологически безопасной образовательной среды. В рамках дошкольного образования здоровьесберегающие технологии и программы помогают не только поддерживать физическое здоровье детей, но и формируют базу для их эмоционального благополучия и успешной адаптации к образовательному процессу. Также для создания психологически и экологически безопасной среды детям необходимо понимание важности заботы о себе, окружающей среде и своем здоровье, и внедрение экологических принципов в образовательный процесс помогает им в этом, способствуя формированию у детей ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих.

Формирование, воспитание у детей экологического сознания предполагает наличие здоровьесберегающей деятельности, что является одним из аспектов, способствующих созданию психологически безопасной среды. Ведь программа, фундаментальный принцип которой – ценность всего живого – помогает учащимся развить не только экологическое сознание, но и более глубокие человеческие качества, такие как эмпатия, уважение к природе и другим людям. Воспитание уважения к жизни способствует формированию ответственности за свои действия и решения, начиная с заботы о планете и заканчивая отношениями с окружающими. Осознав важность каждого живого существа, дети начинают уважать и друг друга, что благоприятно сказывается на атмосфере, где чувствуется поддержка, доверие, ощущение себя принятым, важным и защищенным. Такая среда предполагает поощрение открытого общения, поддержку индивидуальных особенностей и эмоциональных потребностей, что позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал без страха осуждения или неприятия.

Выводы

Таким образом, для создания психологически и экологически безопасной среды требует не только физической и эмоциональной защиты детей, но также должны быть требования к содержательной ее части – среда должна содержать в себе компоненты, которые будут способствовать дальнейшему формированию у детей эмпатии, уважения к окружающему миру и другим людям, что, в свою очередь, создает условия для гармоничного развития личности ребенка

В связи с этим, интеграция экологического образования в образовательный процесс не только помогает формировать устойчивые экологические привычки, но и способствует созданию атмосферы доверия и поддержки, что является необходимым для психологического благополучия учащихся. В результате это станет важным шагом к воспитанию ответственных граждан, ведь именно в условиях образовательной среды формируется личность, которая будет определять траекторию дальнейшего развития человечества. И поэтому так необходима стратегия образования, ориентированная на будущее [6].

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. С. 16
2. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 89
3. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (18.09.2024)
4. Непрокина И. В., Болотникова О. П., Ошкина А. А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг. Учебное пособие. Тольятти: Изд-ва ТГУ, 2012. С. 92
5. Ширванян А. Э., Сиволобова Н. А. Безопасная образовательная среда как средство формирования толерантности у детей в условиях семейного воспитания // Kant. 2022. №1 (42). С. 330.
6. Алисов Е. А. Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2014. №1 (27). С. 14–15.
7. Друзина О. В., Морозова С. В., Котина А. Е., Муллағалиева О. И. Разработка и апробация программы формирования экологического сознания у детей дошкольного возраста // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXIV Международной научно-практической конференции, Челябинск, 20 апреля 2023 года. Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. 2023. С. 490-496.
8. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Россия, Питер, 2011.

ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ: STEAM-ЗАДАНИЯ ДЛЯ УЧЕНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО С НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Мынбаева Жанар Тасбулатовна
магистр естественных наук, педагог-психолог, учитель химии и естествознания
КГУ «Основная средняя школа села Отрадное отдела образования по Жаркаинскому району
управления образования Акмолинской области», Республика Казахстан
zhanar_mynbayeva@mail.ru*

Аннотация

В статье приводятся сведения о педагогической практике применения на занятиях естественнонаучного направления STEAM-подходов при работе учениками с особыми образовательными потребностями при переходе из младшего звена в среднее в условиях общеобразовательной школы, а именно: какие формы/методы работы с учащимися были использованы; приведены примеры заданий для учеников. Сделаны выводы об эффективности таких подходов в формировании мотивации учеников.

Ключевые слова: *STEAM-образование, STEAM-задания, STEAM-подходы, учащиеся с особыми образовательными потребностями.*

Переход из младшего в среднее звено – значимый этап в жизни любого школьника, особенно для детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Новые предметы, более сложные задания, адаптация к новой социальной среде – все это может вызывать у них определенные трудности. STEAM-подход (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) в образовании предлагает уникальные возможности для создания инклюзивной среды, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал [1,2].

Почему STEAM?

- Индивидуальный подход: STEAM-проекты позволяют адаптировать задания под конкретные потребности каждого ученика, учитывая его сильные стороны и зоны ближайшего развития.
- Междисциплинарность: Сочетание разных областей знаний делает обучение более интересным и способствует развитию творческого мышления.
- Практическая направленность: STEAM-проекты направлены на решение реальных задач, что повышает мотивацию учеников и помогает им увидеть практическую значимость полученных знаний.
- Развитие навыков 21 века: STEAM-образование способствует развитию таких навыков, как критическое мышление, креативность, сотрудничество, коммуникация, которые необходимы для успешной жизни в современном мире [3,4].

Примеры STEAM-заданий для учеников с ООП

1. Проектирование инклюзивной игровой площадки

Цель: Развитие пространственного мышления, творческих способностей, навыков сотрудничества.

Задание: Учащимся предлагается разработать проект игровой площадки, которая была бы интересна и доступна для всех детей, включая детей с ОВЗ. При этом они должны учитывать различные физические и сенсорные особенности детей, а также требования безопасности.

2. Создание интерактивной сказки

Цель: Развитие речи, воображения, навыков программирования.

Задание: Учащиеся создают интерактивную сказку, используя специальные программы или приложения. Они могут придумывать сюжет, создавать персонажей, записывать свой голос и добавлять звуковые эффекты.

3. Конструирование робота-помощника

Цель: Развитие логического мышления, навыков конструирования, программирования.

Задание: Учащиеся конструируют робота, который мог бы выполнять определенные функции, например, помогать в выполнении домашних заданий или обеспечивать безопасность в доме.

4. Создание экологически чистого продукта

Цель: Формирование экологического сознания, развитие исследовательских навыков.

Задание: Учащиеся исследуют проблему загрязнения окружающей среды и предлагают свое решение в виде создания экологически чистого продукта, например, биоразлагаемого упаковочного материала или устройства для очистки воды.

5. Разработка мобильного приложения

Цель: Развитие навыков программирования, логического мышления, творческих способностей.

Задание: Учащиеся создают мобильное приложение, которое решает какую-либо проблему, например, помогает людям с ограниченными возможностями ориентироваться в пространстве или облегчает коммуникацию.

Как создать инклюзивную среду для реализации STEAM-проектов

- Обеспечить доступность материалов и оборудования: Использовать адаптированное оборудование, упрощенные инструкции, альтернативные формы представления информации.

- Создать атмосферу сотрудничества и поддержки: Поощрять совместную работу, оказывать индивидуальную помощь, избегать соревновательной атмосферы.
- Учитывать интересы и способности каждого ученика: Разрабатывать проекты, которые соответствуют уровню развития каждого ребенка и учитывают его индивидуальные особенности.

- Оказывать поддержку педагогам: Проводить тренинги и семинары для учителей, обеспечивать их необходимыми ресурсами.

Адаптация заданий для учащихся с ОВЗ

- Упрощение заданий: Разбиение сложных задач на более мелкие, использование визуальных подсказок.

- Индивидуальный подход: Создание заданий с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

- Использование различных каналов восприятия: Комбинирование визуальной, аудиальной и тактильной информации.

- Обеспечение доступности материалов: Использование крупного шрифта, контрастных цветов, альтернативных форматов.

Роль учителя в процессе STEAM-образования

- Создание мотивационной среды: Организация интересных и увлекательных занятий.

- Обеспечение поддержки: Помощь ученикам в преодолении трудностей, создание атмосферы доверия.

- Развитие навыков сотрудничества: Организация групповых проектов, поощрение обмена идеями.

- Постоянное профессиональное развитие: Изучение новых методик и технологий, участие в семинарах и конференциях.

Преимущества STEAM-образования для учащихся с ООП

- Повышение мотивации: Участие в интересных проектах, возможность проявить свои способности.

- Развитие мелкой моторики: Работа с различными материалами и инструментами.

- Улучшение коммуникативных навыков: Работа в группе, презентация своих проектов.

- Повышение самооценки: Успешное выполнение заданий, признание со стороны сверстников и педагогов.

STEAM-подход открывает широкие возможности для создания инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал. При правильной организации STEAM-проекты могут стать мощным инструментом для развития у детей с ООП таких навыков, как критическое мышление, креативность, сотрудничество и коммуникация. В заключении можно подчеркнуть важность STEAM-образования для всех учащихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. STEAM-подход позволяет сделать обучение более интересным, эффективным и доступным. При правильной организации, STEAM-образование может стать мощным инструментом для развития творческих способностей, критического мышления и навыков сотрудничества у всех учащихся.

.Список литературы:

1. Белозерова Г.М. Инновационные технологии в инкультурации и реабилитации личности особого ребенка // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №1. – С. 251–253.

2. Указ Президента Республики Казахстан. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года: утв. 15 февраля 2018 года, № 636.

3. Анисимова Т.И., Шатунова О.В., Сабирова Ф.М. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0. *Научный диалог*. 2018;(11):322-332. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-11-322-332>

4. STEAM-технология в профильном образовании: Сборник материалов дистанционной конференции 15 апреля 2022 г. (под общей редакцией заместителя начальника филиала (по учебной работе), почётного работника общего образования Российской Федерации Войтенко Е.П.; заведующий методическим кабинетом Гладченко Н.Ю.). – Калининград: КНВМУ, 2022. – 100 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЫСТРАИВАНИЯ БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ У ВЗРОСЛЫХ ДЕТЕЙ АЛКОГОЛИКОВ

Никитина Елизавета Ильинична
студент кафедры «Прикладная психология» ФГБОУ ВО ПГУПС
имени Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург,
elisheva.nikitina@mail.ru

Карагачева Мария Валерьевна
канд. псих. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО ПГУПС
имени Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург,
karagache@mail.ru

Аннотация

В последнее время большой интерес исследователей вызывают психологические особенности взрослых детей алкоголиков. Взросление ребенка в дисфункциональной семье накладывает определенный отпечаток на дальнейшую жизнь и развитие, в том числе и на межличностные отношения, которые являются важной составляющей социальной жизни человека. В статье представлен теоретический анализ особенностей, которые влияют на построение близких отношений у ВДА.

Ключевые слова: дисфункциональная семья, взрослые дети алкоголиков, привязанность, близость.

Изучением такой социальной группы, как «взрослые дети алкоголиков» занималась Джанет Войтиц, она же впервые ввела термин «взрослые дети алкоголиков (ВДА)». В начале стоит упомянуть о влиянии дисфункциональной семьи на человека.

Воспитание в семье, в которой присутствует алкогольная зависимость, наносит значительный отпечаток на личность ребенка и его последующую жизнь. Например, родители с алкогольной зависимостью часто выражают противоречия в проявлении любви по отношению к своим детям, то есть они одновременно выражают любовь и тепло, и в тоже время отказ. Также родители являются примером для своих детей во взаимодействии и построении отношений с окружающими людьми. Большинство детей, выросших в алкогольных семьях, проецируют модель проблемного функционирования родительской семьи на свою. Поэтому алкогольная зависимость у родителей образует ассоциации с представлениями о привязанности как у женщин, так и мужчин [1].

В первую очередь, взрослые дети алкоголиков, просто не знают, какие отношения являются здоровыми, так как отсутствуют положительные примеры. Говоря о близких отношениях, они строятся на тесном общении и внимательном отношении к партнеру. У взрослых детей алкоголиков отсутствует пример таких взаимодействий.

У взрослых детей алкоголиков возникает страх близости, главный элемент этого страха – боязнь неизвестного. Это появляется из-за постоянного пребывания в подвешенном состоянии, когда не знаешь, что может произойти дома из-за алкогольной зависимости одного или обоих родителей. Наличие проблем в понимании своих эмоций и их транслировании другим людям, а также затруднения в соблюдении собственных и чужих границ так же вызывают сложности в построении межличностных отношениях [1].

Важный фактор в построении здоровых близких отношений – доверие. Доверие – это фундамент для любых близких отношений – будь то романтические, дружеские или семейные. Доверие создает атмосферу безопасности и дает возможность партнерам быть открытыми и уязвимыми по отношению друг к другу. Страх близости не дает взрослым детям алкоголиков открыто говорить о своих эмоциях, в распознавании которых могут возникать трудности, рассказывать о своей жизни; быть уязвимым для них тоже непостижимая роскошь, ведь состояние незащищенности сопровождает их всю жизнь [2].

Более того, реализуя родительский сценарий взрослые дети алкоголиков выбирают себе партнера, также имеющего зависимость [2]. Отсюда вытекают созависимые отношения. Г.В. Гатальская определяет созависимость ВДА, так: «Психоэмоциональное состояние и поведенческие проявления, развившиеся в результате длительной подверженности стрессу, концентрированности на проблемах зависимого от алкоголя родителя и использования подавляющих правил, которые не позволяют, открыто выражать свои чувства, а также прямо обсуждать свои личностные и межличностные проблемы [2].»

Р.Хемфельт, Ф. Минирт, П. Майер выделяют особенности поведения созависимого человека:

- 1) человек страдает одной (или более) зависимостью или у него могут возникнуть навязчивые идеи (здесь подразумевается подверженность пищевым расстройствам, трудоголизм, психологическая и/или физическая агрессивность в повседневной жизни, сексуальная распушенность);
- 2) человек считает, что его счастье и благополучие зависит от других людей;
- 3) человек имеет низкую самооценку и часто его поведение можно описать как инфантильное;
- 4) человек испытывает чувство ответственности за других;
- 5) отношения в браке у такого человека отличаются разрушительным отсутствием равновесия между зависимостью и независимостью;
- 6) человек использует в своем поведении психологические защиты такие как отрицание и подавление (искаженно воспринимает реальность, преуменьшает отрицательные стороны событий, притворяется, что с ним «ничего плохого не произошло» и думает, что самоанализ — это неприятно);
- 7) человек беспокоится о том, что ничего не может изменить в жизни (ВДА, имеющие низкую самооценку, часто настраиваются на проигрыш, так как считают себя неудачниками. Если они действительно претерпевают неудачу, то их разочарование только подкрепляет уже существующую низкую самооценку).
- 8) у человека наблюдается амбивалентность переживаемых чувств (в поведении часто могут быть вспышки гнева и нежности, любви и ненависти).
- 9) человек постоянно находится в поисках чего-то важного, нового, чего раньше в его жизни не было [2].

Созависимость формирует у молодых людей непродуктивные формы приспособления, как сверхответственность и сверхконтроль. Взрослые дети алкоголиков могут быть склонны к доминированию или подчинению. Связанные с этим типы поведения возникают в связи удовлетворения, неудовлетворения или неадекватного удовлетворения потребности в контроле.

Дж. Рейнуотер рассматривает потребность в контроле над своим партнером как характеристику женщин, которые в детстве постоянно испытывали чувство ненадежности. Л. Бурбо рассматривает потребность в контроле как следствие травмы предательства в раннем

детстве. В зрелом возрасте актуализация потребности в контроле является следствием нарушения доверительных отношений со значимыми другими [3].

А.Л. Лихтарников, выводит проблему сверхответственности и определяет ее как болезненное состояние человека. Такое состояние проявляется в чувстве тревоги, боязни, вины, в поведении в виде тотального контроля взрослым человеком над всеми [4].

Еще одна проблема ВДА – боязнь быть покинутым. Возникновение проблем вызывает панику, что препятствует прямому обсуждению проблемы. В здоровых отношениях все реакции обсуждаются, само по себе обсуждение уже может уменьшить страх быть брошенным.

Обобщая вышеизложенное, можно привести классификацию Дж. Войтиц об особенностях построения близких отношений у взрослых детей алкоголиков:

ВДА бояться потерять самого себя в близких отношениях, растворившись в партнере. Это связано с тем, что в детстве у них не сформировались четкие личностные границы и есть стремление слиться с партнером в одно целое. В том числе перекинуть на него ответственность за свою жизнь.

1. Страх разоблачения. Внешне ВДА стараются быть идеальными и крайне переживают, что кто-то узнает их настоящими.

2. Страх быть брошенным. Из-за того, что родители не смогли уделить достаточное количество внимания, они цепляются за первого попавшегося партнера и готовы удовлетворять все его потребности лишь бы не остаться вновь без внимания.

3. ВДА слишком сильно привязываются к людям. Они сразу начинают вкладываться в отношения слишком сильно, причем на глубоком эмоциональном уровне. Хватаясь за возможность построить близкие отношения, они оказываются сильно зависимыми от другого человека. Но когда первая волна интенсивной влюбленности спадает, взрослые дети алкоголиков чувствуют себя отверженными и начинают цепляться за партнера и требовать прежней интенсивности чувств. А излишняя навязчивость непременно приводит к отдалению партнера.

4. ВДА бояться быть уязвимыми в отношениях. Детская привычка держать свои эмоции под контролем и не показывать их окружающим мешает построить близкие отношения.

5. Избегание конфликтов и проявления злости в паре. ВДА привыкли подавлять свой гнев, потому что бояться, что это испортит и разрушит их отношения. В итоге гнев копится, конфликты не решаются и отношения молчаливо рушатся...

6. Сильное чувство вины и стыда. В любой ситуации ВДА считают в первую очередь виноватыми себя, даже если это совсем не так. Это происходит из-за сформированного чувства своей «плохости», ведь дети думают, что именно из-за них родители пьют. А стыд у взрослых детей алкоголиков сопровождается постоянным ощущением, что «Я недостаточно хорош». Если в отношениях что-то идет не так, они склонны приписывать себе все ошибки.

7. Скрытая депрессия прячется за маской «идеального партнера». Взрослые дети алкоголиков отчаянно стараются прятать от окружающих привычное с детства чувство печали и уныния, но при этом они не могут непосредственно радоваться жизни.

8. Проблемы с доверием. ВДА привыкли с детства не доверять другим и рассчитывать только на себя. А отсутствие доверия к партнеру не дает им свободно демонстрировать свои чувства, от чего даже находясь в паре они могут испытывать чувство одиночества.

9. Трудности с уважением границ партнера и осознанием собственных. Взрослые дети алкоголиков плохо понимают, где проходят личные границы других людей и свои собственные из-за чего они могут нарушать границы партнера и вовремя не обозначать свои. Поэтому ВДА так любят сливаться с партнером в одно целое, путая слияние с близостью.

10. ВДА ожидают, что их партнер должен читать их мысли и обижаются, если этого не произошло. При этом бояться говорить о своих желаниях.

11. Сверхконтроль в паре из-за страха зависимости от партнера. ВДА не умеют разделять ответственность в паре и стараются максимально контролировать свою жизнь. Они так привыкли опираться только на себя, что им тяжело дается мысль, что теперь в жизни есть человек, который может и готов им помогать.

12. Излишняя лояльность. Взрослые дети алкоголиков так боятся быть брошенными, что могут оставаться в токсичных отношениях, надеясь, что все решится само собой. Сюда добавляется страх испытать боль потери и слияние с партнером.

13. Острая потребность в подтверждении, принятии и уважении своих чувств. Взрослые дети алкоголиков привыкают, что чувства с детства часто обесцениваются и игнорируются, поэтому они крайне болезненно реагируют, если их не понимают.

Стимулом развития здоровых отношений можно использовать большинство проблем, которые возникают, если пара заботится о том, чтобы развить здоровые и близкие отношения. Это еще один способ открыть себя через отношения с другим человеком. Возможность быть воспринятым реалистично и видеть так же своего партнера, независимо от сути отношений очень важно для их здорового развития. Для партнеров важно, чтобы они были реалистичными, ведь тогда можно обсуждать проблемы, учиться на ошибках и становиться ближе. Отношения основанные на фантазиях не будут устойчивыми.

Список литературы

1. Войтиц Дж.Дж. Взрослые дети алкоголиков: семья, работа, отношения. Полный справочник ВДА / Пер. с англ. А. Лучиной. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2014. – 368 с.

2. Гатальская Г.В. Практика психологической помощи взрослым детям алкоголиков: направления формы и методы / Г.В. Гатальская, О.А.Короткевич, Н.Г.Новак. – Минск: Амалфея, 2014. – 196с.

3. Шкурко Т.А., Ломова, М.А. Психоаналитическая модель контроля и современные представления о контроле в близких эмоциональных отношениях // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihoanaliticheskaya-model-kontrolya-i-sovremennye-predstavleniya-o-kontrole-v-blizkih-emotsionalnyh-otnosheniyah> (дата обращения: 18.09.2024).

4. Слотина Т.В. Психология личности. Учебное пособие / Т.В. Слотина. – Санкт-Петербург, 2008. – 304 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Новикова Елена Евгеньевна
канд. мед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», г. Саратов (Россия)

ee_novikova@mail.ru

Вертягина Елена Александровна
канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия», г. Саратов (Россия)

helen_vertyagina@mail.ru

Аннотация

Раскрываются методики комплексного медико-психологического исследования здоровья студентов. Представлены результаты обследования здоровья обучающихся на протяжении нескольких лет. Определены актуальные направления оптимизации здорового образа жизни лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: *здоровье, студент, тревога, психическое здоровье, профилактика.*

Одной из важнейших государственных задач является укрепление здоровья населения. В центре внимания медиков, психологов, педагогов находятся различные виды профилактической работы. Выявление и последовательное изучение групп риска, организация и проведение превентивных мероприятий с разными возрастными категориями граждан определяют благоприятный прогноз и исход различных заболеваний.

Студенты попадают в группу повышенного риска по вероятному развитию эмоциональных и соматических нарушений. Состояние здоровья студентов постоянно вызывает интерес исследователей. Особое внимание уделяется изучению адаптационного синдрома, проявлениям и последствиям студенческого стресса. Учебно-профессиональная деятельность состоит из напряжённых и стрессовых ситуаций, в результате которых обучающиеся постоянно испытывают тревожность. Несмотря на очевидное влияние вредных психо-эмоциональных факторов, внедрение современных методов исследования, активное выявление лиц с высоким риском заболеваний не распространено.

Изучение проблемы влияния стресса на жизнь и здоровье становится не только одной из центральных проблем практической психологии, но и приобретает статус социально значимого фактора общественной жизни. Доказано, что психоэмоциональный стресс является фактором риска сердечно-сосудистых заболеваний. Рекомендации ESC/ESH 2018 года по лечению артериальной гипертензии определяют психологический стресс как фактор риска артериальной гипертензии. По статистике более 75 % случаев скоропостижной смерти выпадает на сердечно-сосудистые заболевания. Обращаясь к Росстату, можно увидеть, что в 2016 году от сердечно-сосудистых заболеваний скончались 904,1 тыс. человек, из которых почти половина почти половина от ишемической болезни сердца [1]. В 2017, 2018 годах болезни кровообращения по-прежнему занимают первое место в структуре смертности [2]. Скоропостижная смерть на фоне сердечно-сосудистых заболеваний остается актуальной государственной проблемой и в настоящее время [3]. Возникновение и развитие сердечно-сосудистых, онкологических заболеваний являются достаточно длительными процессами, позволяющими их диагностировать и назначить лечение, направленное на ликвидацию болезни, что требует активных превентивных мероприятий и пропаганды здорового образа жизни.

Лонгитюдное исследование проводилось авторами в 2008-2022 годах, о чем свидетельствует ряд публикаций [4-8].

Целью настоящего исследования является предупреждение дезадаптации личности, снижение риска депрессий, формирование волевых качеств, нивелирование негативных факторов, в том числе и факторов риска соматических заболеваний будущих работников правоохранительных органов.

Методологической основой исследования являются принципы системности, детерминизма, развития, принцип единства сознания и деятельности, единства субъективного и объективного, социального и биологического, взаимосвязи и взаимообусловленности учебно-профессиональной деятельности и личности обучающегося.

В проведенном исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов: анализ научной литературы по проблеме исследования, беседа, анкетирование. Психодиагностическое обследование проведено с применением следующих методик: опросника Спилбергера (методика адаптирована Ю.Л. Ханиным), опросника «Самочувствие,

активность, настроение» (САН) – в два этапа: 1) во время учебных занятий, 2) во время сдачи экзаменов.

В 2009 году опрошено 80 студентов ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия» в возрасте 20-21 года: 56 юношей, 24 девушки. Детально изучены анкеты респондентов с высокой и очень высокой степенью риска заболеваемости (23 чел.), из них риск развития заболеваний сердечно-сосудистой системы выявлен у 8 чел., органов дыхания у 7 чел., желудочно-кишечного тракта у 2 чел., опухолевой патологии у 6 чел. Определена группа лиц, нуждающихся в динамическом наблюдении.

В 2018 году проведено исследование эмоционального состояния студентов во время учебных занятий и в период сдачи экзаменов. Эмпирическую базу исследования составили результаты анкетирования для выявления факторов риска соматической патологии и психодиагностического обследования 100 человек в возрасте от 18 до 20 лет: 52 юношей, 48 девушек. Все участники обследования – студенты 2 курса ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия».

В 2021 году проведено анкетирование и психодиагностическое обследование 342 студентов 2 и 3 курсов ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия» в возрасте от 18 до 21 года: 232 юношей и 110 девушек. Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе диагностировали наличие высокой тревожности и высокого уровня факторов риска возникновения заболеваний; даны рекомендации, направленные на исключение (или снижение) воздействия вредоносных факторов. На втором этапе проводили оценку снижения уровня тревожности и исчезновения объективных соматических жалоб у респондентов. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень выраженности соматического риска у студентов с учетом уровня их тревожности

Уровень соматического риска	Уровень тревожности (по Шкале тревоги Спилберга)				Итого
	Менее 20	21-29	30-45	Более 45	
0-5	27 (7,9%)	57 (16,7%)	11 (3,2%)	1 (0,3%)	96 (28,1%)
6-10	39 (11,4%)	50 (14,6%)	22 (6,4%)	3 (0,85%)	114 (33,25%)
11-15	27 (8,8%)	30 (2,6%)	9 (6%)	3 (0,85%)	69 (20,15%)
Более 15	14 (4,1%)	37 (10,8%)	10 (3,0%)	2 (0,6%)	63 (18,5%)
Итого:	107 (31,3%)	174 (50,9%)	52 (13,2%)	9 (2,6%)	342 (100%)

Уточним, в основе изучения различных соматических факторов риска обследуемым была предложена оригинальная анкета, в которой даны блоки вопросов, направленных на выявление факторов риска по основным заболеваниям (избыточный вес, перенесенные заболевания, наличие хронических заболеваний, диспансерное наблюдение, частые простудные заболевания, стационарное лечение, наличие осложнений после заболеваний, заболевания сердечно-сосудистой системы, отягощенная наследственность по заболеваниям сердечно-сосудистой системы, курение, употребление алкоголя, алкогольное отравление в анамнезе, нарушение режима питания, снижение успеваемости, занятия спортом, стресс во время сессии и прочее). Выраженность факторов риска развития соматических заболеваний измерялась в баллах, например, наличие отягощенной наследственности – 3 балла,

хронические заболевания в анамнезе – 2-3 балла, плохая физическая форма – 3 балла, выраженное нарушение режима питания – 3 балла и т.д. Были выделены следующие группы: незначительный (0-5 балла), средний (6-10 баллов), высокий (11-15 баллов) и очень высокий (более 15 баллов) уровень риска развития заболеваний.

Особый интерес составила группа студентов (18,5% респондентов), имеющих очень высокий уровень развития заболеваний. Им были даны соответствующие рекомендации. И так как подсчет баллов проводился самостоятельно, то обращалось внимание респондентов на наиболее уязвимые звенья из всех факторов риска, что оказалось полезным как в психологическом аспекте, так и с точки зрения формирования активной позиции здорового образа жизни обучающихся.

В рамках проведенного исследования более подробно изучили группу студентов с высоким риском соматической патологии. Индивидуальный анализ анкетных данных позволил выявить риск развития различных заболеваний (в том числе, у некоторых опрошенных прослеживалось наличие соматического риска по нескольким системам). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 Взаимосвязь уровня тревожности и факторов соматического риска

Уровень тревожности (баллы)	Факторы соматического риска							Итого:
	КТ	Дыхательная система	Сердечно-сосудистая система	Онкологические заболевания	Аллергические заболевания	Болезни обмена	Полисистемные заболевания	
Менее 20	(11,1%)	5 (7,9%)	1 (1,6%)	2 (3,2%)	6 (9,5%)	2 (3,1%)	7 (11,1%)	30 (47,6%)
21-29	(4,8%)	-	-	1 (1,5%)	3 (4,8%)	3 (4,8%)	2 (3,1%)	12 (19,0%)
30-45	(4,7%)	-	1 (1,5%)	1 (1,6%)	5 (7,9%)	-	2 (3,2%)	12 (19,0%)
Более 45	(1,6%)	2 (3,2%)	2 (3,2%)	1 (1,6%)	-	2 (3,2%)	1 (1,6%)	9 (14,3%)
Итого:	4 (22,2%)	7 (11,1%)	4 (6,3%)	5 (7,9%)	14 (22,2%)	7 (11,1%)	12 (19,0%)	63 (100±0,1%)

Как видно из представленных данных, широко используемые на практике признаки позволяют отнести часть студентов к категории повышенного онкологического риска, риска развития заболеваний сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что требует критической оценки с позиций практической медицины, а также разработке грамотных рекомендаций, в том числе и с учетом применения методов саморегуляции.

Тревожность - «готовность к страху» - это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге, предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной, порой и психосоматической реакцией. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает

поведение субъекта и позволяет прогнозировать его реакции в напряженных ситуациях. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания, возможностью диагностики индивидуальной толерантности к стрессу и фрустрации, снижению соматического риска.

Уточним, что уровень тревожности в рамках настоящего исследования оценивается как эмоциональный индикатор соматического состояния респондентов и одновременно как «провокация» психосоматических реакций на текущую жизненную ситуацию, связанную с обучением и профессионализацией лиц студенческого возраста. Проведенная диагностика позволила установить, что студенты-юристы мало подвержены стрессовым реакциям как во время учебных занятий, так и в период сдачи экзаменов. Основные составляющие функционального психоэмоционального состояния у большинства обучающихся (82,2% выборки) согласно результатам тестирования установлены на уровне от 0-30 баллов – низкая и умеренная тревожность.

В заключении отметим, что применение настоящих методик является успешным с точки зрения скрининг-опросов: именно сочетание психологических и медицинских вопросов способствует более глубокой диагностике, разработке актуальных рекомендаций по коррекции некоторых состояний у молодых людей, их своевременному обращению к специалистам узкого профиля. На современном этапе подобный комплекс методик может применяться не только для активного выявления заболеваний, но и разработки мероприятий по их профилактике.

Изучение индивидуально-типологических детерминант соматических заболеваний; определение взаимосвязей параметров соматического риска с такими характеристиками субъекта, как психофизиологические особенности, уровень интеллектуального развития, волевые качества личности, динамические свойства индивидуальности – актуальные направления комплексного медико-психологического обследования студентов.

Список литературы

1. Здравоохранение в России. 2017: Стат.сб. / Росстат. – М., 2017. – 170 с.
2. Гусенко М. Названы основные причины смерти россиян // «Российская газета» 10.09.18 <https://rg.ru/2018/09/10/nazvany-osnovnye-prichiny-smerti-rossiian.html>
3. Костенко Я. Росстат назвал самые частые причины смерти россиян // «Ведомости» 23.06.23 <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/06/23/982053-rosstat-nazval-prichini>
4. Новикова Е.Е. Актуальность проблемы охраны здоровья студентов // Сборник «Научные труды IV Всероссийского съезда (Национального Конгресса) по медицинскому праву». – М., 2009. – С. 42-44.
5. Новикова Е.Е. Стресс как фактор развития психосоматических расстройств обучающихся. Некоторые направления решения проблемы // Вестник СГАП. – 2011. – №5. – С. 229-233.
6. Вертягина Е.А., Новикова Е.Е. Психическое здоровье студентов и экзаменационный стресс // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Международной научной конференции Кострома: в 2 томах, Кострома, 26–28 сентября 2019 года. Том 1. – Кострома: Костромской государственной университет, 2019. – С. 151-155.
7. Новикова Е.Е., Вертягина Е.А. Актуальность раннего выявления эмоциональных и соматических нарушений у студентов вуза // Эффективный менеджмент здравоохранения: стратегии инноваций : II Международная научно-практическая

конференция, Саратов, 23–24 сентября 2021 года. – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, 2021. – С. 180-183.

8. Новикова Е.Е., Вертягина Е.А. Факторы соматического риска у студентов вуза // Эффективный менеджмент здравоохранения: стратегии инноваций : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Саратов, 29–30 сентября 2022 года / Редколлегия: А.С. Федонников [и др.]. – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, 2022. – С. 237-240.

СВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА С ОСОБЕННОСТЯМИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*Осадчук Екатерина Владимировна
Студент 5 курса ЮУрГУ (НИУ)
г. Челябинск (Россия)*

ekaterinaosadcuk5@gmail.com

*Мануйлов Геннадий Валерьевич
канд. псих. наук, Доцент ЮУрГУ (НИУ)
г. Челябинск (Россия)*

manuilovgv@susu.ru

Аннотация

Самоотношение медицинских работников играет ключевую роль в их профессиональной деятельности, так как влияет на взаимоотношения с коллегами и пациентами. Исследования в этой области показывают, что положительное отношение к себе способствует развитию уверенности, психологической устойчивости и эмоциональной зрелости, что, в свою очередь, улучшает качество оказываемой медицинской помощи. В данной статье будут рассмотрены результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязи самоотношения среднего медицинского персонала с особенностями межличностного взаимодействия в профессиональной среде.

Ключевые слова: самоотношение, межличностное взаимодействие, профессиональная деятельность, медицинские работники.

Самоотношение играет ключевую роль в профессиональной деятельности медицинского персонала, оказывая влияние на межличностные отношения с коллегами и пациентами. В условиях медицинской практики эмоциональная устойчивость, эмпатия и саморегуляция становятся неотъемлемыми качествами успешного сотрудника. Позитивное самоотношение способствует уверенности в себе, что помогает медицинскому персоналу эффективнее справляться с конфликтами, выстраивать доверительные отношения и обеспечивать высокое качество медицинской помощи.

Актуальность темы подтверждается тем, что негативное самоотношение, включая заниженную самооценку или неуверенность в своих способностях, может ухудшать профессиональные отношения и снижать качество взаимодействия с пациентами. При этом исследования показывают, что положительное самоотношение способствует развитию эмоциональной зрелости, психологической гибкости и уверенности, что позволяет более эффективно решать рабочие задачи.

Основой данного исследования стала работа Ю.В. Александровой, в которых исследуется влияние социальной ситуации на динамику самоотношения и его связь с отношением к другим людям. Александрова в своей диссертации показала важность взаимосвязи самоотношения и межличностных отношений у взрослых в возрасте 25 – 35 лет

[1]. Также исследование Кидинова А.В. «Социально – динамическая концепция внутригрупповых отношений», так как медицинский персонал работает в определённом коллективе в зависимости от того в каком отделении они работают – это группа, и именно в этом исследовании описываются такие качества в группе как: лидерство, конфликты, барьеры, конформность [2]. В работе Тартухиной О.В. «Кросс-культурные особенности удовлетворенности межличностными отношениями в организации» представлены модели для понимания поведения в профессиональной среде, описывая ключевые компоненты, влияющие на удовлетворенность сотрудников [3].

Самоотношение – это отношение человека к своим личным качествам, возможностям и ограничениям [30]. Оно формируется под влиянием внешней среды, опыта и межличностных отношений, что активно изучалось как за рубежом, так и отечественными учеными:

— К. Роджерс – самоотношение включает принятие себя, уверенность в своих силах и уважение к своим потребностям. Оно способствует развитию уверенности и успешному взаимодействию с окружающими [4].

— З. Фрейд – самоотношение формируется в раннем детстве через опыт взаимодействия с родителями и с окружающим миром [5].

— А. Бандура – самоотношение определяется степенью самоуверенности и способности достичь чего-то большего [6].

— Л.С. Выготский – самоотношение формируется под влиянием окружающей среды и социальных взаимодействий [7].

— С.Р. Пантелеев – самоотношение зависит от типа личности, оказывает влияние на настроение и характер поведения человека [8].

— С.Л. Рубинштейн – самоотношение представляет собой самооценку, которая формируется через опыт и общения с окружающим миром [9].

Представления о межличностных отношениях и о их формировании также изучались отечественными и зарубежными психологами, но представление о межличностных отношениях не может быть представлено в единой форме, так как культура, традиции и подходы к пониманию и описанию разные.

— К. Роджерс – межличностное взаимодействие происходит через эмпатию к другим [4].

— З. Фрейд – межличностные отношения определяются подсознательными мотивами и стремлениями, которые есть у каждого человека [5].

— А. Маслоу – межличностные отношения являются неотъемлемой частью развития личности и является ключевым фактором в реализации потенциала человека [10].

— Т. Лири – межличностные отношения отражают личность человека, его убеждения и потребности [10].

— Л.С. Выготский – развитие межличностных отношений происходит благодаря сотрудничеству при совместной деятельности. Выделял две стадии формирования межличностных отношений: этику действия и этику отношений [7].

— А.Н. Леонтьев – межличностные отношения определяют человеческую личность и ее развитие. Утверждал, что люди социальные существа и постоянно взаимодействуют друг с другом [10].

Качество межличностных отношений в медицинской организации важны для качественной медицинской помощи. Уважительное, доброжелательное и профессиональное отношение между членами медицинской команды создает благоприятную атмосферу для эффективной работы над лечением пациентов. Хорошие отношения между врачами и средним медицинским персоналом, а также между различными профессиями внутри медицинской организации, содействуют взаимопониманию и координации действий всех участников процесса лечения и тем самым способствуют улучшению качества медицинской помощи.

Сказанное определяет актуальность изучения самоотношения и его связи с межличностным отношением у среднего медицинского персонала. Соответствующее исследование было проведено с участием 60 работников медицинской сферы (средний медицинский персонал). Исследование проводилось на базе ГБУ «Курганский областной перинатальный центр», ГБУ «Курганский областной кардиологический диспансер».

В исследовании использовались следующие методики:

- «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева;
- Методика «Профессиональное самоотношение личности» К.В. Карпинского;
- Методика «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири (Я–реальное).

Для выявления связи показателей самоотношения и показателей межличностных отношений вычислялись коэффициенты корреляции по Пирсону. Результаты вычислений корреляции конструкторов самоотношения, и Я–реального приведены в таблице 1.

Таблица 1 Результаты корреляции конструкторов самоотношения и Я–реального

Показатель		Корреляция Пирсона
МИС	Т. Лири	
Самоуверенность	VII (реал)	0,282*
Саморуководство	VII (реал)	0,289*

Условные обозначения: * – для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$.

Исследование выявило значимые корреляции между самоуверенностью и саморуководством с дружелюбным типом межличностного взаимодействия. Повышенный уровень самоуверенности способствует проявлению дружелюбия в отношениях с окружающими. Аналогично, высокий уровень саморуководства также усиливает проявление дружелюбного поведения в отношении окружающих. Таким образом, эти качества можно рассматривать как способствующие развитию дружелюбного типа взаимодействия.

Далее рассмотрим результаты вычисления корреляции конструкторов самоотношения и Я–идеального (Табл.2).

Далее рассмотрим результаты вычислений корреляции конструкторов профессионального самоотношения и Я–реального.

Таблица 2

Результаты вычислений корреляции конструкторов профессионального самоотношения и межличностного отношения (Я–реальное)

		I_p	II_p	V_p	VI_p	VII_p	$VIII_p$
PI_1	О	0,287*	0,121	–	0,236	0,212	0
Y_2	С	0,192	0,122	–	0,278*	0,028	0,069
PII_1	С	0,275*	0,106	–	0,291*	0,133	0,144
Θ_1	С	0,453**	0,303*	–	0,103	0,085	0
P_1	С	0,414**	0,189	–	0,228	0,093	0

С	0,	0,	–	0	0
Ц ₁	194	147	0,098	,260*	,257*

Условные обозначения: * – для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$; ОП₁ – общий показатель позитивности профессионального самоотношения; СУ₂ – самоуверенность в профессии; СПР₁ – самопривязанность в профессии; СЭ₁ – самоэффективность в профессии; СР₁ – саморуководство в профессии; СЦ₁ – самооценка личностного роста в профессии; СУ₁ – самоуничижение в профессии; I_p – авторитарный тип отношения к окружающим (Я–реальное); П_p – эгоистичный тип отношения к окружающим (Я–реальное); V_p – подчиняемый тип отношения к окружающим (Я–реальное); VII_p – дружелюбный тип отношения к окружающим (Я–реальное); VIII_p – альтруистический тип отношения к окружающим (Я–реальное).

Далее мы будем рассматривать только значимые корреляции.

Исследование выявило положительную связь между общим показателем самоотношения, и я авторитарным типом взаимодействия. Это означает, что респонденты с более высоким уровнем профессионального самоотношения склонны к авторитарному поведению, проявляя уверенность в своих качествах и в стремлении контролировать окружающих.

Также была выявлена слабая отрицательная связь между профессиональной самоуверенностью и подчиняемым типом отношений, показывая, что люди с высокой самоуверенностью менее склонны к подчинению и проявляют больше независимости в профессиональной сфере. Также обнаружены связи между профессиональной самопривязанностью и типами отношений: слабая положительная связь с авторитарным типом отношения указывает на стремление к контролю, а слабая отрицательная связь с подчиняемым типом свидетельствует о меньшей склонности к подчинению и большей зависимости.

Далее были рассмотрены значимые корреляции конструкта профессиональная самоэффективность с авторитарным и эгоистичным типами отношения к окружающим. В первом случае обнаружена сильная положительная связь. Это указывает на то, что респонденты с высоким уровнем самоэффективности склонны к контролю в профессиональной среде и демонстрируют уверенность в своих компетенциях. Такие люди могут самостоятельно принимать решения, не полагаясь на других, и часто предъявляют высокие требования к выполнению задач. Во втором случае связь слабая положительная – это свидетельствует о том, что респонденты с более высокой самоэффективностью могут проявлять больше эгоизма, ориентируясь на собственные интересы и цели, нередко игнорируя при этом потребности окружающих.

Связь между профессиональным саморуководством и авторитарным типом отношений, свидетельствует о том, что люди с более высоким уровнем саморуководства часто проявляют склонность к чрезмерному контролю и доминированию в коллективе, так как ощущают свою роль и профессиональную значимость особенно ответственной. Это может выражаться в попытках контролировать окружающих и влиять на их поведение, исходя из уверенности в своих профессиональных качествах.

Исследование выявило слабые положительные связи между самооценкой личностного роста и дружелюбным и альтруистичным типом отношения к окружающим. В первом случае такая связь указывает на то, что сотрудники, которые считают, что они развиваются и профессионально растут, склонны проявлять доброжелательность в общении и взаимодействии с коллегами и пациентами. Во втором случае связь с альтруистическим типом отношения к окружающим показывает то, что респонденты, которые высоко оценивают свой личностный рост, склонны помогать другим и проявлять заботу о коллегах.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что самоотношение среднего медицинского персонала оказывает значительное влияние на профессиональные и межличностные отношения среднего медицинского персонала. Высокая самоуверенность и

саморуководство способствуют проявлению лидерства и стремлению к контролю в коллективе, в то время как внутренняя честность может быть связана с эгоистичным типом отношения к окружающим. Личностные характеристики, такие как уверенность в себе и восприятие через призму мнений окружающих, играют важную роль в формировании позитивных отношений на рабочем месте. Эти выводы подчеркивают необходимость развития программ, направленных на укрепление самооотношения и улучшения взаимодействия в коллективе.

Список литературы

1. Александрова, Ю.В. Динамика самооотношения и отношения к другому у взрослого человека: 25 – 35 лет: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Александрова. – М., 1999. – 46 с.
2. Кидинов, А.В. Социально–динамическая концепция внутригрупповых отношений: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Кидинов. – М., 2015. – 69 с.
3. Тарарухина, О.В. Кросс–культурные особенности удовлетворённости межличностными отношениями в организации: дис. ... канд. психол. наук / О.В. Тарарухина – СПб, 2016. – 33 с.
4. Роджерс, К.Р. // Клиент–центрированная психотерапия. М.: Апрель Пресс, Издательство ЭКСМО–Пресс, 2002. – 230 с.
5. Фрейд, З. Психоанализ детских страхов / З. Фрейд. – СПб.: Азбука, 2018. – 333 с.
6. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
8. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально–оценочная система. М., 1991. – 123 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт–Петербург: Питер, 2000. – 705 с.
10. Долганов, Д. Н. Классификация межличностных отношений: общая характеристика выделенных типов / Д. Н. Долганов // Вестник экспериментального образования. – 2015. – № 3(3). – С. 1 – 18.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*Пархоменко Ирина Александровна
канд. пед. наук, ассоциированный профессор
КРУ имени АхметБайтұрсынұлы,
г. Костанай (Казахстан),
irina_p@list.ru*

Аннотация

В статье рассматривается психологическое здоровье студентов как одно из важнейших направлений гуманизации высшего образования.

Ключевые слова: *студент, психологическое здоровье, здоровьесберегающие технологии.*

В Республике Казахстан образование рассматривается как один из ключевых факторов экономического развития, как фактор формирования рабочей силы, подготовки и повышения квалификации кадров и эффективности труда. Высшее образование сегодня призвано не только обучать, но и развивать человеческий потенциал [1]. В процессе образования человек овладевает необходимыми знаниями, позволяющими ему формировать и реализовывать личностную и гражданскую позиции, идентифицировать себя в социальном пространстве. Анализируя образование как фактор человеческого развития и имея в виду, что экономический рост является одной из составляющих индекса человеческого развития, необходимо учитывать, что прежде всего система образования должна способствовать всестороннему развитию личности. И несомненно, что психологическое здоровье является одной из главных составляющих гармоничного развития.

Учитывая модернизацию казахстанского общества, адаптацию национального образования к современным глобальным изменениям и перегруженность современной образовательной системы предметами особую тревогу вызывает перенапряжение и переутомление учебной деятельностью у студентов. Студентам просто не хватает времени реализовать себя в разных видах деятельности, что может проявляться и в соматической слабости, и в социальных проблемах (нежелание учиться, конфликты, уход из дома и т.д.). Эти проблемы могут усилиться также в зависимости от стиля педагогического общения, от учета преподавателями возрастных и личностных особенностей студентов. Все это накладывает отпечаток на психологическое здоровье студентов.

Психологическое здоровье – это состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни; максима психологического здоровья есть единство жизнеспособности и человечности индивида.

«Психологическое здоровье» характеризует личность в целом (в отличие от «психического здоровья»), которое имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам), находится в непосредственной связи с проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья [1].

Анализируя психологические теории личности, можно выделить следующие определения психологического здоровья:

✓ гуманистическая психология (К. Роджерс): здоровый человек – это подвижный, открытый, а не постоянно использующий защитные реакции, независимый от внешних влияний и опирающийся на себя. Оптимально актуализируясь, такой человек постоянно живет в каждый новый момент жизни. Этот человек подвижен и хорошо приспосабливается к меняющимся условиям, терпим к другим, эмоционален и рефлексивен;

✓ гештальт-терапия (Ф. Перлз): психическое здоровье связано со зрелостью личности, проявляющейся в способности к осознанию собственных потребностей, конструктивному поведению, здоровой адаптивности и умению принимать ответственность за самого себя. Зрелая и здоровая личность аутентична, спонтанна и внутренне свободна;

✓ психоаналитическое направление (З. Фрейд): психологически здоровый человек – это тот, кто способен согласовать принцип удовольствия с принципом реальности;

✓ аналитическая психология (К. Г. Юнг): здоровый человек – это человек, ассимилировавший содержание своего бессознательного и свободный от захвата каким-либо архетипом;

✓ телесная психотерапия (В. Райх): невротические и психосоматические нарушения здоровья являются следствием застоя биологической энергии, здоровое состояние характеризуется свободным протеканием энергии [3].

Выделяют следующие критерии психологического здоровья: *критерий психического равновесия*, позволяющий судить о характере и специфике функционирования психики человека в различных ее сферах – эмоциональной, мотивационной, познавательной, волевой

и др., и выявляющий аномалию как проявление дисгармонии личности и утраты ею равновесия с окружающей средой; *гармоничность организации психики*, понимаемая как равномерность развития и функционирования всех сфер психики, а также их тесное взаимодействие; *адаптивные возможности организма*, под которыми понимается способность личности к адаптации в окружающей среде без нарушения своего внутреннего равновесия.

Психологическое здоровье включает в себя разные компоненты жизнедеятельности человека:

- состояние психического развития личности, его душевного комфорта;
- адекватное социальное поведение;
- умение понимать себя и других;
- более полная реализация потенциала развития в разных видах деятельности;
- умение делать выбор и нести за него ответственность;
- и пр.

Так, по нашему мнению, важная роль в системе образования должна отводиться здоровьесберегающим технологиям, психологическому сопровождению студентов, сохранению и укреплению психического здоровья, что достигается при выполнении следующих условий:

- создание оптимальных внешнесредовых условий в вузе (стиль общения преподавателя со студентами, доступность излагаемого и предъявляемого материала, создание атмосферы заинтересованности и живого поиска знаний, атмосферы психологической комфортности);
- нейтрализация негативизма и страха получения отрицательной оценки своей деятельности;
- учет личностных и индивидуальных психических свойств студентов (тип темперамента, тип утомления, тип нервной системы, ведущий тип восприятия информации и пр.);
- использование в лекционных и практических формах проведения занятий психоэмоциональных пауз, творческого труда;
- воспитание у студентов активной жизненной позиции;
- формирование здорового образа жизни.

Все эти необходимые условия способствуют развитию личности, удовлетворяют их эмоциональное благополучие, а, следовательно, удовлетворяют их уровень здоровья (укрепляют физическое и психическое здоровье, развивают студента как субъекта отношений с социумом).

Таким образом, профессиональная забота преподавателей и специально организованная здоровьесберегающая среда развивает природные возможности и сохраняет психологическое здоровье студентов, обеспечивает их физическое и социально-нравственное самосовершенствование, что и является важнейшим направлением гуманизации высшего образования.

Список литературы

1. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана 1 сентября 2022 г. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-181130>
2. Секач М.Ф. Психология здоровья: Учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический проект, 2013. – 201 с.
3. Шостром Э., Браммер Л. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии. СПб.: Сова; М.: Эксмо, 2022. – 344 с.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND BIG DATA TO TRACK AND INTERVENE IN PROFESSIONAL BURNOUT

Poklad Viktoriya Sergeevna

*4th year student of the faculty of Customs Affairs, full-time education,
Rostov branch of the Russian Customs Academy,*

Rostov-on-Don (Russia)

poklad.victoriya2003@yandex.ru

Shepovalenko Dina Andreevna

*4th year student of the faculty of Customs Affairs, full-time education,
Rostov branch of the Russian Customs Academy,*

Rostov-on-Don (Russia)

shepovalenko.dina@yandex.ru

Abstract

The article analyses the problem of professional burnout with the use of artificial intelligence and big data. Burnout is the emotional, physical and mental depletion of a person's personality caused by some work or activity on a regular basis. The main objective of the article is to consider professional fading at its inception with the use of artificial intelligence and big data for timely intervention and prevention of development of this process. The relevance of the study is that fading today appears in different aspects, which allows to see it in different variations of its manifestation.

Key words: professional burnout, artificial intelligence, big data, condition, exhaustion, employees.

Today, professional burnout is one of the main problems of our time. It has a negative impact on the individual, which reduces his or her performance and working capacity, thus disrupting the entire system. Occupational burnout is a syndrome that characterizes the state of mental, emotional and physical exhaustion, which is the result of long-term and chronic stress. [1]. The distinguishing features of this phenomenon can be attributed to a depressed state, lack of interest in activities, chronic fatigue, nervousness, etc. The emergence of this phenomenon is due to constant stress and stress, What deprives a person of the ability to cope with the tasks assigned to him, and their regularity and monotony aggravate this situation.

According to the World Health Organization (WHO), burn out has become a serious health and safety problem in the workplace. About 264 million people have lost their jobs. People around the world are suffering from this problem, and their numbers continue to grow [2].

According to M. Burisha, the burn-up syndrome is a process and has several progressive phases and corresponding stages. According to his concept, burnout lives in its development 6 phases: [3]

1. Warning phase:

- Excessive activity, desire to load yourself with work;
- Restriction of social contacts;
- Displacement of non-work needs.

2. The phase of reduction in own participation:

- Loss of enthusiasm in the work;
- Lack of empathy, envy, cynical attitude towards other people;
- Unwillingness to perform their professional duties;
- Increasing demands.

3. Emotional reactions:

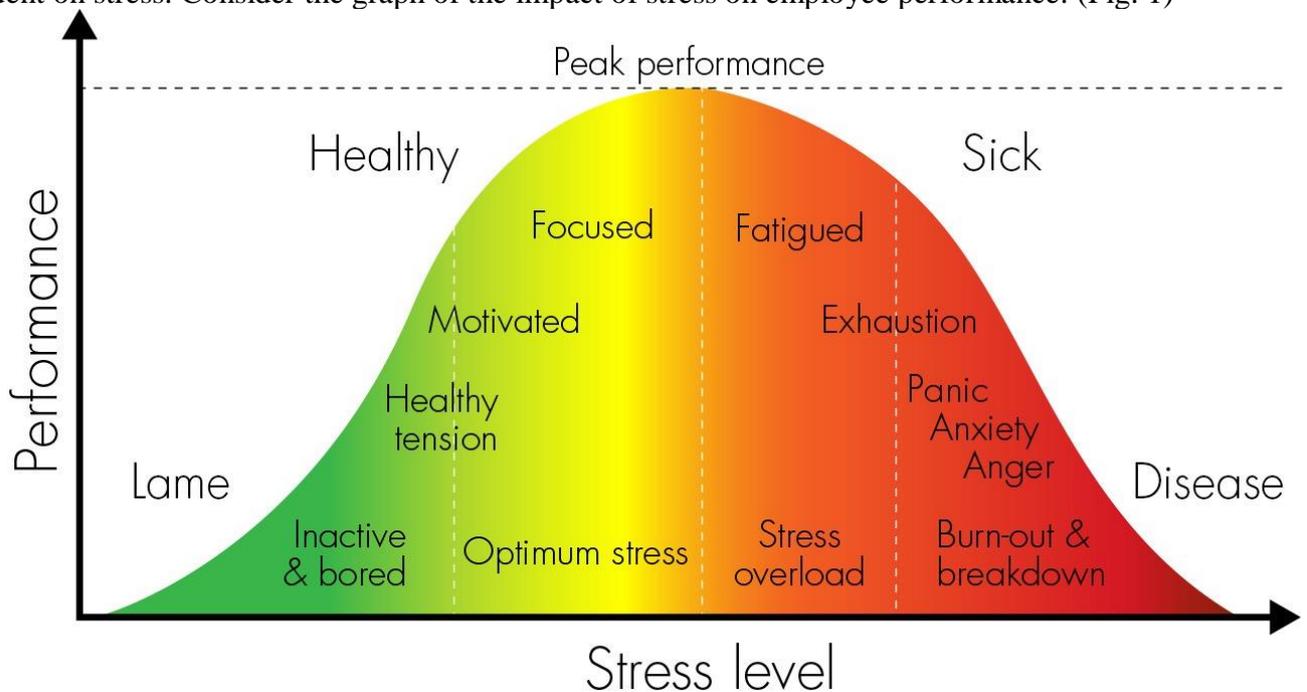
- Depressed mood;
- Suppression, apathy, low self-esteem;

- Aggression towards others.
- 4. Phase of destructive behavior:
 - Inability to work in a multi-tasking environment, lack of imagination;
 - No initiatives;
 - Indifference, loneliness, disapproval of participating in the lives of others;
 - Avoiding topics related to work activities.
- 5. Psychosomatic reactions:
 - Inability to relax;
 - Headaches, insomnia, high blood pressure, digestive disorders;
 - Growing dependence on caffeine, nicotine, alcohol.
- 6. Frustration phase:
 - Negative life-line;
 - A sense of being meaningless, despair.

The effectiveness of employees depends directly on the construction of internal processes work structure. In the absence of good planning, management and organization of activities, these shortcomings will adversely affect not only its results but also its workers. That is why today actively embedded in any activity the mechanism of artificial intelligence, which not only helps to perform some tasks, but also to build up the process of their execution so as to avoid mistakes. For example, artificial intelligence can act as a personal assistant or helper during the execution of certain tasks. The company defines the implementation scheme and its format (chat bots, applications, integration into work devices, etc.). The main objective is to personalize and enable interaction with staff.

What are the main causes of fading? Workplace stress and stress are among the most common causes of burnout. The volume of work, a huge number of tasks, lack of time leads to exhaustion. Also important criterion can be the small salary of the employee, conflicts with colleagues or management - all this leads to loss of motivation and in the consequence and to burnout.

Stress directly affects the emotional state of a person. What in the work plan can depend on stress? Of course, it's the performance of an employee. Yes, the performance of an employee is dependent on stress. Consider the graph of the impact of stress on employee performance: (Fig. 1)



Picture. 1. Impact of stress on work performance

While the person is in a positive estress zone, the performance of this person/employee is normal or increases, but once the person enters the stress zone, the performance of this person/employee falls.

What to do in such a case? It's simple, should give reasonable periods of relaxation, rest, recovery with phases of estress. What is meant by a «reasonable rest period»? You do not have to load yourself with work and do everything at once and much, you need to work and rest proportionately. If you load yourself with a huge workload, then you will be in a zone of stress (fatigue), which will soon lead to you burn out.

At the moment, professional burnout is a miserable thing. To cope with professional burnout can help artificial intelligence and big data. In today's world, fighting fading with artificial intelligence and big data is becoming increasingly popular and effective.

Artificial intelligence can analyze huge amounts of data, detect hidden patterns, and predict the likelihood of extinction. Artificial intelligence can analyze data on employee behavior by comparing it with risk factors, such as workload, communication with colleagues, satisfaction.

How can artificial intelligence help us to fight fading?

The early detection of burnout is important to start with, that is, it is necessary to identify employees at risk. How can this be done? Artificial intelligence analyzes data on work, communication and emotional state of employees, which allows to identify the burnout at the stage of its inception.

Having identified which staff members are at risk, each staff member should provide personalized recommendations. Artificial intelligence can also help us in this, it can offer individual strategies to reduce stress, develop self-control skills and improve work balance.

To ensure that the staff member is not sidelined and functions normally, work processes need to be automated. Artificial intelligence can optimize work processes, creating a more comfortable environment and reducing the workload of employees.

Of course, progress needs to be monitored. Artificial intelligence can track the effectiveness of programs to prevent and treat scarring by adjusting them in real time.

In the case of an employee's emotional problems, artificial intelligence can analyze their behavior and build a work process in a way that is convenient for them:

- Assign tasks;
- Change the structure of work execution;
- Warn of deadlines;
- Establish a schedule of the load;
- Monitor the performance and efficiency of tasks.

Acting as a personal assistant, artificial intelligence allows to cope with tasks on time and make the process of their execution diverse, which will facilitate the balance between performance and the desire of the employee to perform it.

Using artificial intelligence and big data to track and intervene in professional burnout opens new horizons for improving employee well-being and organizational efficiency. However, it is important to keep in mind the ethical aspects of this process. By creating a safe and supportive work environment, companies can not only reduce burnout but also increase overall productivity and employee satisfaction. Ultimately, integrating technology into human resource management can be the key to creating a healthier work culture in today's world.

Reference list

1. Beznosov, S.P. Professional deformation of the personality/ S.P. Beznosov. - SPb. : Speech, 2009. - 326 s.
2. Dmitry Galkin. Article: «Advantages of using AI and Big Data for diagnosis and prevention of burnout». Date of publication: 01.02.2024.
3. Slogodkoyets, I.M., Udovik, S.V. Molokodev, A.V. Emotional burnout in professional activities: a training manual. M: Left, 2018. P.21.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ВНИМАНИЕ

Пустовалова Яна Валерьевна
Учитель-дефектолог,
магистр спец. (дефектолог.) образования
КГУ «Костанайский специальный комплекс
«детский сад-школа-интернат
для детей с ООП №2» УОАКО г.Костанай
ynca97@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается важность формирования математического мышления у старших дошкольников с особыми образовательными потребностями. Основное внимание уделяется методам и приемам, которые способствуют развитию внимания через тренировочные упражнения. Формирование математического мышления у старших дошкольников с особыми образовательными потребностями— это многогранный процесс, который требует системного подхода. Использование адаптированных тренингов повысит не только уровень математических знаний у детей, но и общее развитие их когнитивных навыков.

Ключевые слова: математическое мышление, дети с особыми образовательными потребностями, внимание, старший дошкольный возраст.

Во многих странах, в том числе и в Казахстане, существует проблема недостаточного уровня сформированности математического мышления у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Математическое мышление является ключевым компонентом общего развития ребенка и особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями. В этом контексте развитие внимания становится важным шагом к усвоению математических понятий.

Внимание — это основа для успешного обучения. Оно позволяет детям сосредоточиться на выполнении заданий, понимать инструкции и осваивать новые знания. У детей с особыми образовательными потребностями часто наблюдаются трудности с вниманием, что может затруднять процесс обучения математике.

Исследование формирования математического мышления у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями является актуальной темой в области специального и дошкольного образования.

В этой области существует множество научных трудов, которые уделяют внимание вопросам развития математических способностей у детей с особыми образовательными потребностями в дошкольном возрасте.

Создание условий для развития математического мышления у детей предполагает организацию учебного процесса, в котором активное участие детей становится основой обучения. В. В. Давыдов подчеркивал, что обучение должно быть проблемным и исследовательским, что способствует формированию у детей навыков критического мышления и умения решать нестандартные задачи. Такой подход позволяет детям не просто усваивать готовые знания, а активно конструировать их [1].

Л. С. Выготский акцентировал внимание на социальной природе обучения, утверждая, что взаимодействие между детьми, а также между педагогом и учениками, значительно ускоряет процесс усвоения математических понятий. Обсуждение, совместное решение задач и сотрудничество в группе создают условия для обмена мыслями и идеями, что в свою очередь обогащает опыт каждого ребенка [2].

Ю. Г. Тюляев добавляет, что важно использовать игровые и практические методы обучения, которые делают занятия увлекательными и мотивирующими. Игры, моделирование реальных ситуаций, проектные работы вовлекают детей в активную деятельность, способствуя развитию логического мышления и способности к абстрагированию. Это создает благоприятную атмосферу для освоения математики как основы будущей научной и практической деятельности.

Л.С. Трегуб подчеркивает важность естественного взаимодействия детей с окружающим миром для формирования математических представлений. Г. Фрейдепаль акцентирует внимание на существенной роли игрового процесса в обучении математике, отмечая, что через игру дети могут осваивать основные математические концепции.

П.П. Блонский акцентирует на необходимости создания условий для активного участия детей в учебной деятельности, что способствует развитию их мышления. Г. Вейль и В.А. Колягин исследовали методы и приемы, способствующие развитию логического мышления и навыков решения задач у дошкольников.

Н.Ф. Талызина и В.В. Давыдов разработали концепции, которые подчеркивают значимость системного подхода в обучении и развитии детей. Они выделяют необходимость формирования у детей не только количественных представлений, но и пространственных, что имеет важное значение для дальнейшего обучения.

Р.А. Атаханов также отмечает важность раннего развития математических способностей и применение разных форм и методов работы, способствующих активному обучению детей.

Исследования показывают, что качественный процесс обучения, фокусирующийся на развитии математического мышления, помогает формировать гибкость ума, креативность и критическое восприятие информации. Это, в свою очередь, влияет на общую интеллектуальную подготовку и готовность к дальнейшему обучению в различных областях знаний [3].

К основным задачам формирования математических представлений у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями относятся:

1) Развитие элементарных математических навыков: формирование навыков счёта, распознавания чисел, понимания количественных отношений, а также освоение основных математических понятий (больше/меньше, равенство/неравенство).

2) Адаптация содержания: создание условий для усвоения математических представлений с учётом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

3) Стимулирование познавательной активности: организация занятий и игр, направленных на развитие интереса к математике, побуждение к самостоятельному решению задач и поиску решений.

4) Развитие пространственного восприятия: обучение детей основам геометрии, форм, размеров, пропорций, что включает работу с конструкторами и другими пособиями.

5) Формирование логического мышления: развитие способности к анализу, синтезу, сравнению и классификации объектов, что способствует развитию аналитических способностей.

6) Социализация и коммуникация: воспитание навыков взаимодействия в группе, что включает в себя математические игры и задания, требующие сотрудничества детей.

7) Создание положительной мотивации к обучению: использование игровых методов, наглядных материалов и интерактивных технологий для повышения интереса к изучению математики.

8) Поддержка в освоении учебного материала: создание доступной и понятной среды для изучения математических понятий с использованием специальных методов и приёмов [4].

Эти задачи помогут детям с особыми образовательными потребностями успешно осваивать математические представления и готовить их к дальнейшему обучению.

Формирование математического мышления у детей — это одна из ключевых задач образовательного процесса, которая способствует развитию аналитических способностей, логического мышления и креативности. Вот несколько методов и подходов, которые могут помочь в этом процессе формирования математического мышления

1) Развитие внимания: Упражнения на внимание помогают детям сосредоточиться на задании, что является основой для успешного усвоения математических понятий.

2) Игра как метод обучения: Игровая форма подачи материалов делает занятия более интересными и доступными, что особенно важно для детей с особыми потребностями.

3) Постепенное усложнение задач: начинать стоит с простых задач, постепенно увеличивая их сложность, что способствует развитию логического мышления и навыков решения задач.

4) Использование наглядности: Визуальные материалы (карточки, схемы, игры с элементами математики) помогают детям лучше усваивать материал [5].

Применение тренировочных упражнений на внимание в процессе формирования математического мышления у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями позволяет не только развивать их когнитивные навыки, но и повышать общую мотивацию к обучению. Важно индивидуализировать подход и учитывать уникальные особенности и способности каждого ребенка, создавая комфортную и поддерживающую образовательную среду.

1. Игры на внимание:

- «Найти отличия» — детям предлагаются две картинки, где нужно найти различия, что способствует концентрации.

- «Слушай и повторяй» — педагог называет серию чисел или форм, а дети должны их повторить.

2. Счёт в движении:

- Организация активных игр, где дети должны считать шаги, прыжки или другие действия, совмещая физическую активность с математическими задачами.

3. Задания на сравнение:

- Использование игрушек или предметов, которые дети должны сравнивать по количеству, размеру, форме и т. д.

4. Карточки математических понятий:

- Создание наборов карточек с изображением предметов в различном количестве, где детям предстоит отслеживать изменения и делать выводы о количестве [6].

Таким образом, формирование математического мышления у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями — задача, требующая учета индивидуальных особенностей детей и необходимо понимать, что это долгосрочный процесс, требующий комплексного подхода и постоянного внимания со стороны педагогов, родителей и самих детей. В этом контексте использование тренировочных упражнений на внимание может значительно повысить эффективность образовательного процесса.

Список литературы

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения/ В. В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1999. - 167 с.

2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. собр. соч. в 6 – ти т. т.3. М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

3. Репина, Г. А. Математическое развитие дошкольников: Современные направления/ Г. А. Репина. - М.: Сфера, 2008. - 128 с.
4. Шеляховская, Н. К. О проявлении и развитии математического мышления дошкольников/ Н. К. Шеляховская, Т. Н. Дацюк // Резервы познавательной деятельности детей и развивающее обучение. - М., 1990. - С. 76 - 86.
5. Талызина, Н. Ф. Формирование приемов математического мышления/ Н. Ф. Талызина. - М.: Вентана - Граф, 1995. - 236 с.
6. Стародубцева, И. В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников/ И. В. Стародубцева, Т. П. Завьялова. - М.: Аркти, 2008. - 72 с.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕСІНДЕГІ СӨЙЛЕУ ДАМУЫНДА БҰЗЫЛЫСЫ БАР 2-3 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ

Пшембаева Динара Рафаэльевна
"Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті" ЖЖКББМ
"Педагогика және Психология" білім беру бағдарламасының 2 курс магистранты
Орал қ., (Қазақстан)
Ғылыми жетекшісі п.ғ.к, БҚИТУ қауымдастырылған профессоры
Джонисова Гульжиян Кабдолғалиевна
[*pdinara2702@gmail.com*](mailto:pdinara2702@gmail.com)

Аңдатпа

Қазіргі таңда үздіксіз білім беру еліміздің ертеңі өсіп келе жатқан жас ұрпақтың білімінің тереңдігімен өлшенеді. Білімді, жан-жақты қабілетті ұрпақ – ұлтымыздың баға жетпес қазынасы. Білім беру саласында оның ішінде мектепке дейінгі білім беруге мемлекетіміз баса назар аударуда. Мақалада «Ақжелкен» балабақшасында сөйлеу дамуында бұзылысы бар мектепке дейінгі 2-3 жастағы балаларды психологиялық - педагогикалық қолдау жүйесінің мысалы келтірілген. Психологиялық-педагогикалық қолдау- педагогтар мен мамандардың жүйелі ұйымдастырылған қызметі, оның барысында баланың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес табысты оқуы мен дамуы үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалады. Мақалада білім беру процесінде жасалған психологиялық-педагогикалық қолдаудың мақсаттары аталды, сөйлеу дамуында бұзылысы бар балалардың психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі кезеңдері ашылды. Мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі сөйлеу дамуында бұзылыстары бар балалармен жасалған зерттеу нәтижелері сонымен қатар ата- аналармен әңгімелесу барысында жасалған зерттеу жұмыстарының нәтижелері баяндалады.

Кілтті сөздер: сөйлеу бұзылыстары бар балалар, психологиялық-педагогикалық қолдау.

Арнайы білім берудегі, сондай-ақ педагогикалық тәжірибедегі өзекті мәселе – сөйлеу дамуында бұзылысы бар мектепке дейінгі балаларды анықтау және оларға көмек көрсету. Бұл мәселеге мұндай қызығушылықтың себебі неде? Әрине, соңғы кездері кез келген бұзылулары бар жаңа туған нәрестелер санының өсуімен. Сонымен қатар, балалардың дамуындағы бастапқы бұзылулар жеке адамның аурудың биологиялық табиғатынан тікелей туындайтынын есте ұстаған жөн (Л. С. Выготскийдің еңбектерінде алға қойылған ұстаным). Анамнезі өте күрделі жас балалар дефектологтардың, педагогикалық психологтардың, логопедтердің түзету-тәрбие жұмыстарының үлкен резервін құрайды. Арнайы білім беру саласындағы зерттеулерге талдау жасай отырып, ғылыми жарияланымдар, сөйлеу дамуында ауытқуы бар 2-3 жастағы балалар мен балалардың дамуындағы бұзылулардың пайда болу кезеңдері мен

сензитивтік кезеңдердің ұзақтығы арасындағы байланыс мәселесін шұғыл түрде көтеретіні анық. Сонымен қатар, көптеген авторлар (Л. И. Аксенова, Н. Ю. Борякова, В. И. Любровский, Е. А. Стребелева және т.б.) балалардың осы санатындағы сензитивтік кезеңдердің уақыты мен ұзақтығы арасындағы сәйкессіздікті көрсетеді, бұл жағдайда, әдеттен тыс балаларда, жүйке құрылымдарының жетілуі айтарлықтай кешіктіріліп, олардың жетілу реті арасындағы өзара байланыс бұзылады [1–4]. Дамуында ауытқуы бар балалармен түзету жұмысы дамудың сензитивтік кезеңдерінде басталуы керек екені анық, өйткені балаға арнайы көмек көрсетілмесе, оның дамуындағы ауытқулар қайтымсыз болуы мүмкін. Менің зерттеуімнің контекстінде «Мен дұрыс сөйлеуді үйренудемін» атты мектепке дейінгі білім беру ұйымы жағдайында сөйлеу тілі дамуы тежелген немесе бұзылыстары бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын әзірлеу және енгізу мәселесі өзекті болып табылады. «Дамуында ауытқуы бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету» түсінігін әртүрлі бұзылыстары бар жас баланың психофизикалық, әлеуметтік және сөйлеу тілін дамыту үшін тиімді жағдайлар жасауға бағытталған диагностикалық, түзету-дамыту және ұйымдастыру-әдістемелік шаралар жүйесі ретінде түсіндіремін. Дамуында бұзылыстары бар, психологиялық-педагогикалық қолдау баланың ересектермен және қоршаған әлеммен арнайы ұйымдастырылған өзара әрекеттесу процесінде әлеуетті мүмкіндіктерін белсенді түрде ынталандыруды қамтиды. Мен зерттеуді жүргізу кезінде Н.В.Макарованың ғылыми зерттеулерін қарастырдым. Автор мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі дамуында әртүрлі ауытқулары бар жас балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің бірегей механизмін әзірлеп, сынап көрді, ол мыналарды қамтиды: білім беру ұйымында мамандардың арнайы көмегіне мұқтаж жас балаларды анықтауға бағытталған жағдай жасау; балалардың дамуындағы ауытқулардың кешенді психологиялық-педагогикалық диагностикасын жүзеге асыру; балаға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету бағдарламасын әзірлеу және жүзеге асыру; балаларға қорытынды психологиялық-педагогикалық сараптама жүргізу; сондай-ақ қажет болған жағдайда жас баланың білім беру ұйымына оң бейімделуіне жағдай жасауға бағытталған бағдарламаны әзірлеу және іске асыру [5].

Зерттеу жұмысымның өзектілігі – келесі қарама-қайшылықтарды шешуге байланысты: балалардың, сондай-ақ олардың ата-аналарының қажеттіліктері мен талаптары және біздің еліміздегі сөйлеу дамуындағы бұзылыстары бар балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің нақты жағдайы арасындағы; мектепке дейінгі білім беру мекемесінің оқыту ортасында сөйлеу бұзылысы бар 2-3 жастағы балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру бағдарламасын әзірлеудің маңыздылығын және оны жүзеге асырудың жеткіліксіз әзірленген технологиясын білу. Мақаланың мақсаты – сөйлеу дамуындағы ауытқуы бар, сөйлеу бұзылыстары бар мектепке дейінгі балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мәселесінің теориялық аспектілерін талдау, сөйлеу тілі дамуы тежелген балаға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету бағдарламасының мазмұнын ұсыну.

Зерттеудің әдістемелік негізі

Зерттеу жұмысымның әдіснамалық негізі келесідей ғылыми тәсілдерге негіз болды: 2-3 жастағы баланы психологиялық-педагогикалық қолдау процесінде қолдауға, балалардың үйлесімді дамуы үшін арнайы түзету-дамыту жағдайын жасауға бағытталған гуманистік тұлғалық-бағдарлау ; жас баланың сөйлеуін дамыту үдерісіне ата-аналардың (заңды өкілдердің) педагогикалық құзыреттілігін арттыруға әрекетке негізделген көзқарас; балалармен жұмыс істеу процесінде білікті мамандардың өзара әрекеттесуін көздейтін, жас балаларды түзету және дамыту процесіне кешенді көзқарас. Сонымен қатар, зерттеудің әдістемелік негізіне мыналар кірді: ерекше білім беру қажеттіліктері бар мектепке дейінгі баланың жеке басының психикалық дамуының теориясы; 2–3 жастағы баланың қалыптан тыс дамуының компенсаторлық теориясы.

Зерттеу нәтижелері

Сөйлеу бұзылысы бар мектепке дейінгі балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету бағдарламасын әзірлеу және сынау процесі 2-3 жастағы балалардың сөйлеуін

зерттеуді қамтиды. Сонымен, диагностикалық іс-әрекет процесінде біз И.А.Смирнова әзірлеген, анықтауға бағытталған әдістерді қолдандым:

- баланың ересек адамның сөзін түсіну деңгейі (нәресте белсенді түрде жауап береді). Оның аты, ересектер шақыратын затты оңай көрсетеді, ойыншықтарда (мысалы, қуыршақтарда) беттің кез келген бөлігін (маңдай, мұрын, қас, көз, ауыз, тіс және т.б.) немесе дененің бір бөлігін көрсетеді (бас, мойын, қол, аяқ, асқазан және т.б.), тұлғаның немесе дененің ұқсас бөліктерін өз орнынан табады, аталған затты береді, затпен белгілі бір әрекеттерді жасайды және т.б.);

- белсенді сөздік қоры (бала суреттерден заттарды таниды және атайды, күнделікті өмірде жиі кездесетін әртүрлі топтардан: киімдер, жиһаздар, ойыншықтар, көкөністер, жемістер және т.б.);

- дыбыстың айтылу жағдайы (бала суреттегі сөзді атайды, тексереді айтылу дыбыс сөздің басында, ортасында немесе соңында және т.б.);

- белсенді сөздік (бала суретке қарап, сөйлеседі ересек адамның көмегімен оған не сызылғаны туралы және т.б.);

- контекстік сөйлеу жағдайы (бала сюжетті суреттерді қарастырады және тәрбиешінің көмегінсіз оларда не бейнеленгенін айтады, сөйлеудің әртүрлі бөліктерін қолданады және т.б.);

- сөйлеудің грамматикалық құрылымының жағдайы (бала картадағы сұрақтарға жауап беруде сөйлемдердің әртүрлі түрлерін қолданады: қарапайым, кейде қарапайым жалпы – тікелей немесе жанама және т.б.).

Зерттеу кезінде 2-3 жастағы балалардың сөйлеуінің даму деңгейлерін келісідей тұжырымдадым:

- сөйлеу дамуының жоғары деңгейі (бала нұсқау бойынша өз атына жауап береді мұғалім немесе ересек адам аталған затты, оның бетінің және денесінің бөліктерін және ойыншықтарды көрсетеді (мысалы, маңдай, мұрын, қас, көз, ауыз, тіс, бас, мойын, қол, аяқ, асқазан және т.б.), оған бағытталған сөзді түсінеді, дыбыстардың көпшілігін дұрыс айтады, әр түрлі сөйлем түрлерін қолдана отырып, суреттен не көргенін айта алады, т.б.);

- сөйлеу дамуының орташа деңгейі (2-3 жастағы баланың сөйлеуді түсіну деңгейі сәйкес келеді жас нормасына сәйкес келеді; бала тапсырмаларды жартылай шешеді, үлкенді мұқият тыңдамайды немесе оған қойылған сұрақтарға жауап бермейді; бала дыбыс айтылуында белгілі бір ауытқуларды сезінуі мүмкін; сондай-ақ сөздің буындық құрылымының бұрмалануы, баланың сөз тіркестерінің грамматикасының дұрыс болуы, тұлғалық есімдіктерді қолдануда қателер байқалады, бала «ол – ол», «мен – ол» деп шатастырады, баланың сөйлеуі аз, және т.б.);

- сөйлеу дамуының төмен деңгейі (баланың сөйлеуі жасынан айтарлықтай артта қалады яғни нормаға сәйкес емес; ұсынылған тапсырмаларға қызығушылықтың жоқтығы; бала нұсқауларды түсінуі қиын; сипаттауға ұсынылған суреттер балаға қиындық туғызады; сөздік қоры шектеулі және т.б.).

Зерттеудің сипаттамалары

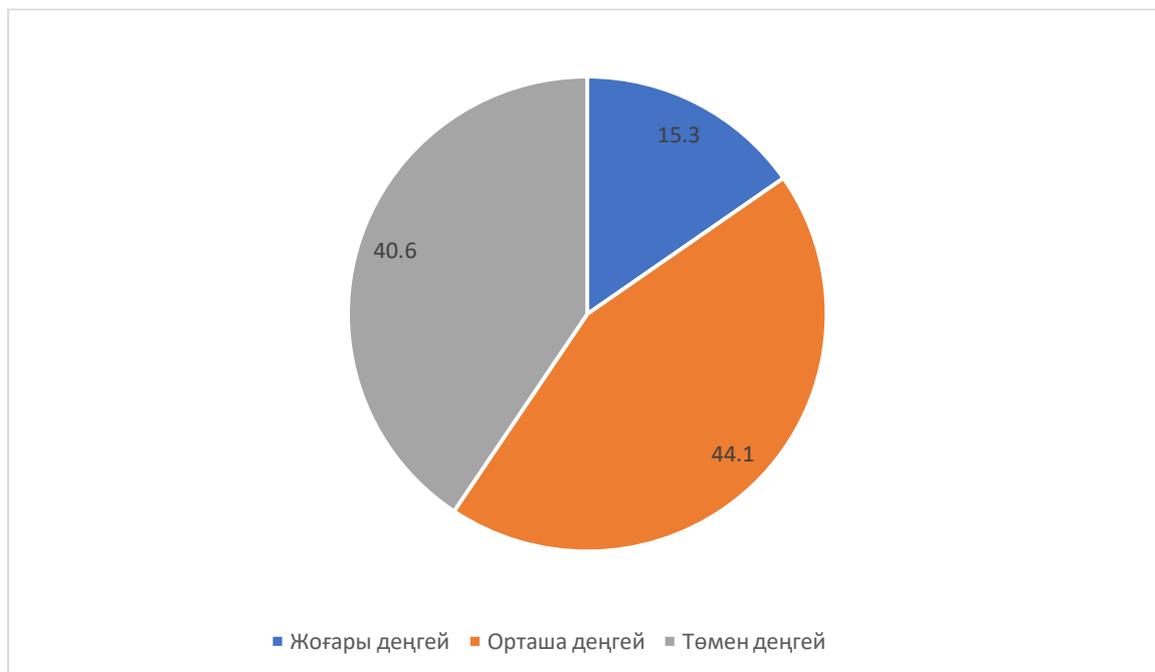
Зерттеуге 2 жастан 3 жасқа дейінгі 40 бала, оның 30,5%-ы мектепке дейінгі білім беру ұйымдары мен балаларды дамыту орталықтарына барады; 20,8% бұрын мектепке дейінгі білім беру ұйымдарына барған балалар. Талдау деректері келесідей нәтижелер көрсетті: 20,4% сыналұшылардың 1 жасқа дейін ауыр соматикалық аурулары болған; 1 жылдан 2 жылға дейін 12,2%; 5,3% 2 жылдан 2 жыл 5 айға дейін; 2 жыл 5 айдан 2 жыл 7 айға дейін 5,8%; 4,0% 2 жыл 7 айдан 3 жылға дейін; балалардың 10,4% созылмалы аурулармен ауырған; балалардың 5,0%-ы әртүрлі инфекциялармен ауырған; балалардың 8,1% жоғары температурада құсып, тырысуларға ұшырап содан зардап шеккен; балалардың 4,9%-да тұқым қуалайтын жүйке-психикалық аурулары анықталды; 4,2% – туыстары мен ата-аналарында сөйлеу бұзылыстары анықталды; 14,9% дамуында ауытқулар анықталмады.

Балалардың ата-аналарымен әңгімелесу барысында мен мынаны анықтадым: олардың 30,4% балалардың сөйлеуінің даму деңгейіне алаңдайды; ата-аналардың 15,7%-ы

мамандардың көмегіне жүгінген; ата-аналардың 30,4%-ы балаларының сөйлеуінің дамуы өз жасына байланысты нормаға сәйкес деген тұжырымда; 13,2% – тұқым қуалаушылық; 10,3 пайызы бұл көрсеткішке мән бермеген. Ата-аналар арасында жүргізілген сауалнама ата-аналардың 24,1%-ы балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесі бойынша педагогикалық мәдениет деңгейін көтеруге ниет білдірді деген қорытындыға әкелді; 10,6% – балалардың сөйлеуін дамытуды мектепке дейінгі білім беру ұйымдарына жүктейді; ата-аналардың 65,3%-ы психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын жүзеге асыруға қатысуға келісті.

Сауалнама нәтижелері

Сөйлеу дамуының жоғары деңгейі балалардың тек 15,3%-інде анықталды. Балалар өздеріне айтылған сөзді түсінді, ізденімпаз, белсенді болды. Сонымен қатар, балалар контекстік сөйлеуді дамытуда жақсы көрсеткіштерді көрсетті. Сөйлеуге зат есімдер (жалпы және көпше түрдегі зат есімдер), етістіктер қолданды. Балалар өз сөздерінде көсемшелерді, кейде есімдіктерді қолданды. Сауалнама барысында грамматикалық құрылымдарда аздаған қателер байқалды. Дыбыстардың айтылу деңгейі қалыптыға жақын. Сөйлеуді дамытудың орташа деңгейі балалардың 44,1% -ында анықталды. Балалар өздеріне айтылған сөзді түсінуде белгілі бір қиындықтарды бастан кешірді, ұсынылған тапсырмаларды толық орындай алмады. Көбісі пассивтілік танытты және экспериментатордың сұрақтарына жауап бермеді. Балалардың сөздік қорында жалпылаушы ұғымдар болмады, балалар «мен – ол», «ол – ол» есімдіктерін шатастырды, аграмматизмдер байқалды, сын есімдерді қолдануда қиындықтар туындады. Дыбыстардың айтылуындағы ауытқулар байқалды: балалар сөйлеуде бұрыннан қалыптасқан дыбыстарды ауыстырды. Балалардың сөйлеуі түсініксіз болды. Сөйлеу дамуының төмен деңгейі 2-3 жастағы балалардың 40,6% -ында анықталды. Балалардың сөйлеуі жас өлшемдеріне сәйкес келмеді. Балалар қарым-қатынас жасауда қиналды, оларға айтылған сөзді түсінбеді, ұялды, сұрақтарға жауап беруге қиналады. Балалар кейбір тапсырмаларды бірнеше рет қайталауға тура келді. Дыбыстардың айтылу және сөздік қорының даму деңгейінде артта қалу байқалды. Суреттерден әңгіме құрастыру барысында бала үлкен қиындықтарға тап болды. Педагогикалық эксперимент деректерін талдау кезіндегі, экспериментке қатысқан балалардың контекстік сөйлеуден, сөйлеудің грамматикалық құрылымынан және дыбысты айтудан айтарлықтай артта қалғанын көрсетті. (1 кесте)



1-кесте Балалардың сөйлеу дамуы деңгейі

Мектепке дейінгі білім беру ұйымының жағдайында эксперимент нәтижелерін талдау кезінде маған «Мен дұрыс сөйлеуді үйренудемін» атты бағдарламаның мазмұнын жасауға мүмкіндік берді.

Бағдарламаның мақсаты: мектепке дейінгі білім беру мекемесінде 2-3 жастағы баланың сөйлеуін дамыту.

Бағдарламаның мақсаттары:

1) Ойын процесінде баланың ұсақ моторикасын дамыту және қызметтің өнімді түрлерін пайдалану (үйлестіру, икемділік, қол қозғалысын автоматтандыру және т.б.).

Баланың психикалық процестерін қалыптастыру үшін ойын технологияларын пайдалану (пәнге байланысты ойлау, зейін, есте сақтау және т.б.).

2) 2-3 жастағы баланың сөйлеу тілін түсінуге байланысты дағдылары мен дағдыларын дамыту.

3) Баланың белсенді сөздік қорын молайту, грамматикасын дамыту, сөйлеуді құрастыру.

4) Психологиялық-педагогикалық қолдау жасау кезінде ата-аналардың (заңды өкілдердің) педагогикалық құзыреттілігі.

5) Педагог-логопед, педагог-дефектолог, педагог-психолог арасындағы қарым-қатынас.

Қорытынды

Сөйлеу және оның мағыналық бірлігі- сөздің негізінде қабылдау, елестету, есте сақтау сияқты психикалық процесстер арқылы қалыптасып дамиды. Егер баланың құлағында мүкістігі коррекциялық, ой өрісі бұзылмаған, бірақ оның бүкіл психикасының дамуына әсер етуі мүмкін емес сөйлеу қабілетінің бұзылыстары бар болған жағдайда біз ерекше категория балалар- сөйлеу қабілеті бұзылған балалар туралы айтамыз. Сөйлеу қабілетінің патогендік фактордың әсерінен пайда болған бұзылыстар өзінен – өзі жойылмайды. Ол арнайы мектепке дейінгі ұйымдардың мамандарының коллегиялды жұмыстарының психологиялық-педагогикалық, коррекциялық әрі логопедиялық жұмыстар арқылы жүргізіледі.

«Мен дұрыс сөйлеуді үйренудемін» атты мектепке дейінгі білім беру ұйымы жағдайында сөйлеу дамуында бұзылыстары бар 2-3 жастағы балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасының мазмұнын іске асыру нәтижелері:

- 2-3 жастағы балаларда екеуінің де ұсақ бұлшықеттерінің синхронды қозғалыстары байқалады, мектеп жасына дейінгі балалар қағаз бетінде қарындашпен немесе маркермен жұмыс істегенде қолдар мен саусақтардың қимылдарын үлгі бойынша өзгерте алады, бұлшықет белсенділігінің дұрыс таралуына қол қимыл қозғалысы жеткілікті түрде жұмыс жасайды және қол қозғалысының дәлдігі;

- екі қолдың саусақтарының бірдей жұмыс жасауы байқалады;

- балалардың көрнекі және тиімді ойлауы, қоршаған орта туралы білімдері дамыды, балалар объектінің негізгі қасиеттерін (пішіні, түсі, өлшемі) анықтайды, объектілерді салыстыра алады, оларда сандық бейнелер (көп, аз, бір, екі және т.б.) қалыптасты, зейін, есте сақтау еріксіз сипатта болады, балалар ересек адам атайтын бірнеше әрекеттерді қатарынан есте сақтап, дұрыс орындады.

Қорытындылай келе, сөйлеу тілінің бұзылысын тексеру, түзету арқылы балалардың тілдік сөйлеу байланысы жақсарды. Нәтижесінде балалардың тілі қимыл – қозғалысы мен икемділігі айтарлықтай дамыды. Осы зерттеулердің нәтижесінде мектеп жасына дейінгі сөйлеу дамуында бұзылыстары бар 2-3 жастағы балаларды психологиялық – педагогикалық қолдау арқылы, олардың әлеуеттенуіне оң ықпал етті. Сондықтан мектепке дейінгі ұйымдарда мамандар өзара бірлесіп, оқу үрдісі кезеңінде аталған сөйлеу бұзылыстары бар балалармен жұмыс жасап, олардың әрқайсысына өз жұмысын жіті бақылап, өз кезеңінде жұмыстарын жасап, сонымен қатар ата-аналарымен үздіксіз қарым – қатынаста болған жағдайда сөзсіз керемет нәтижелердің болары анық.

Әдебиеттер тізімі

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 9–20 б.
2. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 222 б.
3. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 34–35 б.
4. Стребелева Е. А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии // Дефектология – 1996. – № 4. – С. 75–83 б.
5. Макарова Н. В. Психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста с нарушениями развития в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 22 б
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 б
7. Ушакова О. С, Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 б.
8. Әмірбекова Қ., Серікбаев Қ. «Логопедия» А., 1996 ж.
9. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения: Методическое пособие/Под редакцией Ю. Ф. Гаркуши., 2008
10. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 222 б.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ

*Радаева Екатерина Валерьевна
Студент ЮУрГГПУ, г Челябинск,
radaevaekaterina503@gmail.com*

*Научный руководитель: Батенова Юлия Валерьевна
Кандидат психологических наук, доцент кафедры,
ЮУрГГПУ, г. Челябинск,
batenovauv@cspu.ru*

Аннотация

В статье рассматриваются ключевые элементы командной работы, такие как сотрудничество, коммуникация и взаимопомощь, а также их значимость для эмоционального и социального развития детей. Автор анализирует влияние стрессовых факторов, например, изменений в привычной обстановке или конфликтов, на взаимодействие между детьми. Приводятся примеры практических занятий и игр, способствующих сплочению группы и выработке умений справляться с трудностями совместно.

Ключевые слова: Командная работа, дети среднего дошкольного возраста, стрессовые ситуации, психическое здоровье, эффективность жизнедеятельности.

В современном мире, где социальные навыки играют ключевую роль в успешной адаптации и развитии личности, формирование командной работы у детей становится особенно важным. Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы общения,

сотрудничества и взаимодействия с окружающими. Умение работать в команде помогает детям развивать такие качества, как ответственность, толерантность, эмпатия и лидерство. В частности, в условиях стресса или конфликтов, возникающих в игровой или учебной деятельности, навыки командной работы становятся важным инструментом для решения проблем и достижения общих целей. Исследование формирования командной работы в данных условиях может дать ценные сведения для педагогов и родителей в целях оптимизации процесса социализации детей.

Основной целью данного исследования является выявление методов и подходов, способствующих формированию навыков командной работы у детей среднего дошкольного возраста в стрессовых ситуациях.

Психологические особенности детей среднего дошкольного возраста:

- Общие характеристики детей данного возраста: Дети среднего дошкольного возраста (обычно от 4 до 6 лет) находятся на этапе активного развития. В этом возрасте у них проявляется значительный интерес к окружающему миру, они стремятся познавать и изучать новое. Дети начинают активно играть в сюжетно-ролевые игры, что способствует развитию их воображения и креативности. Важным этапом является также формирование мышления и языка: малыш начинает осваивать новые слова, активно задает вопросы и умеет пояснять свои действия. Социальное взаимодействие становится более сложным: дети учатся делиться, сотрудничать и решать конфликты, что закладывает основы командной работы.

- Эмоциональная и социальная зрелость: в среднем дошкольном возрасте дети становятся более эмоционально устойчивыми и способны к самообладанию. Они начинают осознавать свои эмоции и чувства других людей, что формирует базу для эмпатических отношений и социальной зрелости. У детей наблюдается рост способности к сотрудничеству: они лучше понимают социальные нормы и правила, а также умеют выражать свои желания и потребности. Это развитие эмоций и социальных навыков играет решающую роль в формировании здоровья команды, особенно в условиях стресса.

- Специфика восприятия стрессовых ситуаций: Дети в этом возрасте могут по-разному реагировать на стрессовые факторы, и их восприятие может значительно отличаться от взрослого. Средний дошкольник не всегда способен адекватно интерпретировать источники стресса, что может проявляться в виде страха, агрессии или замкнутости. Важно отметить, что дети могут переносить стрессовые ситуации через игру, что позволяет им переработать свои эмоции и переживания. Однако в условиях сильного стресса дети могут испытывать трудности в взаимодействии с другими, что может ухудшить командные навыки. Педагоги и родители должны понимать эту специфику и использовать соответствующие подходы для создания безопасной среды, где дети могут учиться эффективной командной работе даже в трудных ситуациях [1].

Стрессовые ситуации в жизни детей

- Определение и виды стрессовых ситуаций, с которыми могут столкнуться дети:

Стрессовые ситуации в жизни детей — это обстоятельства, создающие повышенные эмоциональные и психологические нагрузки, которые могут вызвать трудности в адаптации и взаимодействии с окружающим миром. Дети среднего дошкольного возраста могут столкнуться с рядом стрессоров, которые влияют на формирование их личностных и социальных навыков, а также на командную работу. Основные стрессовые ситуации, с которыми они могут столкнуться: развод родителей, переход в новый детский сад, конфликты с ровесниками и так далее.

- Влияние стресса на психику и поведение детей:

Стресс может оказывать значительное влияние на психическое состояние и поведение детей, что, в свою очередь, сказывается на их способности к командной работе:

• Эмоциональные проблемы: Дети могут испытывать тревогу, страх или гнев, что затрудняет их участие в коллективных деятельности и взаимодействии с другими детьми.

- **Изменения в социальной активности:** Дети могут избегать взаимодействия или демонстрировать агрессивное поведение, что уменьшает их готовность к сотрудничеству и совместной работе в группе.

- **Проблемы с обучением:** Стресс может снизить когнитивные способности, такие как внимание и память, что затрудняет усвоение новых навыков, необходимых для командной работы.

- **Физические проявления стресса:** Нервное напряжение может проявляться через физические симптомы, такие как головная боль или расстройства желудка, что может отвлекать ребенка от групповой деятельности.

- **Применение стрессовых стратегий:** Некоторые дети могут развивать неэффективные способы справляться со стрессом, которые увеличивают их изоляцию и уменьшают возможность для успешной коммуникации в команде.

- **Долгосрочные последствия:** Если стресс не был успешно проработан, это может вызвать трудности в дальнейшем взаимодействии с окружающими, что снизит их способность работать в группе.

Формирование командной работы у детей среднего дошкольного возраста при возникновении стрессовых ситуаций требует от педагогов и родителей создания поддерживающей и безопасной среды. Применение методов групповой работы и особое внимание к эмоциональному состоянию детей помогут преодолеть стрессовые ситуации и укрепить навыки взаимодействия в команде. Такие подходы могут включать игры на сотрудничество, групповые обсуждения чувств и предоставление поддержки друг другу [2].

Командная работа как способ преодоления стресса

– Понятие командной работы и её значение в детском саду:

Командная работа — это взаимодействие группы людей, объединённых общими целями и задачами, где каждый участник вносит свой вклад для достижения общего результата. В контексте детского сада командная работа приобретает особое значение, так как она способствует развитию социальных навыков, самосознания и эмоционального интеллекта у детей.

Значение командной работы в детском саду включает:

- 1) **Формирование социальных навыков:** дети учатся взаимодействовать друг с другом, делиться ресурсами, слушать мнения ровесников и выражать свои мысли, что важно для их социальной адаптации.

- 2) **Развитие эмпатии:** совместная работа способствует пониманию эмоций и потребностей других, что помогает детям научиться поддерживать друг друга в сложные времена.

- 3) **Укрепление чувства принадлежности:** участие в командной деятельности создает у детей ощущение сообщества и зависимости от группы, что помогает преодолеть чувство одиночества и тревоги в стрессовых ситуациях.

- 4) **Строительство уверенности:** успешное сотрудничество и достижение общих целей усиливает чувство уверенности у детей и помогает им справляться со стрессом более эффективно.

- 5) **Развитие навыков решения проблем:** Дети учатся совместно находить решения, что развивает их креативное мышление и навыки критического анализа [3].

- 6) - **Примеры благоприятного воздействия совместной деятельности на эмоциональное состояние детей:**

- 7) **Игры на основе сотрудничества:** Игры, требующие от детей совместных усилий для достижения общей цели (например, командные эстафеты или конструктивные игры с постройкой из кубиков), способствуют формированию чувства единства и позволяют детям испытать радость успеха вместе.

8) Проекты и совместные творческие задания: Организация работы над проектами, где дети могут вносить свои идеи и совместно обсуждать их, помогает им чувствовать значимость своих вклада и создавать положительные эмоции во время совместного процесса.

9) Решение конфликтных ситуаций: Инструктирование детей по разрешению споров через совместное обсуждение чувств и мнений способствует эмоциональной разрядке и улучшению коммуникации, что уменьшает уровень стресса.

10) Проведение ритуалов и традиций: Создание групповых ритуалов (например, совместный завтрак или игры по кругу) укрепляет связи внутри группы и создает позитивную атмосферу, что особенно важно в моменты изменений или стресса.

11) Групповая терапия через искусство: Творческие занятия, основанные на коллективной деятельности (например, рисование или лепка), помогают детям выражать свои эмоции и способствуют общей эмоциональной разрядке. Совместное создание чего-то может служить отличным способом для обучения детей о важности группы и об ощущении поддержки.

12) Обсуждение чувств в команде: Проведение бесед о том, как они себя чувствуют, как их поступки влияют на других, и помощь в выражении эмоций могут создать безопасное пространство, где дети смогут открыто обсуждать свои переживания, что способствует преодолению стресса.

Таким образом, командная работа является важным инструментом для самого детского сада и помогает детям лучше справляться с эмоциональной нагрузкой, укрепляя их способности к взаимодействию друг с другом [4].

Данная статья показала, что командная работа является важным фактором в уменьшении уровня стресса у детей и способствует развитию их социально-эмоциональных навыков. Ребята, вовлеченные в групповые деятельности, будут легче справляться с эмоциональными трудностями и конфликтами, так как формируют у себя навыки сотрудничества, коммуникации и эмпатии. Таким образом, командная работа не только помогает детям развиваться эмоционально, но и формирует основание для здоровых отношений в будущем.

Список литературы

1. Дьяченко, О.М Психологические особенности развития дошкольников : [этапы развития ребенка, стабильные периоды и кризисы, разговор о речи, как заниматься с детьми, как обеспечить полноценное развитие детей, развитие детской психики, о памяти, внимании, воображении, мышлении, развивается личность, о любви и воспита / О.М Дьяченко, Т.В Лаврентева. – Москва : Эксмо, 2009. – 174 с.

2. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 400 с.

3. Кэдиосон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. — СПб.: Питер, 2000. — 416 с.

4. Черепанова Е. М. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. — 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 1997. — 96 с.

СТРЕСС КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ: МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ И СПОСОБЫ БОРЬБЫ

Рахматулина Аина Руслановна
магистр пед.наук, старший преподаватель
кафедры психологии
КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы
г.Костанай, (Казахстан)
aina-rakhmatulina@mail.ru
Унгефуг Ирина Андреевна
студент 3 курса специальности
«6В03101-Психология»
КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы
г.Костанай, (Казахстан)
ungefug.irisha@gmail.com

Аннотация

В статье рассматриваются механизмы воздействия стресса на психическое здоровье и его роль как ключевого фактора нарушений психического благополучия. Описываются биологические процессы, активируемые в организме при стрессе, такие как выброс кортизола и его влияние на когнитивные функции, эмоциональное состояние и физическое здоровье. Особое внимание уделяется последствиям хронического стресса, включая развитие тревожных расстройств, депрессии и психосоматических заболеваний. В статье также приведены методы борьбы со стрессом, такие как медитация, физическая активность, социальная поддержка и профессиональная помощь. Подчеркивается важность профилактики стресса для сохранения психического здоровья и улучшения качества жизни.

Ключевые слова: стресс, психическое здоровье, тревожные расстройства, депрессия, психосоматические заболевания.

В современном мире стресс стал неизбежной частью жизни, оказывая глубокое влияние на психическое и физическое здоровье человека. Он может как мобилизовать ресурсы организма для преодоления кратковременных трудностей, так и стать разрушительным фактором, способствующим развитию серьёзных психических расстройств. Важно понимать, какие механизмы лежат в основе воздействия стресса и какие существуют эффективные способы борьбы с ним для сохранения психического здоровья.

Стресс возникает, когда человек сталкивается с внешними или внутренними факторами, которые воспринимаются как угрожающие или требующие значительных усилий для их преодоления. В.А. Бодров в своей книге "Психологический стресс: развитие и преодоление" отмечает, что стресс является важной адаптационной реакцией организма, позволяющей мобилизовать внутренние резервы для решения проблемы. Однако при длительном воздействии стрессора начинается разрушение систем организма, особенно психической и нервной. [1, 45]

Гринберг отмечает, что социальные обстоятельства, такие как экономические кризисы и изменение привычного уклада жизни, также могут существенно увеличивать уровень стресса.

При стрессе вырабатываются гормоны стресса — адреналин и кортизол. Эти гормоны способствуют быстрому реагированию организма, повышая уровень энергии, активируя мозговую деятельность и подготавливая тело к реакции «борьба или бегство». [2, 32]

По словам Китаева-Смыка, стресс активирует сложные психологические механизмы, включая адаптацию и защитные реакции. Стрессовая ситуация приводит к активации

симпатической нервной системы, что вызывает физиологические реакции, такие как учащенное сердцебиение и повышенное давление. В психологическом аспекте возникают такие механизмы, как негативное самовосприятие и снижение самооценки, что усугубляет состояние стресса. [3, 56]

Однако если стресс становится хроническим, его негативное воздействие на организм и психику усиливается. Постоянное повышенное содержание кортизола в крови приводит к следующим последствиям:

1. Нарушение когнитивных функций. Хронический стресс ухудшает память, внимание и способность к обучению. Исследования показывают, что длительный стресс может разрушать нейронные связи в гиппокампе, который отвечает за формирование и сохранение воспоминаний.

2. Развитие тревожных расстройств и депрессии. Постоянное напряжение способствует увеличению риска возникновения тревожных и депрессивных состояний. Стресс снижает уровень серотонина и дофамина, влияющих на настроение и общее психическое состояние.

3. Снижение иммунной защиты. Хронический стресс ослабляет иммунную систему, делая человека более уязвимым к инфекциям и хроническим заболеваниям. Снижение иммунитета также влияет на психическое состояние, усиливая чувство усталости и беспомощности.

4. Психосоматические заболевания. Длительное воздействие стресса может проявляться через физические симптомы, такие как головные боли, желудочно-кишечные расстройства, гипертония и сердечно-сосудистые заболевания, которые также ухудшают психическое здоровье.

Для поддержания психического здоровья важно своевременно распознавать симптомы стресса и использовать стратегии для его управления. Существуют как краткосрочные методы борьбы со стрессом, так и долгосрочные подходы для формирования устойчивости к стрессовым ситуациям.

Одним из основных методов, которые описывает Дж. С. Гринберг, являются релаксационные техники. К ним относятся медитация, глубокое дыхание и мышечная релаксация. Эти практики помогают снизить уровень стресса, активизируя парасимпатическую нервную систему и нормализуя гормональный фон. [2, 75]

Следующий метод включает в себя физическую активность. Регулярные физические упражнения способствуют снижению уровня кортизола и увеличению выработки эндорфинов — гормонов, улучшающих настроение. Физическая активность улучшает кровообращение, нормализует работу нервной системы и помогает отвлечься от стрессовых факторов.

Также Дж. С. Гринберг указывает на значимость социальной поддержки в условиях стресса. Общение с друзьями, коллегами и семьей помогает не только снизить эмоциональное напряжение, но и получить полезные советы и поддержку в решении сложных жизненных ситуаций. [2, 82]

Ключевым элементом в борьбе со стрессом является развитие эмоциональной устойчивости — способности человека сохранять спокойствие и адаптироваться к меняющимся условиям. Для этого важно:

- Оптимизировать временные рамки и задачи. Одна из причин стресса — перегрузка работой и многозадачность. Умение расставлять приоритеты, делегировать задачи и планировать день снижает уровень напряжения.

- Фокусироваться на решениях, а не на проблемах. Важно формировать конструктивное отношение к проблемам и искать конкретные пути их решения, а не концентрироваться на трудностях.

В.А. Бодров делает акцент на важности когнитивных стратегий управления стрессом. Он подчеркивает, что умение изменить восприятие стрессовых ситуаций и развить навыки эффективного решения проблем помогает минимизировать воздействие стрессоров и повысить стрессоустойчивость. [1, 150]

Стресс — это естественная реакция организма на внешние вызовы, но когда он становится хроническим, он может серьёзно нарушить психическое и физическое здоровье человека. Понимание механизмов его воздействия и использование различных методов борьбы помогают минимизировать негативные последствия и сохранить баланс в жизни. Важно помнить, что своевременная профилактика и развитие эмоциональной устойчивости — ключевые инструменты для поддержания психического благополучия в условиях стресса.

Список литературы

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М. : ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
2. Гринберг, Дж. С. Управление стрессом / Дж. С. Гринберг. — СПб. : Питер, 2002. — 496 с. — (Мастера психологии).
3. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык ; АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1983. — 368 с.

ТРУДОГОЛИЗМ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ ЧЕЛОВЕКА

Саркисян Л.В.

*профессор Костанайского регионального университета имени А. Байтұрсынұлы,
Казахстан, Костанай
lvsark@mail.ru*

Максут А.Р.

*студент Костанайского регионального университета имени А. Байтұрсынұлы
Казахстан, Костанай
maksut.azhar@bk.ru*

Аннотация

Одним из важнейших условий психологического здоровья и благополучия человека является его отношение к труду и сохранения баланса между трудом и отдыхом. В статье раскрываются современные теоретические подходы к феномену трудоголизма, причины его возникновения и развития, формы проявления и влияние на человека. На основе анализа научных исследований последних лет описывается отношение общества к трудоголизму и степень его распространения. Обосновывается актуальность разработки комплексной программы профилактики трудоголизма направленной на укрепление психологического здоровья человека.

Ключевые слова: трудоголизм, потребность в работе, психологическое здоровье, благополучие, баланс между работой и отдыхом.

В последние два десятилетия в связи с увеличением конкуренции и ростом требований к производительности труда на рабочем месте многие сотрудники стали проявлять чрезмерную вовлеченность в трудовую деятельность, превращая её в центральный элемент своей жизни. Это связано и с тем, что в современных реалиях благосостояние, авторитет, социальный статус и карьера человека чаще всего зависят от его деловых качеств и способности решать те или иные задачи лучше и быстрее других. Кроме того, стремясь к лучшей жизни, некоторые люди, работают не глядя на часы, на состояние своего здоровья, на семью. Ценность здоровья и поддержания здорового образа жизни, к сожалению, уходит с приоритетных позиций и главным в общественном сознании становятся работа, деньги,

карьера, статус. Тем самым нарушается баланс между трудом и отдыхом в пользу труда. Как широко известно, продолжительное нарушение этого баланса, влияние психотравмирующих факторов нередко приводят к весьма негативным последствиям. Так, по данным ВОЗ ежегодно в мире насчитывается более двух миллионов случаев с летальным исходом, связанных с физическими и психическими перегрузками на рабочем месте, в том числе в Казахстане более двухсот таких случаев в год.

Как отмечают Савченко Т.Н., Головина Г.М., Р.Неймер, Старшенбаум Г.В., Барабанщикова В.В., Климова О.А. [1] в современном обществе «трудоголизм» стал новой и нередко социально одобряемой формой зависимого поведения, что способствует его распространению.

По данным Республиканского центра психического здоровья Министерства здравоохранения Республики Казахстан (2022 г.) 33% из опрошенных казахстанцев считают себя трудоголиками и более 50% из них относятся к этому позитивно. В этой группе преобладают мужчины. У 47% респондентов отношение к трудоголизму негативное, при этом 29% из них - в основном женщины- считают трудоголизм заболеванием, но относят себя к трудоголикам. Кроме того, была выявлена группа респондентов, считающих себя эпизодическими трудоголиками. И только 25% респондентов соблюдают баланс между трудом и отдыхом.

По мнению ведущих исследователей проблемы трудоголизма, таких как У.Оутс, Б.Киллинджер, В.Кукк, А.В.Ловаков, В.А.Дереча, Л.Н.Юрьева, Г.В.Старшенбаум [2,3,4], трудоголизм, как и другие зависимости, является формой разрушения физического и психического здоровья.

По их мнению, трудоголизм это феномен, определяющий патологическое состояние, при котором человек страдает от непреодолимой потребности работать, присутствуя на рабочем месте и постоянно стремясь к выполнению задач в ущерб физическому и психическому здоровью, а также личной и социальной жизни. Трудоголики испытывают потребность и стремление в постоянной деятельности и не могут расслабиться и отдохнуть даже в свободное время. Они чувствуют себя бесполезными, если непосредственно не занимаются трудовой деятельностью. Работа становится главной целью и приоритетом их жизни. Они игнорируют личные потребности и социальные связи ради работы, а часто и перестают следить за собой.

По мнению К.В.Сельченко [5], люди, страдающие от данного синдрома, чувствуют себя недостаточно ценными или уважаемыми и используют работу как способ подтверждения своей ценности и повышения самооценки. Состояние человека-трудоголика приводит его к физическому и эмоциональному истощению, выгоранию, стрессу, проблемам в семейных и личных отношениях, что снижает качество жизни и его общее благополучие.

А.А.Заславская, Л.Н.Юрьева, Е.С.Асмаковец [6] выявили ряд причин, способствующих развитию трудоголизма, в их числе перфекционизм. Трудоголики испытывают потребность совершенствовать свою работу до идеального состояния, даже если это требует максимального времени и энергии. Этому способствует низкая самооценка, стремление компенсировать ее постоянным трудом и достижениями в работе, страх неудачи и желание избежать ее. Причинами трудоголизма являются и общественное давление, требующее успехов в карьере; зависимость от работы, аналогичной зависимости от наркотиков или алкоголя; привычка много работать; отношение к работе как к источнику удовлетворения потребностей, без которого человек чувствует себя бесполезным и несчастным. При этом развитие трудоголизма как правило, обусловлено комбинацией нескольких причин и может иметь различную степень выраженности.

А.Ю.Егорова, О.В.Веснина, Ц.П.Короленко, Г.М.Дмитриева, А.В.Котлярова [7] к характеристикам трудоголизма отнесли и то, что у трудоголиков плотное расписание, заполненное работой или делами, не оставляющими свободного времени для отдыха и личных интересов; отсутствие границ между работой и личной жизнью; игнорирование отдыха и трудового отпуска; физическое и эмоциональное истощение, которое сопровождается

нарушениями сна, раздражительностью; снижением качества жизни из-за постоянной занятости и игнорирования семейных дел, общения с друзьями, проблем здоровья включая психосоматические расстройства на фоне тревоги, депрессии и социальной изоляции, а также зависимость от алкоголя и других психоактивных веществ.

Е.П.Ильин [8] обратил внимание на то, что в связи с общим переутомлением люди, страдающие трудоголизмом, могут непреднамеренно нарушать требования техники безопасности труда, подвергая риску не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Вместе с тем, необходимо отметить, что по мнению А.В.Ловакова, Л.Н.Юрьевой, Г.В.Старшенбаума, последствия трудоголизма могут быть краткосрочно позитивными, в зависимости от качества здоровья человека. В их числе: удовлетворенность работой, которая структурирует жизнь и наполняет ее смыслом, давая ощущение власти над временем и достижения личных целей; а также возможность профессионального развития, поскольку в процессе трудовой деятельности человек развивается и профессионально, и личностно. Но это кратковременные позитивные успехи, которые в отдаленной перспективе, как правило, приводят к физическому и психическому истощению человека, что отрицательно сказывается как на самом работнике, так и на качестве его труда, его взаимодействия с коллегами и всей деятельности коллектива.

Все это актуализирует необходимость формирования у населения культуры труда на основе общей психологической культуры, а также разработки и внедрения комплексных программ профилактики трудоголизма. На наш взгляд, она должна включать в себя такие направления деятельности, как формирование психологической культуры, как основы психического здоровья человека; корректировку школьных учебных программ и сокращения объема учебной нагрузки до уровня, соответствующего возрастным особенностям учащихся; изменение контента СМИ, включая и телевидение и социальные сети, в аспекте привития культуры физического и психического здоровья, а также здорового образа жизни и организации семейного досуга; формирование адекватных представлений у населения о реальных ресурсах человека; формирование у населения навыков тайм-менеджмента, а также формирование управленческой компетенции у административно-управленческого персонала организаций и внедрение эффективной корпоративной культуры в деятельность организаций независимо от форм собственности.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы трудоголизма позволило выявить основные современные подходы и характеристики этого феномена, раскрыть последствия его влияния на человека и сформулировать актуальные направления деятельности лиц, заинтересованных в разработке комплексной программы профилактики трудоголизма, направленной на укрепление психологического здоровья и благополучия населения.

Список использованных источников

1. Савченко Т.Н. Проблема качества жизни в трудовой деятельности / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина // Прикладная юридическая психология. – 2010. – Т.13- № 1. –
2. Уейн Оутс. Исповедь трудоголика/ Уейн Оутс под редакцией Abingdon Press, Oats, 1971.
3. Киллинджер Б. Трудоголики, респектабельные наркоманы/ Б.Киллинджер//Издательство Торонто: Книги Ки Портера - 2018.
4. Ловаков А. В. Трудоголизм: понятие, методики измерения, предикторы и последствия / Организационная психология, 2012. — Т. 2. — № 4
5. Сельченюк К.В. Нехимические зависимости/ Психология зависимости : [хрестоматия / составитель К. В. Сельченюк]. - Минск : Харвест, 2005. - 588, [1] с. ; 21 см. - (Библиотека практической психологии).

6. Заславская А.А, Юрьева Л.Н., Асмаковец Е.С. Трудоголизм как одна из форм зависимости / А. А. Заславская. Л.Н.Юрьева, Е.С.Асмаковец // Молодой ученый. — 2020. — № 37 (327). — С. 111-114. —научный журнал «Вестник практической психологии»/ 2013.
7. Егоров А. Ю. Работоголизм (трудоголизм) // Руководство по аддиктологии. СПб.: Речь, 2007.
8. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень: Питер; Санкт-Петербург; 2011

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА

*Саткангулова Гульнара Жакибаевна
маг. пед. наук, старший преподаватель КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы
г. Костанай (Казахстан)
gsatkang@mail.ru*

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей этнической идентичности жителей приграничных регионов России и Казахстана. Приведены результаты теоретического анализа социально-психологических и социологических исследований этнической идентичности, обусловленной особенностями проживания на той или иной территории. Автор раскрывает результат анализа полученных в ходе исследования эмпирических данных, характеризующих ценностные ориентации, этническую идентичность и социальную дистанцию жителей приграничных регионов России и Казахстана.

Ключевые слова: приграничные регионы, социальная идентичность, этническая идентичность, тип проживания, социальная дистанция, ценностные ориентации, тип этнической идентичности.

Исследование приграничных регионов является актуальной задачей для государства. Как подчеркивают многие авторы, приграничные регионы имеют свои особенности политического, экономического и социально-психологического развития. Для конструктивного планирования, реализации национальной политики и формирования гражданского сознания важно изучение социально-психологических особенностей этнической идентичности жителей приграничных регионов, что, в свою очередь, влияет на характер межэтнических отношений. Как отмечают ученые, несмотря на успехи в сохранении этнического единства, проблема локальной этнической напряженности не решена. Поэтому изучение этнических особенностей населения приграничных регионов России и Казахстана является актуальной задачей.

Исследованием этнической идентичности, обусловленной особенностями проживания на той или иной территории, занимались В.В. Гриценко, И.В. Анциферова, Н.Г. Анциферова, В.В. Константинов, О.А. Карнышева, И.С. Шаповалова, Н.Ж. Султаниязова и др.

В.В. Гриценко исследовала значимость гражданской, этнической и региональной идентичности для жителей малых российских городов и ее детерминанты [1]. Данное исследование показало, что в условиях нестабильности и неопределенности жители малых российских городов испытывают потребность ощущать себя частью «мы» и ищут опору, поддержку, прежде всего, в осознании своей принадлежности к этносу как к наиболее стабильной социальной группе с устойчивыми ценностями и традициями.

В.В. Константинов исследовал социально-психологическую адаптацию мигрантов в принимающем поликультурном обществе [2]. Эмпирическое исследование доказало теоретические предположения о том, что в зависимости от типа проживания мигрантов могут изменяться и трансформироваться социально-психологические особенности принимающего общества, в число которых входит и этническая идентичность.

И.В. Анциферова, Н.Г. Анциферова исследовали тип этнической идентичности жителей моноэтнического региона. По мнению авторов, большинство междисциплинарных исследований направлены на изучение этнической идентичности жителей полиэтничных регионов, хотя в России имеется достаточное количество моноэтнических регионов. В таких условиях необходима разработка региональных стратегий с учетом уровня этнической однородности. Эмпирическое значение данного исследования важно для нас, поскольку такой объект исследования, как «жители моноэтнического региона», можно соотнести с нашим объектом «жители компактного типа проживания». Согласно результатам исследования И.В. Анциферовой, Н.Г. Анциферовой, у жителей Курской области сформирована толерантность ценностного уровня, в ее основе находится этническая норма [3].

В своем исследовании личностных ресурсов проявления этнической идентичности и самосознания в приграничных регионах Сибири О.А. Карнышева выявила определенную роль самооценки, ресурсы самосознания в модели позитивной этнической идентичности. Самооценка личности была напрямую связана с ее позитивной этнической идентичностью. В исследовании О.А. Карнышевой принимали участие самобытные группы и этнически смешанные группы. Высокий уровень идентификации с предками показали представители аборигенных этносов. Значимость своего народа, восприятие его успеха, неудач для данных респондентов выше, чем у русских и иных национальностей. Представители аборигенных этносов болезненнее воспринимают негативные оценки и обвинения в адрес своего этноса [4].

И.С. Шаповалова с соавторами представила результаты исследования этнической идентичности и толерантности молодежи российского приграничья. Результаты данного исследования следующие: превалирование культурной интеграции и языковой включенности, как факторов этнической идентификации над наследственными факторами. Выявлена установка молодежи на глобализацию и свободу выбора, в том числе и свободу этнического выбора. Несмотря на превалирование «нормы» в этнической идентичности, был обнаружен факт наличия «девиаций» этнического самоопределения [5].

Н.Ж. Султаниязовой были проведены исследования этнической идентичности русских и казахов, проживающих в России и в Казахстане. Результаты исследования показали, что наиболее сильно выражены во всех этнических группах этническая норма и этническая индифферентность. Экспериментально была выявлена зависимость между характеристиками субъективного благополучия и типом этнической идентичности исследуемых групп [6].

В рамках социологических исследований была эмпирически изучена этническая идентичность жителей приграничных регионов России (С.Г. Максимова, А.Г. Марковкина, 2016; А.А. Горбунова, 2017). Анализ результатов социологических исследований показал присутствие у россиян множественной этнической идентичности. Респонденты обозначали себя как представителей нескольких (двух или трех) этносов, одним из которых был русский (подавляющее большинство). Также преобладающими основаниями этнической идентичности в изученных регионах являются происхождение и приобщенность к национальной культуре. Наблюдались различия в регионах по исследуемым параметрам. В некоторых регионах наблюдался высокий уровень идентификации со значимыми этническими общностями, и при этом – в целом спокойные межэтнические отношения. Но были и другие результаты, когда при высоких показателях этнической идентичности оказывалась высока и враждебность к представителям других этносов [7].

В своем исследовании А.А. Горбунова проводит социологический анализ основных компонентов и особенностей проявления этнической идентификации населения в полиэтничной среде российского приграничья в контексте межэтнических взаимодействий. Основными элементами сохранения и воспроизведения этнической идентичности являются

примордиальные характеристики личности (национальный язык, культура, национальная принадлежность родителей). Этническая идентификация обусловлена факторами трех уровней: индивидуально-личностного (возраст, семейное положение), социально-группового (тип поселения, численность представителей различных этнических групп в составе населения региона, актуальное состояние межэтнических отношений) и институционального (реализация государственной национальной политики). Социальная ситуация оказывает существенное влияние на формирование этнической идентичности, это проявляется в таких факторах, как моно- или полиэтничность условий проживания, частота контактов с представителями других национальностей, принадлежность к доминирующей этнической общности или малочисленной группе. По мнению А.А. Горбуновой, следует учитывать данные параметры при проведении исследований. Это позволит дать наиболее полную характеристику процессов этнической идентификации, происходящих на той или иной территории [8].

В нашем исследовании из социально-психологических характеристик этнической идентичности мы выделяем ценностные ориентации, социальную дистанцию и тип этнической идентичности. Данное выделение основано на научных положениях и взглядах об особенностях этнической идентичности.

Например, в «социальной идентичности» Г. Теджфел подчеркивал ценности и эмоциональный аспект, которые отражаются в принадлежности к группе [9].

Социальная дистанция выявляется в контексте межгрупповых отношений. Так Р. Дженкинс в своей антропологической модели этничности в проявлении самой этой этничности выделяет аспекты межгруппового взаимодействия [10].

Как пишет Т.Г. Стефаненко, этническая идентичность возникает в процессе взаимодействия внутри конкретной культуры и между группами, но она проявляется и во взаимодействиях между группами [11].

Согласно гипотезе Б.Ф. Поршнева, «субъективное МЫ появляется, когда люди повстречались и обособились от каких-либо ОНИ» [12].

Несмотря на то, что проблемы этнической идентичности активно исследуются в различных отраслях научного знания (С.Г. Максимова, А.Г. Марковкина, А.А. Горбунова), не в полной мере исследованы вопросы, связанные с влиянием типа проживания на социально-психологические особенности этнической идентичности жителей приграничных регионов. Исследование влияния типа проживания на социально-психологические особенности жителей проводили В.В. Константинов, Т.В. Лапшина [13]. Компактный тип – это организация проживания населения (инициированная властями или возникшая стихийно) с высокой плотностью представителей этнических групп на ограниченной жилой территории. Диффузный тип проживания – это небольшая концентрация представителей одной этнической группы.

Целью нашего исследования явилось изучение зависимости социально-психологических особенностей этнической идентичности жителей приграничных регионов от типа их проживания. В нашем исследовании приняли участие 80 респондентов из приграничных регионов Казахстана, из них 56 респондентов проживающих диффузно и 24 респондента проживающих компактно. Этнический состав респондентов из Казахстана: 42 казаха и 38 русских. Также приняли участие 50 респондентов из приграничных регионов России (Оренбургская область, Челябинская область), из них 30 респондентов проживающих компактно и 20 респондентов проживающих диффузно. Этнический состав респондентов из России: 40 представителей русского этноса и 10 представителей казахского этноса. В общем обработаны результаты 76 респондентов проживающих диффузно и 54 респондента проживающих компактно. Возраст респондентов составил от 18 до 66 лет. Диагностика испытуемых осуществлялась с помощью следующих методик: «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), «Ценностный опросник» Ш. Шварца, «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса, авторская анкета, направленная на изучение отношения

к этнической принадлежности, межэтническим отношениям в ситуации коронавируса и цифровизации.

По результатам анкеты на вопрос: «Какие чувства вызывает у Вас Ваша этническая принадлежность?» 97% респондентов из России и Казахстана ответили: «чувство любви к своему этносу», «чувство гордости за свой этнос». Только 3% ответили «чувство стыда за свой этнос». При этом 10% респондентов из России с диффузным типом проживания и 30% респондентов из России с компактным типом проживания добавили следующий ответ: «чувство превосходства над представителями других этносов».

На вопрос: «По каким признакам Вы отождествляете себя с людьми Вашей национальности?» респонденты выбирали следующие ответы: «культура и общая история», «язык общения», «происхождение», «физиогномические особенности». Только 20% респондентов из России с компактным типом проживания выбрали один ответ «территория проживания».

На вопрос: «Каким образом влияет этническая принадлежность на Вашу жизнь?» большая часть респондентов ответили «моя этническая принадлежность не влияет на качество жизни». 5% респондентов из Казахстана и 30% респондентов из России ответили на данный вопрос «моя этническая принадлежность помогает мне (в учебе, в общении, в карьере, в быту, в развитии и т.д.)».

По результатам методики Э. Богардуса респонденты из группы диффузного типа проживания, где низкая концентрация представителей своего этноса, больше дистанцируются от представителей других этносов ($t_{эмп} = 2,0$ при $p \leq 0,05$). При этом средние показатели социальной дистанции в России (2.96) немного выше, чем в Казахстане (2.06).

Результаты диагностики ценностных ориентаций у жителей приграничных регионов России и Казахстана по методике Ш. Шварца показали, что респондентам двух групп важна безопасность, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Самостоятельность, как ценность и мотивационная цель, больше важна для жителей компактного типа проживания ($t_{эмп} = 3,02$ при $p \leq 0,05$). Решающими целями этого типа ценностей являются самостоятельность мысли и выбора способов действия, творчество, исследовательская деятельность. Независимость как ценность вытекает из необходимости организационного самоконтроля и самоуправления, а также взаимодействия автономии и независимости. Такой тип ценностей, как стимуляция, меньше важны для респондентов диффузного типа проживания, нежели для жителей компактного типа проживания. Мотивирующей целью этого типа ценностей является стремление к новому и глубоким переживаниям ($t_{эмп} = 2,01$ при $p \leq 0,05$). Достижения же, как тип ценностей, более важны для жителей диффузного типа проживания ($t_{эмп} = 2,07$ при $p \leq 0,05$). Явной целью этого типа ценностей является индивидуальный успех путем демонстрации своих способностей в соответствии с социальными стандартами. Выражение социальной компетентности (которая составляет содержание этой ценности) в условиях преобладающих культурных норм приводит к социальному признанию. Власть, как ценность, имеет наименее важное значение для респондентов двух групп. Показатели по шкале «Конформность» одинаковые в двух группах: конформность на 6 месте.

По результатам методики «Типы этнической идентичности» в двух исследуемых группах преобладает этническая норма (15) и индифферентность (11). Однако, если рассматривать каждый тип этнической идентичности в двух исследуемых группах – диффузной и компактной, есть различия. У представителей компактного типа проживания выше показатели в таком типе этнической идентичности, как этноэгоизм ($t_{эмп} = 2,0$ при $p \leq 0,05$). В группе диффузного типа проживания в два раза превышает показатель этнофанатизм, по сравнению с компактной группой ($t_{эмп} = 2,03$ при $p \leq 0,05$). Если рассматривать группы из России и Казахстана, то в группе с диффузным типом проживания из России средние показатели (11,25) по шкале «этнофанатизм» в два раза выше средних показателей по этой же шкале у респондентов из Казахстана с диффузным типом проживания (5,05).

Проведенное исследование позволяет заключить, что имеются различия в социальной дистанции, ценностных ориентациях, типе этнической идентичности у жителей диффузного и компактного типа проживания. Респонденты из группы диффузного типа проживания, где низкая концентрация представителей своего этноса, больше дистанцируются от представителей других этносов, чем жители, компактно проживающие. Респондентам двух групп важна безопасность, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Есть статистически значимые различия в таких ценностях, как самостоятельность, стимуляция и достижения. Позитивная этническая идентичность является преобладающей в двух исследуемых группах, но есть и статистически достоверные различия в двух типах этнической идентичности: этноэгоизм и этнофанатизм.

Ограничениями исследования является то, что часть респондентов опрос проходили в онлайн-формате, эмпирическое исследование носило пилотажный характер. В данный момент ведется полномасштабное исследование социально-психологических особенностей этнической идентичности жителей приграничных регионов России и Казахстана, результаты которого позволят экспериментально обосновать теоретические предположения данного исследования.

Список литературы

1. Гриценко В.В., Остапенко Л.В., Субботина И.А. Значимость гражданской, этнической и региональной идентичности для жителей малых российских городов и ее детерминанты. // Социальная психология и общество, 2020. Том 11. № 4.
2. Константинов В.В. Системно-динамический подход к социально-психологической адаптации мигрантов. // Человеческий капитал, 2018, № 4(112).
3. Анциферова И.В., Анциферова Н.Г. Формирование позитивной этнической идентичности в моноэтническом регионе. // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право.* 2020. Том 45, № 2 (237-246).
4. Карнышева О.А. Личностные ресурсы проявления этнических идентичности и самосознания (сибирский фронт): дисс. к. психол. наук. – Иркутск, 2019.
5. Шаповалова И.С., Заводян И.С., Валиева И.Н. Молодежь российского приграничья: проблема этнической идентичности и толерантности // Научный результат. Социология и управление. 2021. Т. 7, № 1.
6. Султаниязова Н.Ж. Соотношение характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов. // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29).
7. Максимова С.Г., Морковкина А.Г. Гражданская и этническая идентичность как маркеры межэтнических отношений в приграничных регионах России. – Вестник РУДН. Серия: Социология, май 2016, том 16, № 2.
8. Горбунова А.А. Социологическое измерения процессов этнической идентификации (по материалам исследований в приграничных регионах Российской Федерации): диссертация Горбуновой А.А, канд. социол. наук. – Хабаровск, 2017.
9. Tajfel Henri, Turner John C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // *Political psychology*, 1986
10. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной
11. психологии. // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2009. № 2.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
13. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. Изд. 2-е дополненное и исправленное. – М.: Наука, 1979. 236 с.

14. Лапшина Т.В., Константинов В.В. Отношение к мигрантам представителей принимающего сообщества в зависимости от типа проживания мигрантов // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4, номер 4.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ В КАЗАХСТАНЕ

Султанов Артур Бахчанович
магистр социальных наук, ст. преподаватель ЗКИТУ
г. Уральск (Казахстан)
artursultanov@hotmail.com

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы первичной, вторичной и третичной профилактики психических расстройств в Республике Казахстан. Освещаются недостатки каждого из указанных уровней профилактики: слабая подготовка кадров в области психического здоровья, неактуальные тактики лечения и ведения пациентов. Предлагаются возможные решения описанных проблем: внедрение мультидисциплинарных групп специалистов, подготовка социальных работников и клинических (медицинских) психологов.

Ключевые слова: профилактика, психические расстройства, психическое здоровье.

Психическое здоровье является неотъемлемой частью здоровья и благополучия, что отражено в приведенном в Уставе Всемирной организации здравоохранения определении здоровья: «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [1].

В свою очередь, психические расстройства оказывают огромное воздействие на отдельных лиц, их семьи, коллективы и общество в целом. Люди страдают от симптомов психических болезней, от невозможности принимать участие в работе и отдыхе, а также нередко становятся жертвами стигматизации и дискриминации. Они обеспокоены и тем, что не могут нести ответственность за свои семьи и отношения с друзьями и близкими, боятся того, что они могут стать бременем для других. Эти опасения не лишены оснований.

Так, по данным ВОЗ глобальное бремя психических расстройств, составляет 129 миллионов лет (в глобальном масштабе), а доля здоровой жизни, потерянной из-за инвалидности или плохого состояния здоровья, связанной с психическими расстройствами составляет 15,6% в глобальном масштабе.

Нелеченные психические расстройства и расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ, несут значительный ущерб, составляя 13% общего глобального бремени болезней. Монополярное депрессивное расстройство является третьей ведущей причиной бремени болезней, составляя 4,3% от глобального бремени. Расчетные данные для стран с низким и средним уровнями доходов составляют, соответственно, 3,2% и 5,1%. Текущие прогнозы указывают на то, что к 2030 г. депрессия станет ведущей причиной бремени болезней в глобальном масштабе. Если рассчитывать бремя болезней только по компоненту инвалидности, то из общего числа всех лет, прожитых в состоянии инвалидности в странах с низким и средним уровнями доходов, психические расстройства составят, соответственно, 25,3% и 33,5%. Среди людей с нарушениями психического здоровья нередко встречаются бездомные, многие из них составляют контингент лиц, находящихся в местах лишения свободы, что еще более усугубляет их маргинализацию и непрочный социальный статус. У людей с психическими расстройствами часто отсутствуют возможности получения

образования и заработка, что ограничивает их шансы на улучшение материального благосостояния, исключает из социальных сетей и придает низкий статус в сообществе. Так, среди всех видов инвалидности тяжелые психические заболевания сопряжены с наиболее высокими уровнями безработицы: вплоть до 90%. Психические расстройства нередко ввергают заболевших и их семьи в нищету и препятствуют экономическому развитию на национальном уровне. По результатам недавно проведенного анализа кумулятивный глобальный ущерб в результате психических нарушений в цифрах нереализованного объема производства за период предстоящих 20 лет составит 16 000 млрд. долл. США [2].

Также известно, что среди лиц с психическими расстройствами очень высок уровень смертности. Например, для пациентов с шизофренией и тяжелыми формами депрессии суммарный риск смерти повышен, соответственно, в 1,6 и 1,4 раза, по сравнению с общим населением, вследствие сопряженных с психическими расстройствами соматических нарушений (таких, как рак, диабет, ВИЧ-инфекция, а также тяжелых последствий, таких как суицид).

Ситуация в Казахстане не отличается от общемировой. По официальной статистике Министерства здравоохранения, около одного процента (195 тыс.) населения страны находится под наблюдением в связи с психическими заболеваниями, почти 65 тыс. человек ежегодно проходят стационарное лечение. При этом важно отметить, что официальная статистика явно недооценивает реальное количество людей, страдающих психическими заболеваниями. Множество факторов может влиять на подсчет таких случаев. К примеру, врачи не всегда документируют случаи депрессии, а также многие люди не обращаются за медицинской помощью, если болезнь, по их мнению, не ограничивает обычную жизнь [3].

Важно отметить, что в общемировом масштабе отмечается и значительный разрыв между необходимым и получаемым лечением психических болезней. Так, в странах с низким и средним уровнями доходов от 76% до 85% лиц с тяжелыми психическими расстройствами получают недостаточное лечение или не получают его вовсе; аналогичные цифры для стран с высоким уровнем доходов также высоки – от 35% до 50% [2].

Все это требует усиления работы в области охраны психического здоровья, в частности, улучшения мер профилактики психических расстройств. Традиционно выделяют три уровня профилактики: первичная, вторичная и третичная [4].

Первичная профилактика направлена на фактическое предотвращение заболевания. В сфере психического здоровья первичная психопрофилактика заключается в информировании людей о причинах возникновения психических расстройств, дезадаптивных состояний или нарушений поведения. Она также должна способствовать своевременному обращению людей за квалифицированной помощью.

Вторичная профилактика в свою очередь направлена на раннее обнаружение расстройства и его своевременное лечение и коррекцию, часто до проявления тяжелых симптомов. Это способствует снижению риска появления серьезных последствий. В психопрофилактике она направлена на лиц, уже имеющих нарушения психики и/или поведения с целью предотвращения или компенсацию негативных последствий и отягощения имеющихся расстройств.

При *третичной профилактике* контролируется уже имеющееся, обычно хроническое заболевание для предотвращения осложнений или дополнительного вреда. В отношении лиц, имеющих нарушения психики, третичная профилактика обычно включает реабилитацию и интеграцию людей в широкий социальный контекст, с целью предотвращения их изоляции.

Рассмотрим проводимую работу по каждому из этих уровней профилактики в Казахстане.

Из вышеописанных уровней, только первичная профилактика в Казахстане функционирует полноценно. Действительно, по всей территории страны регулярно проводятся мероприятия по охране психического здоровья. Проводятся круглые столы, встречи студентов и школьников со специалистами по психическому здоровью (психиатрами и психологами), средства массовой информации регулярно публикуют материалы о методах и

способах охраны психики, интервью с врача-психиатрами и психологами. Все это безусловно повышает осведомленность населения о психическом здоровье и его поддержании. Однако среди людей до сих пор сохраняются и распространяются мифы о психических болезнях и работе психологов и психиатров (к примеру мифы о непрременной постановке на учет при обращении к психиатру, или о бесполезности профессиональных психологов). Кроме того, первичной психопрофилактикой охвачено не всё население, например, пожилые люди, или люди, не обращающиеся за медицинской помощью, оказываются за пределами психопрофилактических мероприятий. Все это свидетельствует о том, что первичная психопрофилактика должна продолжаться, а ее интенсивность должна нарастать.

Вторичная и третичная профилактика функционируют значительно хуже. В рамках вторичной профилактики, тем не менее некоторые проекты реализуются. Так, с 2019 года при поликлиниках страны начали функционировать первичные центры психического здоровья (ПЦПЗ) целью которых является максимальное достижение доступности психиатрической помощи, приближение ее к месту жительства. Это возымело успех, действительно людям стало проще обратиться за помощью к специалисту. Однако и здесь имеется множество недостатков. Например, несмотря на требования («Стандарт организации оказания медико-социальной помощи в области психического здоровья населению Республики Казахстан» от 30.11.2020 гг.), в ПЦПЗ нередко работает только врач-психиатр, без психолога, без социального работника. Это лишает пациентов возможности получить необходимую психологическую консультацию или помощь социального работника.

Как уже указывалось, вторичная профилактика должна быть направлена на предотвращение или компенсацию негативных последствий и отягощения имеющихся расстройств [4]. Эта цель не может быть достигнута только за счет врачей-психиатров, для этого должна функционировать мультидисциплинарная группа, куда включают как минимум нескольких специалистов: врач психиатра, психолога, социального работника и специалиста по социальной работе, инструктора по труду или специалиста в области трудовой терапии, спорта. На деле же, подобные группы в большинстве регионов фактически отсутствуют, и вся работа с пациентами находится на плечах психиатров и психологов. Последние оказываются в особенно трудном положении, из-за того, что психологи здравоохранения находятся в подвешенном состоянии, не имея ни профессиональных стандартов, ни нормативов. В результате, руководители медицинских учреждений не знают, чем могут и чем должны заниматься психологи в здравоохранении, и зачастую нагружают психологов административной работой. При отсутствии стандартов и нормативов, психологи, работающие в Центрах психического здоровья (ЦПЗ) как правило занимаются только диагностической работой, не выполняя ни коррекционную, ни профилактическую функцию. Кроме этого, многие врачи-психиатры страны вопреки современным взглядам на лечение и диагностику психических расстройств остаются на биологизаторских позициях, и их помощь пациентам ограничивается назначением психофармакологических препаратов.

Недостатки третичной профилактики вытекают из проблем, описанных выше. Отсутствие квалифицированных клинических (медицинских) психологов, врачей-психотерапевтов ограничивают возможности психо-социального сопровождения и поддержки лиц с психическими расстройствами, и как следствие, большая часть психически больных лиц оказываются один на один со своей болезнью. Кроме того, протоколы лечения психических расстройств предписывают обязательное сочетание психофармакологии и психотерапии. Например протокол лечения Депрессии без психотических симптомов разработанный Министерством Здравоохранения РК, наряду с медикаментозным лечением включает немедикаментозное, т.е. психотерапию. Это требование фактически не может быть выполнено, ввиду отсутствия специалистов (и врачей и клинических психологов) способных заниматься психотерапией психических расстройств. Также и социальные работники на проверку оказываются неподготовленными для работы с лицами, имеющими нарушения психики.

Для решения вышеописанных проблем можно предложить несколько направлений работы:

1. Усиление и увеличение охвата первичными психопрофилактическими мероприятиями.
2. Разработка и реализация программ комплексного психолого-медико-социального сопровождения лиц, страдающих психическими расстройствами.
3. Разработка и внедрение профессиональных стандартов и нормативов для психологов, работающих в учреждениях здравоохранения.
4. Интенсивная подготовка социальных работников для работы с лицами, страдающими психическими и поведенческими расстройствами.

Таким образом, очевидно, что профилактика является неотъемлемой и обязательной частью охраны психического здоровья. Вторичная и третичная психопрофилактика в Казахстане функционирует слабо вследствие недостаточной подготовки специалистов в области психического здоровья: устаревших схем лечения, отсутствия квалифицированных клинических (медицинских) психологов, неготовности социальных работников к работе с этой категорией больных. Сектор здравоохранения может внести значительный вклад в эту деятельность за счет включения мер по укреплению психического здоровья и профилактике его нарушений в объем услуг по оказанию медицинской помощи, а также посредством продвижения, инициирования и, в соответствующих случаях, поддержки межсекторального сотрудничества и координации действий.

Список литературы

1. Устав (конституция) всемирной организации здравоохранения https://apps.who.int/gb/EDG/pdf_files/Ref-docs/constitution-ru.pdf
2. Глобальное бремя психических расстройств и необходимость в комплексных, скоординированных ответных мерах со стороны сектора здравоохранения и социального сектора на страновом уровне. Доклад секретариата на шестьдесят пятой сессии Всемирной Ассамблеи Здравоохранения. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA65/A65_10-ru.pdf
3. Савченко Олеся. Почти 200 тысяч больных. Как и отчего сходят с ума казахстанцы. TengriNews. <https://tengrinews.kz/social/200-tyisyach-bolnyih-i-otchego-shodyat-uma-kazahstantsyi-508914/>
4. Амлаев К.Р. Медицинская профилактика: определение, цели, уровни, этапы, меры. Врч. 2020; 31 (12): 11–15. <https://doi.org/10.29296/25877305-2020-12-02>

ЕМТИХАНҒА ДАЙЫНДЫҚТА БІЛІМ АЛУШЫЛАРДА КЕЗДЕСЕТІН СТРЕССТІК ЖАҒДАЙЛАРДЫҢ АЛДЫН АЛУ ЖОЛДАРЫ

*Таскенова Айнагуль Ораловна
2 курс магистранты, БҚИТУ,
Орал қ., (Қазақстан),
aina_1190@mail.ru*

Аңдатпа

Бұл мақалада автор оқушылардың стресс мәселесін қарастырады, оқушыларда стресстің пайда болуына әсер ететін факторларды талдайды және емтиханға дайындықта кедергі келтіретін стресстің алдын-алу жұмыстарын ұсынады. Стрессті болдырмаудың негізгі ережелерін және оқушылардың сол жағдайлардағы әрекетін

қарастырады. Жасөспірімдердің басым әрекеттері, жасалып жатқан әрекеттерді дұрыс түсініп, күйзелістерді арнайы әдістермен жеңіп шығуы мақсатталған қоғамдық әрекеті ретінде қарастырылады.

Кілт сөздер: *емтиханға дайындық, стресс, алдын-алу жұмыстары.*

Адам өмірі бірнеше кезеңдерден тұрады. Ол кезеңдерден әр адам әр түрлі деңгейде өтеді. Біреулер жеңіл өткерсе, енді біреулер стрестік жағдайларға тап болып жатады. Ал стресс дегеніміз - адам ағзасының тітіркендіргішке тән реакциясы. Стрестің басты ерекшелігі - адам денсаулығына, оның мінез-құлқы мен сипатына зиянды әсер ету. Бізді барлық жерде шабуыл жасайтын стрестік ынталандырулардан қорғауға мүмкіндік беретін қорғаныс реакциясы стресске қарсы тұру немесе стресске төзімділік деп аталады. Күн сайын түрлі стрестік жағдайлармен кездесетін білім алушыларды оған төзімділікті дамыту процесіне ерекше назар аудару керек. Дәл осы жаста тұлға стресті басқаруға және басуға үйренеді.

Соңғы жылдары стресс мәселесі әлемдік психологиялық ғылым мен тәжірибеде өзекті тақырыптардың бірі ретінде қарастырылуда.

Ең алғаш стресс терминін У. Кэннон «Күресу немесе қашу» еңбегінде стрестік жағдайға ағзаның әсерлесуі ретінде сипаттайды [1]. Белгілі ғалым Г. Селье стресті термин ретінде алғаш қолданушы болып табылады. Аталмыш ғалым бастапқыда стресті сыртқы күшті тітіркендіргіштерге ағзаның және сүтқоректілердің жауап қайтаруында туындайтын ерекше қалып ретінде, кейіннен зерттеуді тереңдей түсіп, стресс кез келген оған қойылған талапқа ағзаның кездейсоқ жауабы деп тұжырымдайды [2].

Ғалымның ізбасары Р. Лазарус нақты тітіркендігіштермен байланысты физиологиялық стресс және адамның жеке білім мен тәжірибесі негізінде, алдағы жағдайды қорқынышты немесе қиын деп бағалайтын психикалық (эмоционалды) стресті бөліп көрсетті [3]. Жасөспірімдердегі стресске төзімділік мәселесі кеңестік психологтар Л.И.Божович, А.П.Жуков, А.И. Захаров, А. Здравомыслова, В.А. Иванников, Л.Е. Личко, М.С. Лебединский, В.Н. Мясищев, Е.Рожнов және т.б. ғалымдардың еңбектерінде қарастырылды. Қазақстандық ғалымдардың ішінде Ғ.М. Құдиярова жасөспірімдердің мінез-құлқындағы ауытқушылықты сипаттап, талдаған, А.Т. Ақажанова жасөспірімдердегі девианттық мінезқұлық ерекшеліктерін зерделеген. Стрестің психофизиологиялық механизмдерін С.Д. Атабаева талдаса, М.К.Жолдасова стресс пен қажудың зейінді реттеуге және когнитивтік тапсырманы орындауға әсерін зерттеген. Қазіргі кезде стрестің әр түрлі психологиялық аспектілерімен, сондай-ақ стрессменеджмент мәселелерімен А.А. Қасымжанова, Г.Э. Саринава және т.б. қазақстандық ғалымдар айналысуда. А.К. Бикадамова оқушы жастарда кездесетін емтихан стресінің көріністерін жан-жақты талдаса, В.Ван жасөспірімдерде кездесетін стрестік күйлердің релаксация техникалары көмегімен алдын алу жолдарын қарастырған.

Жасөспірім кезіндегі стрестің ересек адамның сезімталдығынан айырмашылығы жоқ. Денеде бірдей реакциялар пайда болады, ағзада пайда болған кортизолдың салдарынан психика зақымдалады. Стрестік жағдайлармен жиі соқтығысу баланың жүйкесінің сарқылуына әкеледі. Стресс психикалық денсаулыққа да, физикалық денсаулыққа да әсер етеді. Жасөспірімнің жүйке жүйесін сондай-ақ, психологпен жұмыс істеу арқылы теріс созылмалы эмоционалды жағдайлардан құтылу арқылы нығайтуға болады. Өйткені, мұндай жұмыстарда үнемі психикалық энергияның үлкен мөлшері жұмсалады. Атап айтқанда, бұл ресурстардың жетіспеушілігі адамдарға стрестік жағдайға тез және сәтті бейімделуге мүмкіндік бермейді. Жасөспірімнің эмоцияларының маңызды бөлігі ең алдымен қарым-қатынасқа байланысты. Өмірде тәжірибенің болмауынан жасөспірімдер белгілі бір адамдар мен кумирлерге еліктейді. Соның салдарынан өз-өздерін жағымсыз бағалайды. Осындай мінез-құлықтың нәтижесінен жасөспірімдерде ынта-жігердің болмауы, ал теріс эмоцияларға бейімділіктің нәтижесінен жиі депрессияға ұшырауы байқалады. Үміттерді ақтауға, мақұлдауға немесе билікке көңіл бөлу жасөспірімдердің мінез-құлқының тұрақсыздығын, олардың сыртқы әсерлерге тәуелділігін анықтайды. Жасөспірімдер құрдастарының арасында

өз-өздерін көрсетіп, бекітетін топтарды іздейді және жақын достарға мұқтаж болғандықтан, олардың пікірлері көбінесе шешуші болады. Кейде досының немесе топтың әсерінен жасөспірімдер өздері шешпейтін және кейінірек өкінуі мүмкін әрекеттер жасайды [4].

Жастардағы психологиялық стрессті бастан кешіруі көптеген факторлармен шарттасады. Олардың ішінде:

1. Әлеуметтік факторлар – бұл факторлардың тобына қоғамдағы әлеуметтік-саяси және әлеуметтік-экономикалық тұрақсыздық, көптеген әлеуметтік мәселелер, сондай-ақ, жұмыссыздық, әлеуметтік жанжалдар, жас отбасылардың мәселелері.

2. Әлеуметтік-психологиялық факторлар – түрлі типтегі әлеуметтік және тұлғааралық қатынаспен байланысты мәселелер, позициялық және эмоционалды дау-жанжалдар, қарым-қатынастық мәселелер, кіші топтағы жағымсыз психологиялық көріністер.

3. Тұлғалық факторлар: а) объективті-тұлғалық – жастық шақтағы дағдарыстар, жыныстық ерекшеліктер; б) субъективті-тұлғалық – темпераменттің, жоғары жүйкелік іс-әрекеттің ерекшеліктері, «бұрынғы стресстік тәжірибенің» болуы, адекватсыз өзін-өзі бағалау, жоғары тұлғалық мазасыздық, қысым, агрессивтілік, ригидтілік, мотивациялық ерекшеліктер және т.б.

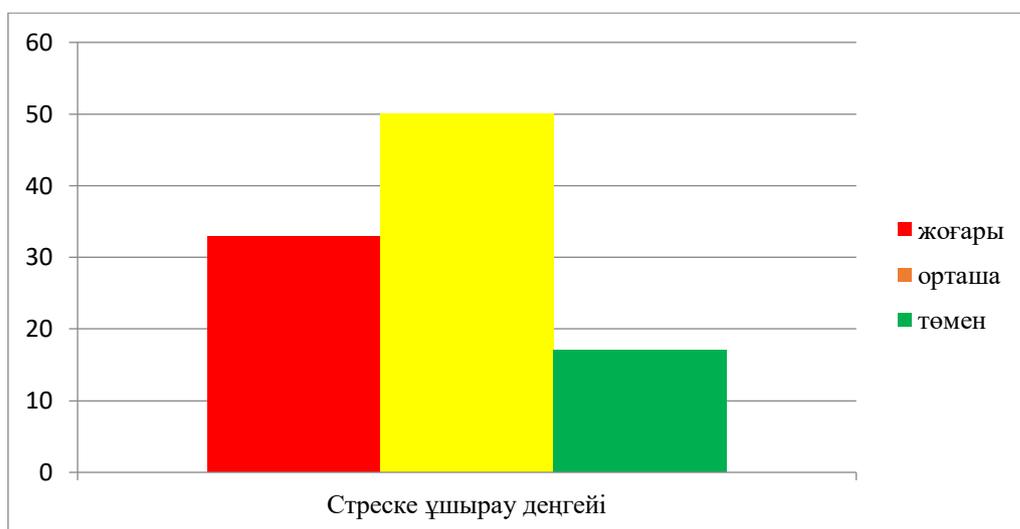
4. Іс-әрекет ерекшелігімен байланысты факторлар – оқу, кәсіби, кәсіби-оқыту, қызметтік. Мысалы, оқу еңбегінің бұзылысы, ақпараттық қысымдар және т.б.

Теориялық және қолданбалы зерттеулерді талдай келе, әсіресе, жастық шақтағылар орта жастағыларға қарағанда стресске әсер етулері біршама қарқынды болады деген қорытынды жасауға болады. Шектен тыс стресстің салдары көбінесе жас адамдарда 21 жастан 22 жасқа дейінгілерде көп байқалады [5].

Көптеген зерттеулерге қарамастан, стрескке төзімділік мәселесі бүгінгі күнге дейін өзекті болып қала береді, өйткені адамның психикалық және физикалық денсаулығы көбінесе стресстік жағдайларға қарсы тұру қабілетіне байланысты. Қазіргі таңда мектеп оқушысы емтихан тапсыруға, оқу орнын, болашақ мамандықты таңдауға байланысты қатты күйзелістерге ұшырайды. Ерте Жастық шақ тұлғаның үлкен өзгерістерімен сипатталады, мектеп оқушылары мазасыздықты, өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығын, сезімдердің сәйкессіздігін сезінеді, бұл көбінесе стрескке төзімділіктің төмендеуіне әкеледі. Өкінішке орай, стрескке төзімділігі төмен оқушылар әрдайым мектеп жағдайында қолдауға ие болмай жатады, стрескке төзімділікті дамыту бойынша арнайы сабақтар да жоқ. Сондықтан әр жоғары сынып оқушысы өзін-өзі басқаруды іс-әрекет барысында үйреніп, эмоционалды тұрақтылықты дамыту жолдарын игеруі қажет.

Зерттеудің мақсаты - жоғары сынып оқушыларының стрескке төзімділігінің ерекшеліктерін зерттеу және стрескке төзімділіктің даму жолдарын сипаттау.

Зерттеу мақсатына сай зерттеу жұмысы жүргізілді. Зерттеу базасы ретінде Ә.Молдағұлова атындағы № 38 мектеп-лицейі белгіленді. Зерттеуге 11а және 11б сынып оқушылары қатысты: 11а сыныбында 15 оқушы, 11б сыныбында 18 оқушы, барлығы 33 оқушы. Зерттеу әдісі ретінде сауалнама сұрақтары қолданылды. Оқушыларға емтихан стрессіне бейімділігін анықтауға бағытталған «Емтихан стрессіне ұшырау сауалнамасы» ұсынылды. Сауалнама 12 сұрақтан тұрды. Сауалнама нәтижесі бойынша эксперимент тобының стрескке ұшырау деңгейі 6 (33%) оқушыда жоғары, 9(50%) оқушыда орташа, 3 (17%) оқушыда төмен көрсеткішті көрсетіп отыр. (1-сурет).



1-Сурет. Эксперимент тобының стреске ұшырау деңгейі

Алынған нәтижелерден эксперимент тобының 33%-ы өздерінің болашақ емтихандарына алаңдайтынын көрсетті. Зерттеуге қатысушылардың 50%–ы стрессті өзбетімен шешуге талпынатынын байқауға болады. Дегенмен алынған зерттеу мәліметтері оқушыларды эмоцияларды тиімді басқару, стреске төзімділігін дамыту жұмыстарына тарту қажеттілігін көрсетеді. Себебі барлық оқушы стрессті бастан кешіргенімен стреске деген реакциялары әрқалай, біреулері емтиханды қатты қайғырса, екіншілері аса мән бермейді, осының бәрі стрессті басқара алумен байланысты.

Бүгінгі мектептің психологы оқушыларды емтихан алдында эмоционалды даярлау мәселесіне ден қоюы керек, мысалы балаға деген жеке психологиялық ықпал көрсетуде баланың қабілетін дамыту үшін оларда жағымды эмоцияларды қолдана білу, стрессті азайту жолдарын іздестіру, педагогикалық қарым-қатынас өнерін білу, сабақта, сабақтан тыс оқушымен жағымды қатынас орната білу, әсересе сабақта эмоцияның қандай маңызды рөл атқаратынын білуі керек. Әр сыныпта оқитындардың өздерінің жастарына қарай қандай психологиялық ерекшеліктері болады, қандай психологиялық дағдарыстар, қиындықтар болады, стресс туралы психологиялық сауаттылығы, өзара түсінісу қарым-қатынасының негізі неде екенін ажырата білуі керек. Сабақта бала шаршамай, стресстік күйді көп рет бастан кешірмеу үшін мұғалімде баланы қандай-да бір шығармашылық бағытта ұйымдастыра алу қабілеті мен мұғалімнің өзінің тұлғалық сапаларының дұрыс болуы қажет. Тек баламен ғана емес басқада педагогикалық іс-әрекет субъектілерімен қарым-қатынас жасай алу икемділігі үшін психологиялық қызмет жүйесі көптеген тренингтер ұйымдастырады, яғни қарым-қатынаста вербалды және вербалды емес құралдар арқылы сабақта психологиялық қолдау көрсете алу ептілігін дамыта алады.

Әдебиеттер тізімі

1. Кэннон У. Интернет ресурсы: <https://theoryandpractice.ru/posts/15713-bey-ili-begi-kak-ustroen-stress-i-pochemu-ondelaet-nas-silnee>
2. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: «Прогресс», 2009. 123-139 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. - В кн.: Эмоциональный стресс. М., 2018, с.178-209.
4. Грегор О. Как противостоять стрессу // Стресс жизни: Сборник. – СПб.: Лейла, 2017.
5. Аязбаева А.Т., Болатбекова Н.Ж. Жастардағы стресстің пайда болуына әсер ететін факторлар мен оның жастардағы көрінісі // ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМДАРЫНЫҢ

ДОКТОРЫ, ПРОФЕССОР СВЕТА ҚЫДЫРБЕКҚЫЗЫ БЕРДІБАЕВАНЫҢ 60 ЖЫЛДЫҒЫНА АРНАЛҒАН «Рухани жаңғыру» бағдарламасы аясында «СТРЕСС-МЕНЕДЖМЕНТ: СТРЕССТІ БАСҚАРУ ТЕОРИЯСЫ ЖӘНЕ ПРАКТИКАСЫ» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференцияның материалдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 20-23 беттер

КОЛИЧЕСТВЕННОЕ И КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ВРАЧЕЙ КАЗАХСТАНА ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

*Толубаев М.Т. PhD, доцент,
НАО «Медицинский университет Астана»,
Астана, Казахстан, toleubayev.m@amu.kz;
Дмитриева М.В., PhD, доцент,
НАО «Медицинский университет Астана»,
Астана, Казахстан, dmitriyeva.m@amu.kz;
Куандык А.А., PhD,
исследователь, Nazarbayev University,
Астана, Казахстан, alina.sabitova@nu.edu.kz.*

Аннотация

Врачи столкнулись с серьёзными нагрузками во время пандемии COVID-19, что значительно повлияло на их психоэмоциональное состояние. Понимание факторов, влияющих на психоэмоциональное состояние, может помочь улучшить системы поддержки и условия труда. Настоящее исследование нацелено на изучение психоэмоционального состояния врачей в Казахстане во время пандемии с использованием смешанного метода. Количественные данные были собраны с помощью анкеты, а качественные данные — через интервью. Основные результаты показали, что удовлетворённость работой оставалась на умеренном уровне, 30,97% участников испытали выгорание, а у 3,69% были симптомы депрессии. Были выделены четыре основные темы: страх неопределённости, внимание СМИ, возрождение признания и усиленное чувство долга.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние врачей; Covid-19, Казахстан

Психоэмоциональное состояние в здравоохранении включает такие факторы, как мотивация, удовлетворённость работой и выгорание. Во время пандемии COVID-19 врачи столкнулись с беспрецедентными трудностями: страх заражения, нехватка ресурсов и давление со стороны СМИ оказали серьёзное влияние на их психологическое состояние [1-5]. Как и во многих странах, система здравоохранения Казахстана не справлялась с нагрузкой, что увеличивало стресс среди врачей [6]. Исследование направлено на оценку психоэмоционального состояния врачей, работающих в системе общественного здравоохранения Казахстана во время пандемии, с акцентом на мотивацию, удовлетворённость работой, выгорание и депрессию.

Методы

Исследование проводилось с использованием последовательного смешанного метода, сочетая количественные анкеты и качественные интервью. В опросе приняли участие 2086 врачей из шести крупных городов Казахстана. Использовались проверенные инструменты, такие как шкала Уорра-Кука-Уолла, индекс выгорания Маслач и шкала депрессии Бека [7-9].

Также было проведено 30 полуструктурированных интервью для изучения личного опыта, влияющего на психоэмоциональное состояние. Количественные данные анализировались с использованием описательной статистики и регрессионных моделей, качественные данные — с использованием тематического анализа [10].

Результаты

Количественный анализ показал, что мотивация врачей была умеренной, средний балл составил 33,30. Уровень удовлетворённости работой также был умеренным, особенно в таких областях, как использование клинических навыков, хотя недовольство уровнем дохода было заметным [11]. Выгорание наблюдалось у 30,97% врачей, особенно среди женщин и молодых специалистов. Симптомы депрессии были выявлены у 3,69% участников [12].

Качественный анализ выявил четыре основные темы:

1. Страх неопределённости: Врачи испытывали тревогу из-за неизвестности COVID-19, опасаясь заразиться и передать вирус своим близким [13].

2. Внимание СМИ: Несмотря на героизацию врачей в СМИ, внимание общественности усиливало давление, а дезинформация вызывала фрустрацию и выгорание [14].

3. Возрождение признания: Врачи почувствовали, что их профессия вновь обрела ценность, и их вклад стал более значимым [15].

4. Усиленное чувство долга: Несмотря на трудности, многие врачи находили смысл в своей работе, чувствуя ответственность за пациентов [16].

Обсуждение

Несмотря на трудности, врачи в Казахстане смогли поддерживать относительно положительное психоэмоциональное состояние, благодаря чувству долга и возросшему признанию их работы. Уровень выгорания в 30,97% оказался немного ниже мировых показателей, что, возможно, объясняется наличием факторов, компенсирующих нагрузку, таких как профессиональное признание и финансовые стимулы [17-19]. Будущие исследования должны сосредоточиться на долгосрочных последствиях пандемии для психоэмоционального состояния врачей и их влиянии на качество оказания медицинской помощи пациентам [20].

Заключение

Исследование показало, что несмотря на высокий уровень выгорания, врачи в Казахстане сохранили удовлетворённость работой во время пандемии COVID-19. Ключевыми факторами стали чувство призвания, возрождение признания их роли и усиленное чувство долга. Эти выводы указывают на необходимость поддержки профессиональной идентичности врачей и предоставления ресурсов для их психологического здоровья в кризисные периоды [21].

Список литературы

1. Naser AY, Dahmash EZ, Al-Rousan R, Alwafi H, Alrawashdeh HM, Ghoul I, et al. Mental health status of the general population, healthcare professionals, and university students during 2019 coronavirus disease outbreak in Jordan: A cross-sectional study. *Brain Behav.* 2020;10(8):e01730.
2. Dimitriu MCT, Pantea-Stoian A, Smaranda AC, Nica AA, Carap AC, Constantin VD, et al. Burnout syndrome in Romanian medical residents in time of the COVID-19 pandemic. *Med Hypotheses.* 2020;144:109972.
3. Lu W, Wang H, Lin Y, Li L. Psychological status of medical workforce during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Psychiatry Res.* 2020;288:112936.
4. Tan BYQ, Chew NWS, Lee GKH, Jing M, Goh Y, Yeo LLL, et al. Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Health Care Workers in Singapore. *Ann Intern Med.* 2020;173:317-20.
5. Magnavita N, Chirico F, Garbarino S, Bragazzi NL, Santacroce E, Zaffina S. SARS/MERS/SARS-CoV-2 Outbreaks and Burnout Syndrome among Healthcare Workers: An Umbrella Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health.* 2021;18(8).

6. OECD Reviews of Health Systems: Kazakhstan. OECD; 2018.
7. Warr P, Cook J, Wall T. Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-Being. *J Occup Psychol.* 1979;52:129-48.
8. Maslach C, Jackson SE. The measurement of experienced burnout. *J Organ Behav.* 1981;2(2):99-113.
9. Beck AT, Steer RA, Brown GK. Manual for the Beck depression inventory-II. San Antonio TX: Psychological Corporation; 1996.
10. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006;3(2):77-101.
11. Sabitova A, Hickling LM, Priebe S. Job morale: a scoping review of how the concept developed and is used in healthcare research. *BMC Public Health.* 2020;20(1):1166.
12. Magnavita N, Soave PM, Ricciardi W, Antonelli M. Occupational Stress and Mental Health among Anesthetists during the COVID-19 Pandemic. *Int J Environ Res Public Health.* 2020;17(21).
13. Cermakova P, Fryčová B, Novák D, Kuklová M, Wolfová K, Kučera M, et al. Depression in healthcare workers during COVID-19 pandemic: results from Czech arm of HEROES Study. *Sci Rep.* 2023;13(1):12430.
14. Bouaddi O, Abdallahi NM, Fadel Abdi CM, Hassouni K, Jallal M, Benjelloun R, et al. Anxiety, Stress, and Depression Among Healthcare Professionals During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study in Morocco. *Inquiry.* 2023;60:469580221147377.
15. Haruna UA, Amos OA, Gyeltshen D, Colet P, Almazan J, Ahmadi A, et al. Towards a post-COVID world: Challenges and progress of recovery in Kazakhstan. *Public Health Challenges.* 2022;1(3):e17.
16. Sabitova A, Hickling LM, Toleubayev M, Jovanović N, Priebe S. Job morale of physicians and dentists in Kazakhstan: a qualitative study. *BMC Health Serv Res.* 2022;22(1):1508.
17. Zhu H, Yang X, Xie S, Zhou J. Prevalence of burnout and mental health problems among medical staff during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *BMJ Open.* 2023;13(7):e061945.
18. Alkhamees AA, Al johani MS, Kalani S, Ali AM, Almatham F, Alwabili A, et al. Physician's Burnout during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Int J Environ Res Public Health.* 2023;20(5).
19. Macaron MM, Segun-Omosehin OA, Matar RH, Beran A, Nakanishi H, Than CA, et al. A systematic review and meta-analysis on burnout in physicians during the COVID-19 pandemic: A hidden healthcare crisis. *Front Psychiatry.* 2022;13:1071397.
20. Johns G, Samuel V, Freemantle L, Lewis J, Waddington L. The global prevalence of depression and anxiety among doctors during the covid-19 pandemic: Systematic review and meta-analysis. *J Affect Disord.* 2022;298(Pt A):431-41.
21. Bakker AB, Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art. *J Manag Psychol.* 2007;22(3):309-28.

СОХРАНЕНИЕ, УКРЕПЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Умуртаева Гульмира Аузбаевна
Психолог, педагог-эксперт СШГИ им.И.Алтынсарина,
г.Костанай (Казахстан),
gumurtaeva@mail.ru*

Аннотация

Сохранение и укрепление здоровья детей на сегодняшний день является приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

С давних времен ученые определили, что главным стержневым компонентом здоровья человека является прежде всего психическое здоровье. И вопрос психического здоровья школьников в настоящее время является актуальным.

***Во-первых,** по данным ВОЗ количество детей, нуждающихся в коррекционной помощи, постоянно растет.*

***Во-вторых,** постоянно возрастает учебная нагрузка.*

***В-третьих,** из-за постоянной занятости родителей, из-за жесткого ритма жизни постепенно исчезает размеренность семейного общения.*

Ключевые слова: *Психическое здоровье, сохранение, укрепление, поддержка, методологический инструментарий, рекомендации, 10 октября - Всемирный день психического здоровья, притча.*

Что такое психическое здоровье?

- Психическое здоровье является неотъемлемой частью и важнейшим компонентом здоровья

- Психическое здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней, психических расстройств и физических дефектов

- Психическое здоровье – это состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно учиться, работать и вносить вклад в свое сообщество

- Психическое здоровье – это то, как вы думаете, что вы чувствуете и как вы действуете в повседневной жизни

- Психическое здоровье влияет на то, как вы справляетесь со стрессом, принимаете решения и относитесь к людям

- Психическое здоровье столь же важно, как и ваше физическое здоровье: без психического здоровья не будет никакого здоровья!

Как сохранить психическое здоровье ребенка?

Психическое здоровье – основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь непростые задачи своей жизни: учиться владеть собственным телом и собственным поведением, учиться жить, работать, нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ «Я».

Также важно осознавать, что психологическое благополучие ребенка зависит от многих факторов.

1. Режим дня – это правильное чередование различных видов деятельности и отдыха в течение суток.

2. Правильное питание – одно из основных условий сохранения здоровья. Именно правильное и полноценное питание способствует формированию организма ребенка.

3. Здоровый сон способствует быстрому восстановлению организма, а соответственно, большей стойкости к стрессовым ситуациям.

4. Двигательная активность, т.е. умеренная физическая нагрузка – залог крепких сосудов, нервной системы и сильного иммунитета.

5. Любовь и взаимопонимание в семье – семья, которая построена на взаимной любви родителей и взаимопонимании – залог хорошего воспитания детей.

Как укрепить психическое здоровье школьника?

Для укрепления психического здоровья каждому человеку необходимо соблюдать ряд простых правил. Первой и самой важной составляющей психического здоровья является принятие себя как человека достойного уважения. Это центральный признак ментального здоровья человека.

Умение поддерживать позитивные, теплые, доверительные отношения с людьми играет большую роль, так как люди с такими качествами имеют более высокий потенциал к любви и дружественным отношениям.

Меняйте мышление с негативного на позитивное. Для начала нужно прекратить ежедневно накачивать себя отрицательной информацией, перестать критиковать, сплетничать и т.д., научиться замечать и радоваться самым простым вещам.

Научитесь управлять своими эмоциями. Умение управлять гневом и негативными эмоциями – важный фактор хорошего психического здоровья. Важно научиться регулировать свое поведение изнутри, а не ждать похвалы или оценки себя со стороны окружающих.

Ставьте перед собой реальные цели. Тогда ежедневная деятельность будет проходить с уверенностью в наличии цели и смысла жизни, будет направлена на достижение этой цели.

Необходимо стремиться к самосовершенствованию, реализации себя и собственных способностей. Важным аспектом отношения к себе, как к личности, способной к самосовершенствованию, является открытость новому опыту. Развивайте свои таланты и интересы.

Физическая активность тесно связано с психическим здоровьем. Физические упражнения не только укрепляют мышцы, сердце, но и способствуют образованию в организме биологически активных веществ, которые улучшают настроение и действуют как естественные энергетика.

Как поддержать психическое здоровье учащихся?

По большому счету, психическое здоровье зависит от состояния нашего тела, психики и социального окружения. Для поддержания гармоничного развития учащихся предлагаю следующие рекомендации:

- Всегда находите время поговорить с ребенком. Интересуйтесь его проблемами, вникайте в возникающие у него сложности, обсуждайте их, давайте советы.
- Не оказывайте нажима на ребенка, признайте его право самостоятельно принимать решения, уважайте его право на самостоятельное решение.
- Научитесь относиться к ребенку как равноправному партнеру, который пока просто обладает меньшим жизненным опытом.
- Не унижайте ребенка криком.
- Не требуйте от ребенка невозможного в учении, сочетайте разумную требовательность с похвалой. Радуйтесь вместе с ребенком даже маленьким успехам.
- Не сравнивайте ребенка с другими, более успешными детьми, этим вы снижаете самооценку.
- Следите за выражением своего лица, когда обращаетесь с ребенком. Хмуро сведенные брови, гневно сверкающие глаза, искаженное лицо – «психологическая пощечина» ребенку.
- Чтобы выработать чувство ответственности, необходимо, чтобы у ребенка были дела, за которые отвечает только он.
- В случае неудачи ребенка вселяйте в него уверенность в том, что все должно получиться.
- Демонстрируйте ребенку позитивное отношение и уверенность в возможности преодоления жизненных сложностей.
- Выражайте любовь к ребенку. Говорите ему, как Вы рады, что у Вас именно такой сын или дочь.

Поддержка психического здоровья включает действия, которые сохраняют и укрепляют психическое здоровье. Они могут включать создание окружающей среды, поддерживающей психическое здоровье. Атмосфера, в которой обеспечены любовь, уважение, забота, защита и поддержка, является основой психического здоровья, т.е. разумно мыслить, проявлять эмоции, общаться друг с другом и получать удовольствие от жизни.

Применяемый методологический инструментарий психологической службы
в практике педагог-психолога

1. Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д.Рассела и М.Фергюсона. Данный диагностический тест-опросник предназначен для определения уровня одиночества, насколько человек ощущает себя одиноким.

2. Опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки. Опросник предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

3. Шкала проявлений тревоги Дж.Тейлора предназначена для измерения проявлений тревожности.

4. Определение стрессоустойчивости личности Э.Ховарда, создан для определения уровня нервно-психической устойчивости, который позволяет получить оценку вашего уровня стрессоустойчивости.

Как вы реагируете на свои проблемы?

Если в вашей жизни случились какие-то сложные ситуации, если ситуации кажется неразрешимой – обращайтесь за помощью. В этом нет ничего плохого и это позволит вам почувствовать себя лучше и научить справляться с трудностями. Вы можете поговорить с кем-то, кому вы доверяете – родители, друзья, одноклассники, классные руководители, воспитатели, психолог, социальный педагог и т.д. На самом деле много людей могут помочь справиться с проблемой, с которой дети сталкиваются, или помочь получить доступ к необходимым им услугам.

Общие рекомендации по сохранению, укреплению и поддержке психического здоровья.

Как очень верно подмечено в одном анекдоте:

- *Доктор, я хочу быть счастливым. Что мне принимать?*
- *Решения.*

Перемены – это почти всегда дискомфорт для вас и вашего окружения. Универсального совета как сохранить, укрепить и поддержать психическое здоровье не существует. Чтобы добиться успеха в любом начинании, вам предстоит тщательно исследовать себя, свои сильные и слабые стороны, проработать их, и на 100% сконцентрироваться на своей задаче.

И я верю, что, если человек знает «ЗАЧЕМ», он обязательно найдет «КАК».

Радуйтесь, что вы можете просыпаться каждое утро и проживать новый день. Будьте счастливы, что вы живы, здоровы и имеете друзей, обладаете способностью творить и ощущать радость бытия.

Всемирный день психического здоровья

Всемирный День психического здоровья был учрежден в 1992 году по инициативе Всемирной федерации психического здоровья и при поддержке Всемирной организации здравоохранения. Проводимый 10 октября Всемирный день психического здоровья – повод напомнить общественности о проблемах психического здоровья и мобилизовать усилия в поддержку укрепления психического здоровья. Цель праздника – информирование населения о проблемах психического здоровья, о распространении депрессии, психических расстройств, а также о методах и способах его укрепления, профилактики и лечения.

Притча «Мальчик и бабочка»

Один мальчик наблюдал, как бабочка пытается выбраться из кокона. Ему стало жалко бабочку и он открыл кокон, чтобы бабочка могла легко выбраться. Бабочка освободилась и полетела. Сделав, буквально, несколько взмахов, она замертво упала в траву. Мальчик очень расстроился и пошел к своему отцу и рассказал о случившемся. Отец подумал

и ответил сыну: «Бабочке необходима борьба с коконом, чтобы обрести достаточно сил для жизни».

Мораль притчи такова, что бабочка пытается выбраться из кокона и это ее задание от самой природы, если она сама выберется, то будет сильной и красивой бабочкой. Несмотря на доброе сердце мальчика он не понимал, что бабочка сама должна была пройти через крошечное отверстие в коконе. Эта борьба была нужна ей, чтобы стать сильной и подготовить крылья к полету.

Так же и в жизни. Любые жизненные трудности развивают наши сильные стороны. Без борьбы мы никогда не растем и не становимся лучше. Поэтому важно учиться решать свои проблемы самостоятельно, а не полагаться на помощь других, какими бы добрыми ни были их намерения.

Каждый человек ответственен за свое здоровье. Именно от него самого зависит его физическое и психическое состояние. Ни один врач не может сделать для человека того, что человек должен и может сделать для себя сам. Каждый из нас мечтает и хочет жить долго и счастливо, но не всякий может жить правильно. Особенно это относится к людям, которые подвержены различным стрессам и вредным привычкам. Моя задача была предоставить возможность познакомиться с информацией по сохранению, укреплению и поддержке психического здоровья обучающихся.

Список литературы

1. Досыманова Ж.К. Взаимопомощь и выход из сложных ситуаций, - 20 с., Социальная педагогика и самопознание, Республиканский педагогико-методический журнал, №1 2021 январь-февраль.
2. Зарипова Ю. Поверь в себя.: Программа психологической помощи подросткам – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Вып.4 (16)).
3. Курпатов В.А. Психосоматика. Психотерапевтический подход – СПб.: ООО Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2020. – 480 с.
4. Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье детей – СПб.: Питер, 2005. – 252 с. (серия «Практическая психология»).
5. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия; пер. с англ. яз. Н.Б.Ярошевский. – Ростов н/Дону: Феникс, 2008. – 157 с. – (Психологический практикум).
6. Жемчужина мысли <https://www.inpearls.ru/165381>

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОТ ИЗМЕНЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

*Целых Ольга Сергеевна
Старший преподаватель
кафедры иностранных языков
и речевых коммуникаций ЮРИУ РАНХиГС
Г. Ростов-на-Дону (Россия)
tselykh-os@ranepa.ru*

Аннотация

В работе рассмотрена социальная ответственность как компонент деятельности личности с учетом теорий объяснения поведения, воспитания и обучения человека.

Ключевые слова: *социальная ответственность, психолог-педагог, теории поведения, социальный интерес, профессиональная ответственность.*

Проблема социальной ответственности в обществе значительно актуализировалась в последние десятилетия. Повышенное внимание к социальной ответственности вызвано рядом причин глобального и внутреннего характера, в связи с чем, в программу подготовки специалистов в высших учебных заведениях включены положения компетенции формирования гражданской позиции и ответственности. Особый смысл социальная ответственность приобретает в подготовке специалистов тех профессий, которые непосредственно связаны с воспитанием, обучением и коммуникацией. Следовательно, такие специалисты, как педагоги, психологи, врачи, полицейские и т.д. должны обладать высокой степенью ответственности по отношению к людям.

В России социальная ответственность в прошлом столетии носила скорее характер государственной идеологии и определялась в ее рамках. В период утвердившегося индивидуализма во многих аспектах жизнедеятельности человека, проявлении его личностных качеств в культурных смыслах, социальной сфере, в образовании необходимо искать новые формы и технологии, посредством которых ответственность (личностное качество и социальный аспект) будет включена в образовательный процесс, начиная с общеобразовательной школы и как компонент программ непрерывного образования.

Способ достижения подобных изменений - изменение поведения и воспитание личной ответственности человека за проблемы, которые беспокоят их или представителей общества, в котором они живут. Стоит включить в границы социальной ответственности личную ответственность и сформировать, таким образом, новую модель поведения.

Исследование данного подхода требует задействования ряда теорий поведения, воспитания и обучения. Стоит отметить, что человек по природе своей непостоянен и в разных ситуациях проявляет себя по-разному, поэтому возможно наличие противоречий в приведенных точках зрения, но все они позволяют посмотреть на проблему в комплексе:

1) Теория «рационального человека», которая исходит из предпосылки, что человек рационален в своих действиях и стремится заполучить максимально возможную выгоду от принятых решений.

2) Теории, относящиеся к индивиду, объясняющие его поведение и процессы, связанные с принятием решений (например, классическая теория «условных рефлексов» Павлова (1927) [1], теория «когнитивного диссонанса» Рубина Фестингера (1957) [2], теория или «модель перспектив» экономистов Тверского и Канемана (1974 г.) [3], раскрывающая особенности мышления и поведения человека при оценке и прогнозировании возможных событий, теория запланированного поведения Айзена (1985) [4], основанная на связи убеждения, поведения и поведенческого контроля и т.д.

3) Теории межличностного поведения, объясняющие наличие в обществе такого явления как «волонтерство», а также то, что человек меняется не только из-за своих личных характеристик, но и из-за взаимодействия с окружающими людьми, среди которых отмечают работы Хауса (1981) [5] и Бандуры (1986) об особенностях социальных поддержки, теории социального влияния и межличностного общения, разработанные Келли и Гибо (1978) [6], а также теория атрибуции и баланса в работе Хайдера (1958) [7].

4) Теории поведения общества, объясняющие, как функционируют группы, организации, социальные институты и сообщества, включая теорию социального капитала Путмана (1995) [8] и теорию распространения инноваций Роджерса (1995) [9] и Гладвелла (2000) [10].

5) Теория социального интереса Альфреда Адлера [11].

Процесс изменения поведения, основанный на выявлении проблемы и принятии лично-социальной ответственности в рамках предложенных теорий может быть представлен в следующей схеме:

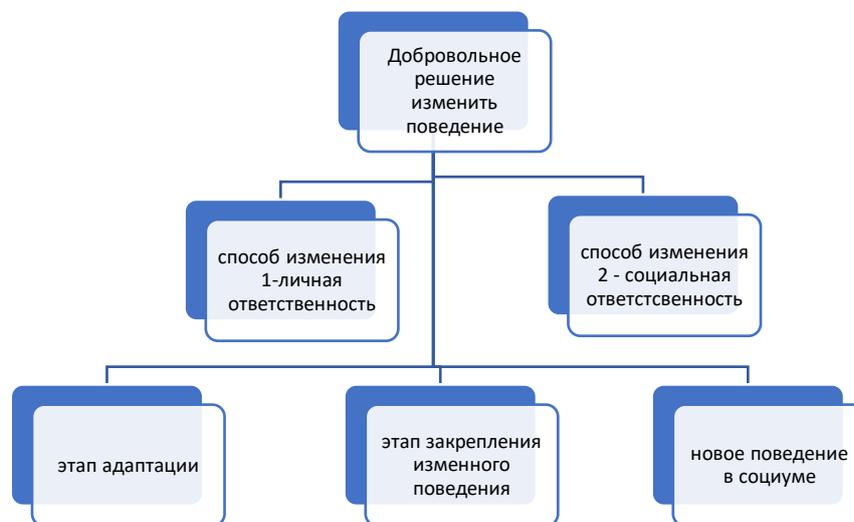


Рисунок 1. Процесс изменения поведения индивида.

Ключевым принципом такого подхода к изменению поведения является то, что в основе его лежит личная ответственность человека за изменение поведения. Для достижения успеха в изменении поведения необходимо применять комплекс вышеперечисленных теорий и теории Адлера, интересной в рамках психологии и как подхода к пониманию социальной ответственности каждого человека в отдельности, и как подхода к формированию профессиональной ответственности педагогов и психологов, поскольку сама теория была развита из индивидуального аспекта в профессиональный психологический.

Задача утверждения в профессиональном поведении и практике педагогов и психологов аспекта социальной ответственности поставлена не сегодня. Альфред Адлер считал, что достижение прогресса возможно только тогда, когда общество основано на сотрудничестве. Ключевой идеей всех работ Адлера было то, что сама сущность человеческой жизни имеет социальный характер, а человек вне общества невозможен. По мнению Адлера, здоровье каждого человека зависит от общественной жизни, и каждый индивид обладает социальным интересом, то есть каждый человек стремится к сотрудничеству с другими людьми, в чем проявляется сущность человеческой жизни.

Именно в этот момент был поставлен вопрос, обсуждаемый в данной статье: каким образом реализовать взаимосвязь личной и социальной ответственности человека наиболее эффективно. Однако необходимо уточнить, что профессиональная ответственность, как и социальная не могут быть сформированы у человека без изменения его поведения, поскольку как отмечал Исаак Приллетенский [12] «на структурном уровне в психологии наблюдается повсеместная дихотомия между индивидуумом и обществом». Такая дихотомия вызвана, с одной стороны, значительным периодом в психологии, когда индивид изучался вне связи его жизненные превратностей с более широким социально-политическим контекстом. В чем же принципиальная разница между личной, профессиональной и социальной ответственностью? Каждый человек определяет и несет личную ответственность самостоятельно, это отражается в его личных стремлениях и не влияет в целом на социум. Профессиональная ответственность задана рамками сферы профессиональных интересов человека и его должностными обязанностями. Социальная же ответственность формируется у человека через осознание собственной роли и места в обществе, значимость его действий в аспекте влияния на всё

общество. Таким образом, социальная ответственность выступает медиатором личностной и профессиональной. Особую роль формирование данной триады ответственности приобретает в процессе воспитания и обучения, формирования личности детей и подростков.

Современное общество давно изменило требования к его индивидам: институт ответственности развивается во всех направлениях, сдвигая привычные рамки, включая в свое поле разные категории. Дэвид Энгвихт [13] выступает за изменение поведения в целом. Он твердо утверждает, что небольшие действия отдельных людей могут изменить то, как окружающие люди ведут себя. В своих работах он говорит об «умственных ударах», регуляторов изменения поведения. Что же происходит? Согласно вышеприведенной схеме, индивид, взяв на себя ответственность, вносит изменения в свое поведение, получает положительный результат, который становится мотиватором к другим изменениям в собственном поведении и поведении общества в целом. Таким образом, срабатывает принцип взаимности, который является частью теории социального влияния и межличностных коммуникаций, разработанной еще Келли и Тибо (1978) [6].

Таким образом, изменение поведения также может произойти внутри группы людей в сообществе с общим интересом, которые взаимодействуют друг с другом на более или менее регулярной основе, или в географическом сообществе. Принципы изменения поведения похожи. Понимание процесса воздействия изменений поведения на отдельных лиц и группы, манифестация новых личностно-социальных ценностей в поле ответственности могут стать когнитивным мотиватором, желанием, побуждающим людей действовать. Однако желание действовать - даже решение действовать - само по себе не является действием. Необходима мотивация, стимулирующая социально ответственное поведение.

Список литературы

1. Pavlov, I.P. (1927) *Conditional Reflexes*, Oxford University Press, London.
2. Festinger, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, Ca.
3. Tversky, A., And Kahneman, D. (1974) *Judgement uncertainty: Heuristics and biases*, *Science*, 185: 1124-1131.
4. Ajzen, I. (1985) *From intentions to actions: A theory of planned behaviour* In Kuhl, J. and Beckman J. (Eds) *Action-control: From cognition to behaviour* (pp. 11-39) Springer, Heidelberg.
5. House, J.S. (1981) *Work, stress and social support*, Addison-Wesley, Reading Mass, US
6. Kelly, H.H., and Thibaut J.W. (1978) *Interpersonal relations: a theory of interdependence*, Wiley, N.Y.
7. Heider, F. (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*, Section 7, *Sentiment*, Wiley, NY
8. Putman, R. (1995) *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, *Journal of Democracy* 6 (1), 65-78.
9. Rogers, E. (1995) *Diffusion of Innovation*, 4th Edition, The Free Press, NY.
10. Gladwell, M. (2000) *The Tipping Point* Little Brown and Company, UK.
11. Alfred Adler's Views on the Unconscious. Heinz L. Ansbacher & Ansbacher, 1956 .
12. Prilleltensky, I. (1989). *Psychology and the status quo*. *American Psychologist*, 44, 795-802.
13. Engwicht, D. (2005) *Mental speed bumps. A smarter way to tame traffic*. *Envirobook*

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАЖДАНСКОГО И ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗОВ

Церфус Диана Николаевна
канд. Мед. Наук, доцент кафедры ПГУПС Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург (Россия),
diana.cerfus@mail.ru

Чернышева Маргарита Дмитриевна
магистрант кафедры ПГУПС Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург (Россия),
mdrita@yandex.ru

Ногтева Наталья Олеговна
магистрант кафедры ПГУПС Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург (Россия),
nogteva.natali@yandex.ru

Аннотация

Проблема качества подготовки молодых специалистов в современном обществе актуальна многие годы. Успешность профессиональной самореализации молодого человека зависит от его компетентности и личностных качеств, которые развиваются в процессе получения знаний. Специфика обучения в вузе определяет особенности совладающего поведения и эмоционального интеллекта у курсантов и студентов. Результаты исследования могут быть полезны при психологическом сопровождении обучающихся, с целью успешной профессиональной самореализации будущих специалистов.

Ключевые слова: *Эмоциональный интеллект, совладающее поведение, курсанты, студенты.*

В настоящее время, не теряет своей актуальности проблема формирования профессиональных компетенций и личностных качеств будущих специалистов в вузах. Специалисты, занимающиеся психолого-педагогическим сопровождением обучающихся в вузе, уделяют особое внимание развитию эмоционального интеллекта и совладающего поведения. Данные психологические конструкты оказывают значительное влияние на успешность учебно-профессиональной деятельности в вузе.

В исследовании приняли участие курсанты и студенты. Специфика будущей профессиональной деятельности сотрудников силовых ведомств обусловлена интенсивностью воздействия экстремальных факторов, тем самым предъявляя высокие требования к стрессоустойчивости и ресурсным возможностям организма. К числу таких личностных ресурсов человека можно отнести хорошо развитый уровень эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект позволяет эффективно управлять стрессом, разрешать конфликты, налаживать отношения с окружающими, принимать решения и достигать поставленных целей. Будущие специалисты экстремальных профессий в процессе деятельности будут взаимодействовать с представителями различных социальных групп, в том числе, в стрессовых ситуациях, когда реакции окружающих бесконтрольны и носят небезопасный характер [1]. Умение специалиста выстраивать коммуникации, его способность к продуктивному и бесконфликтному взаимодействию, определяет эффективность деятельности, позволяет снизить эмоциональную напряженность, обеспечивает продуктивность работы и личное благополучие сотрудников. Эмоциональный интеллект

может рассматриваться как важнейший личностный ресурс, развитие которого способствует оптимальному функционированию и снижению риска возникновения профессиональной деструкции, и социальной дезадаптации у молодых специалистов [2].

Эмоционально-синтетическая концепция И. Н. Андреевой представляет собой сложную структуру эмоционального интеллекта, включающую несколько компонентов, к числу которых можно отнести восприятие в эмоциональной сфере и способности создавать эмоциональные образы. Уровень развития эмоционального интеллекта связан с успехом в различных областях жизнедеятельности индивида и является эффективным средством для анализа эмоциональной сферы личности [3].

Проблема успешной самореализации потенциала личности в психологии изучается достаточно давно. Главным образом, особое внимание уделяется способностям курсантов к саморегулированию и выстраиванию взаимоотношений со средой. Осознание собственного поведения, личностных черт и эмоционального интеллекта играют ключевую роль в самореализации будущих специалистов. Согласно психологическим исследованиям, способность справляться с трудными стрессовыми ситуациями зависит от наличия личностных ресурсов у обучающихся [4].

Обучение в вузе является одним из важных этапов в жизни молодого человека, учитывая, что он связан с выбором будущей профессии. Важной составляющей на данном этапе является формирование личной позиции, мировоззрения, ценностей, установок и др. [5]. Успех профессиональной самореализации, во многом, зависит от усилий человека, его когнитивных и поведенческих навыков, а также от его способности справляться со сложными ситуациями в жизни [6].

Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта успешнее справляются с стрессовыми ситуациями и контролируют свои эмоции, демонстрируют лучшие результаты в обучении [7]. Результаты исследования подчеркивают важность развития навыков эмоционального интеллекта, способности к эмпатии как студентов, так и курсантов. Знание, понимание своих и чужих эмоций являются важными качествами в межличностной коммуникации, способствующими успешной социально-психологической адаптации обучающихся в коллективе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе полученных результатов могут быть подобраны тренинговые программы для осуществления коррекции неадаптивных копинг-стратегий и формирования необходимого уровня эмоционального интеллекта у обучающихся в целях успешного реагирования в стрессовых ситуациях.

Целью исследования является изучение связи эмоционального интеллекта и совладающего поведения у будущих специалистов гражданского и ведомственного вузов. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что структура связей эмоционального интеллекта и совладающего поведения у курсантов и студентов имеет свои особенности.

В пилотажном исследовании приняли участие 60 человек, из них 30 студентов и 30 курсантов, в возрасте от 18 до 23 лет, лица мужского пола. В исследовании были применены следующие опросники: «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина; «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, С. Фолкмана, в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой; «Уровень субъективного контроля (УСК)», в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, в адаптации А. К. Осницкого. Статистические методы обработки данных включали в себя описательную статистику, корреляционный анализ.

При анализе корреляционных зависимостей в группах студентов и курсантов было установлено большее количество связей по всем методикам. По результатам корреляционного анализа в исследуемой выборке курсантов были получены значимые положительные связи между показателями шкал «Самопринятие» и «Понимание чужих эмоций» (МП) ($r=0,38$ при $p \leq 0,05$), «Межличностный ЭИ» (МЭИ) ($r=0,41$ при $p \leq 0,05$), «Управление эмоциями» ($r=0,40$ при $p \leq 0,05$). Анализ связей свидетельствует о том, что для курсантов, обладающих более

развитым эмоциональным интеллектом, в частности в области понимания чужих эмоций и умения управления над своими, обладающих лучшими навыками межличностной коммуникации, в большей степени, свойственно стремление к самообладанию, целенаправленному контролю негативных эмоций, минимизируя их влияние в проблемной ситуации. Понимание чужих эмоций и управление своими позволяет курсантам эффективнее реагировать на сложные ситуации, и поддерживать психологическое благополучие, предотвращая неадекватные эмоциональные реакции.

На основе данных корреляционного анализа была выявлена отрицательная связь между показателями шкал «Самопринятие» и «Понимание своих эмоций» ($r=-0,40$ при $p\leq 0,05$). Данные результаты свидетельствуют о том, что чем больше курсанты понимают и осознают свои эмоции, тем меньше они проявляют склонность к самопринятию. Понимание своих эмоций влияет на самопринятие человека, а следовательно, развитие эмоционального интеллекта может стать ценным инструментом для стимулирования социальной адаптации и повышения самооценки.

Также были выявлены положительная связь между показателями шкал «Принятие ответственности» и «Межличностный ЭИ» (МЭИ) ($r=0,36$ при $p\leq 0,05$). Анализ результатов исследования может свидетельствовать о том, что существует связь между способностью принимать ответственность за свои действия и уровнем межличностного эмоционального интеллекта. То есть курсанты, проявляющие высокий уровень принятия ответственности, имеют более развитые навыки в области межличностного эмоционального интеллекта.

При корреляционном анализе в группе студентов была выявлена положительная связь между показателями шкал «Самопринятие» и «Контроль эксперсии» ($r=0,59$ при $p\leq 0,05$). Уровень самопринятия у студентов оказывает влияние на способность управления своими и чужими эмоциями, и позволяет контролировать их выражение.

Установлено наличие положительной связи между показателями шкал «Адаптация» и «Управление чужими эмоциями» (МУ) ($r=0,53$ при $p\leq 0,05$). Чем выше уровень адаптивных возможностей обучающегося, тем лучше навыки управления эмоциями других, что имеет немаловажное значение для успешной учебной деятельности в коллективе. Умение управлять чужими эмоциями помогает снизить конфликты, укрепить командный дух, а также способствует достижению личностного роста и профессионального успеха в коллективе.

Выявлены положительные связи между показателями шкал «Адаптация» и «Внутриличностный ЭИ» (ВЭИ), «Межличностный ЭИ» (МЭИ) при $p\leq 0,05$. Также была выявлена связь между показателями шкал «Бегство-избегание» и «Интернальность в области достижений» (ИД) ($r = 0,42$ при $p\leq 0,05$). Студенты склонны к избеганию трудностей и ответственности, в большей степени, мотивированы на достижение своих целей.

Дальнейшее исследование показало, что для студентов, эффективно справляющихся со своими эмоциями и оказывающих управление над чужими, характерны большая успешность в общении и умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации в коллективе. Развитие навыков управления эмоциями не только способствует повышению адаптивных способностей, но также улучшает общее психологическое благополучие.

По итогам проведенного анализа исследования можно сформулировать следующий вывод, что изучаемые психологические конструкты у курсантов и студентов имеют свои особенности, что характеризуется спецификой обучения в гражданском и ведомственном вузе. Данные результаты исследования, во многом, обусловлены избирательным набором абитуриентов в рамках прохождения профессионального психологического отбора в ведомственный вуз. При проведении данных мероприятий специалисты-психологи уделяют большое внимание сформированности профессионально-важных качеств необходимых в будущей профессии, к числу которых можно отнести стрессоустойчивость, сформированность адаптивных копинг-стратегий, хороший уровень межличностной коммуникации.

Результаты подчеркивают важность развития эмоционального интеллекта как важного личностного ресурса человека для комфортной и успешной жизнедеятельности. Развитие

эмоционального интеллекта будет способствовать более эффективному общению в коллективе. Результаты исследования могут быть полезны при проведении психолого-педагогической воспитательной работы, с целью повышению качества подготовки и успешной профессиональной самореализации будущих специалистов.

Список литературы

1. Волохова Е. В., Любимова Е. А. Динамика эмоционального интеллекта студентов в процессе изучения дисциплины «Эмоциональный интеллект» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 11. № 4 (41). С. 50-53.
2. Баландина Л. Л., Митрюшина Н. Б. Эмоциональный интеллект как психологический ресурс личности студентов // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. №1. С. 53-62.
3. Гурова О. В., Хорольский Д. А. Эмоциональный интеллект и совладающее поведение: понятие и значение в профессиональной подготовке курсантов ведомственных вузов ФСИН // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 3 (65). С. 232-236.
4. Биденко Р. А. Стратегии совладающего поведения курсантов военного института Росгвардии // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (Дьяченковские чтения - 2022) : труды I межд. науч.-практ. конф., Москва, 2022. С. 396-400.
5. Курдин Д. А., Коноплин Н. Ю. Сравнение динамики личностного роста курсантов и студентов гражданских вузов // Прикладная юридическая психология. 2021. №3. С. 121-144.
6. Церфус Д. Н., Козлова В. Р. Эмоциональный интеллект как фактор адаптации обучающихся гражданского и ведомственного вузов // Перспективы развития высшей школы : межд. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 2023. С. 333-337.
7. Кущев П. М. Особенности совладающего поведения курсантов и слушателей вузов МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68. С. 342-346.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КИБЕРАГРЕССИИ И СТИЛЕЙ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ

Шевченко Анна Александровна
канд. псих. наук, Доцент ЮУрГУ (НИУ)
г. Челябинск (Россия)
shevchenkoa@susu.ru
Абдуллина Регина Ильгизаровна
Студент 5 курса ЮУрГУ (НИУ)
г. Челябинск (Россия)
reginaabdullina07@gmail.com

Аннотация

Современная молодежь все больше и больше проводит времени в Интернете и потребляет различные медиа-контенты. Однако, существует определенная взаимосвязь между стилями медиапотребления и агрессивным поведением в Интернете которая, однако недостаточно изучена. Цель данной работы изучить взаимосвязь между киберагрессией и стилями медиапотребления и. Были выявлены значимые взаимосвязи между стилями медиапотребления. При проведении исследования были использованы следующие методики: «Индивидуальный стиль медиапотребления» Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов, А.С. Копов,

Ю.Н. Долгов и «Опросник киберагрессии» в адаптации А.А. Шарова. Выборка составила 70 респондентов студенческой группы в возрасте от 18 до 24 лет между эмоционально-познавательной вовлеченностью и видами киберагрессии.

Ключевые слова: *медиапотребление, агрессивное поведение, интернет-девиации, молодежь.*

Современная молодежь интегрирована в пространство медиа-среды, потребляя медиа-контент, проводя основную часть времени в социальных сетях, игровом пространстве, Чрезмерное медиапотребление может приводить к возникновению интернет-девиаций, таких как интернет-зависимость, социальная изоляция, а также киберагрессия. Данное исследование имеет актуальность в определении опасности возникновения агрессивного поведения в Интернете, связанное со стилем медиапотребления, а также преодоления данной проблемы и разработки эффективных мер для поддержки психологического здоровья современной молодежи.

В нашем обществе Интернет является неотъемлемой частью жизни каждого человека. В следствии того как начал развиваться Интернет, ученые рассматривали медиапотребление с разных сторон:

— Лисицкая Л.Г., медиапотребление – это «процесс использования человеком медиатекстов, представленных в различных видах медиа (печатных, аудиовизуальных, Интернет)» [2]. Данный процесс включает в себя выбор медиаконтента, его восприятие и интерпретацию, а также характер и степень вовлеченности аудитории.

— Прокопова В.А., медиапотребление – это объем информационных развлекательных материалов, которые человек воспринимает коллективно или лично через различные медийные каналы. Данное понятие включает в себя чтение литературы, журналов, просмотра фильмов, телевизионных программ, прослушивание радио и использование инновационных технологий в медиапространстве [3].

— Сальный Р.В. дает определение термина медиапотребление – это «социальная Практика использования коммуникационных средств (медиа) для получения и освоения определенного символического содержания и осуществления социальных связей и взаимодействий» [4].

Социокультурные аспекты имеют значительное воздействие на формирование личности и ее поведение. В настоящее время мы можем наблюдать отклонения в поведении как у взрослых, так и у молодежи, которые выходят за пределы установленных обществом стандартов. Такие отклонения от общепринятого поведения обычно называются девиациями.

Изучение девиантного(ненормативного) поведения привлекло внимание многих исследователей, включая С. А. Беличева, Е. В. Змановскую, Я. И. Гилинского и В. Д. Менделевича. По мнению Я. И. Гилинского и В. С. Афанасьева, девиантное поведение представляет собой действия, что могут приводить к нарушению общепринятых норм поведения, а также предоставлять угрозу целостности социальной системы [1].

Киберагрессия, является одной из составляющих интернет-девиаций. В онлайн-среде встречаются практически все виды агрессии (вербальная, прямая, косвенная, инструментальная, враждебная) за исключением физической агрессии. Выделяются ключевые характеристики киберагрессии: чувство безнаказанности, анонимность, непрерывность, отсутствие пространственных границ, увеличение количества свидетелей, незаметность для взрослых, отсутствие аффективной обратной связи. Некоторые из этих характеристик, вытекающих онлайн-пространства, способствуют возникновению эффекта «токсичного онлайн-растормаживания» («online disinhibition»). Это явление проявляется в том, что даже, обладая общими культурными нормами, человек может игнорировать их в виртуальном мире. Киберагрессия характеризуется в общем виде, как «умышленное причинение вреда с использованием электронных устройств одному человеку или группе людей, независимо от

их возраста, воспринимаемое как оскорбительное, унижительное, наносящее ущерб или нежеланный» [5].

Сказанное определяет актуальность изучения взаимосвязи стилей медиапотребления и киберагрессии у современной молодежи. Целью соответствующего исследования было выявление взаимосвязи стилей медиапотребления и киберагрессии. Выборка составила 70 студентов «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)».

В исследовании использовались следующие методики:

- «Индивидуальный стиль медиапотребления» Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов, А.С. Копов, Ю.Н. Долгов, что позволяет определить стиль медиапотребления у респондентов, содержит такие шкалы как:

- Шкала ЭПВ (эмоционально-познавательная вовлеченность). Позволяет выявить степень вовлеченности респондента в различные формы медиапотребления и как следствие его вовлеченности в переживание событий и процессов, отраженных в поступающей ему информации.

- Шкала ВКМ (волевой контроль медиапотребления). Позволяет определить уровень волевого самоконтроля респондента в отношении сформировавшихся и формирующихся у него способов и режимов потребления медиаинформации.

- Шкала РКМ (рефлексивная критичность медиапотребления). Позволяет определить развитие у респондента умений, навыков, позволяющих с рефлексивной критичностью воспринимать любого рода информацию, избегая её интроекцию (некритическое «заглатывание»).

- Шкала ЭПИ (эффективность поиска информации). Позволяет определить индивидуальный уровень развития умений и навыков, обеспечивающих быстрый и результативный поиск важной для респондента медиапродукции/информации.

- «Опросника киберагрессии» в адаптации А.А. Шарова, что позволяет определить степень выраженности киберагрессии у респондентов, где такие показатели как:

- Шкала Имперсонация, оценивает проявление имперсонации (выдача себя за другого человека в виртуальной среде).

- Шкала Секстинг, оценивает выраженность сексуальной киберагрессии (секстинга).

- Шкала Вербально-визуальная киберагрессия, оценивает агрессивные действия в сети (оскорбления, анонимные сообщения, комментарии, звонки, угрозы, публикацию слухов, ложные жалобы для исключения из сообществ, чатов других пользователей).

- Шкала Интегративная шкала киберагрессии, оценивает общий уровень киберагрессии.

В качестве методов математической обработки данных в исследовании использовался коэффициент ранговой корреляции r -Спирману. Предварительно была определена нормальность распределения при помощи критерия z Колмогорова-Смирнова. Результаты корреляции между стилями эмоционально-познавательной вовлеченности, волевым контролем вовлеченности, рефлексивной критичностью медиапотребления, эффективностью поиска информации и имперсонацией, секстингом, вербально-визуальной киберагрессии представлены в таблице 1. На рисунке 1 наглядно представлены значимые корреляции.

Таблица 1

Корреляции между показателями стилей медиапотребления и видами киберагрессии (n=70)

Шкалы	ЭПВ	ВКМ	РКМ	ЭПИ
Имперсонация	0,407**	- 0,182	0,121	- 0,188
Секстинг	0,360**	0,000	0,148	- 0,038

Вербально- визуальная киберагрессия	0,336**	- 0,076	0,073	- 0,209
Интегративная шкала киберагрессии	0,392**	- 0,077	0,113	- 0,179

Условные обозначения: ** для $p \leq 0,01$. ЭПВ–эмоционально-познавательная вовлеченность; ВКМ– волевой контроль медиапотребления; РКМ– рефлексивная критичность медиапотребления; ЭПИ– эффективность поиска информации.

Значимые корреляции наглядно отображены на рисунке 1.

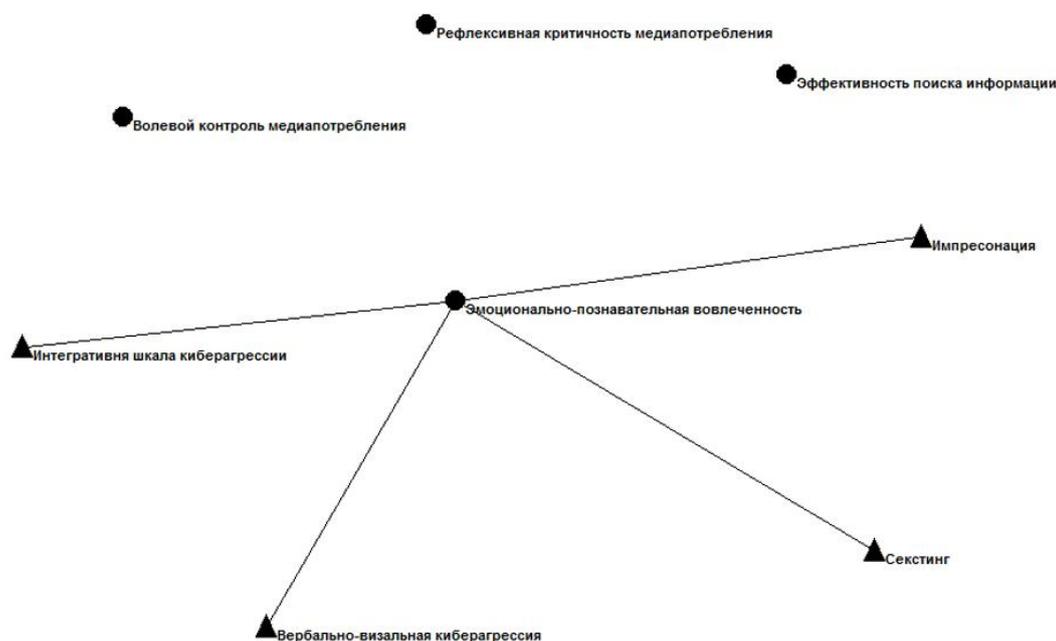


Рис.1 1 Значимые корреляции между показателями стилей медиапотребления и видами киберагрессии

Условные обозначения: ▲-показатели киберагрессии ;●- показатель стилей медиапотребления; —- прямая значимая корреляция.

Далее будут рассмотрены только значимые корреляции.

Выявлены прямые значимые корреляции между стилем эмоционально-познавательной вовлеченностью и всем показателями киберагрессии, что может свидетельствовать о том, что чем выше показатели эмоционально-познавательной вовлеченности, тем выше показатели имперсонации, секстинга, вербально-визуальной киберагрессией, интегративной шкалой киберагрессии

Исследование выявило значимые корреляции между эмоционально-познавательной вовлеченностью и имперсонацией, возможно, что респонденты, которые более вовлечены в медийное потребление и эмоционально реагируют на медиа-контент, могут иметь тенденцию к выдаче себя за другого. Это может подразумевать, что высокая эмоциональная вовлеченность может быть связана с нежеланием идентифицировать свою личность в Интернете, возможно, как способ взаимодействия с медиа-пространством или извлечения определенных преимуществ в интерперсональных отношениях.

Так же была выявлена корреляция между эмоционально-познавательной вовлеченностью и секстингом, что может говорить о том, что респонденты, которые более

вовлечены в медийное потребление и эмоционально реагируют на медиа-контент, могут обладать более высокой степенью проявления сексуальной киберагрессии. Это может подразумевать, что высокая эмоциональная вовлеченность может быть связана с желанием идентифицировать себя с образами и сценариями, получаемых в медиaprостранстве, а также намерением получать и отправлять сообщения интимного характера (фотографии, видео и т.д.).

Так же была выявлена корреляция между эмоционально-познавательной вовлеченностью и вербально-визуальной киберагрессией, вероятно свидетельствует о том, что респонденты, которые более вовлечены в медиапотребление и эмоционально реагируют на медиа-контент, могут проявлять высокий уровень агрессивного поведения в Интернете. Это может подразумевать, что высокая эмоциональная вовлеченность несет за собой более восприимчивое отношение к провокациям в Интернет-сети, а также усиливает негативные эмоции, направленные на других пользователей, и предполагает такое поведение нормальной реакцией на информацию в Интернете, и способом привлечения внимания, усиления статуса или демонстрации собственных эмоций.

Так же была выявлена корреляция между эмоционально-познавательной вовлеченностью и интегративной шкалой киберагрессии, что может говорить о том, что респонденты, которые более вовлечены в медиапотребление и эмоционально реагируют на медиа-контент, могут быть более склонны к проявлению агрессии в Интернете. Это может подразумевать, что высокий уровень вовлеченности может провоцировать сильные эмоциональные реакции на контент, что, в свою очередь, может привести к агрессивному поведению. Пользователи, испытывающие глубокие эмоции в ответ на медиа-материалы, могут быть менее склонны к саморегуляции и более подвержены импульсивным действиям. Также контент, с которым взаимодействует пользователь, содержащий элементы враждебности или столкновений взглядов, может способствовать нормализации подобных подходов в межличностной коммуникации, то есть способствованию повторений агрессивных паттернов поведения. Эмоционально вовлеченные пользователи могут воспринимать агрессию как приемлемый способ взаимодействия.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что высокая эмоционально-познавательная вовлеченность в медиапотребление связана с поведением пользователей в Интернете, включая киберагрессию. Эмоциональная вовлеченность Интернет-пользователя может приводить к проявлению киберагрессии, принимаемым как нормальный способ взаимодействия в Интернете, а также увеличивая вероятность импульсивных реакций и негативных переживаний. Так же возможность скрыть свою идентичность реализует стремление к демонстрации агрессивного поведения и желанием в интимном взаимодействии, что делает пользователей более уязвимым также, сокрытие идентичности может способствовать снижению самоконтроля в межличностных взаимодействиях, что увеличивает риск возникновения конфликтов и деструктивного поведения в онлайн-пространстве. В исследовании были выявлены значимые корреляции только между эмоционально-познавательной вовлеченностью и всеми показателями киберагрессии, что вероятнее всего, можно говорить о том, молодежь проявляет интерес к различным формам проявления киберагрессии, что, в свою очередь, может быть связано с их эмоционально-познавательной вовлеченностью в онлайн-пространство. Вероятно, молодежь, испытывающая высокий уровень эмоциональной вовлеченности, может быть более восприимчивой к провокациям и конфликтам в сети, испытывая потребность в взаимодействии и самовыражении. Возможно, что развитие других стилей потребления, таких как волевой контроль медиапотребления, рефлексивная критичность медиапотребления, эффективность поиска информации, могут способствовать снижению уровня киберагрессии. Эти выводы подчеркивают необходимость развития программы по медиа-грамотности, создание безопасной онлайн-среды, проведение дальнейших исследований динамики стилей медиапотребления и цифрового поведения, что позволит грамотно выстроить эффективные стратегии профилактики киберагрессии.

Список литературы

1. Жуков, А.Д. Диагностика сформированности медианавыков у современных студентов / А. Д. Жуков // Культура и образование. 2021. № 1 (40). С. 143-151.
2. Лисицкая, Л.Г. Медиаобразование в России: история и перспективы / Л. Г. Лисицкая, М. М. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 123-126.
3. Прокопов, В.А. Медиаобразование в зарубежных странах / В. А. Прокопов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 1. С. 4-15.
4. Сальный, Р.В. Медиаобразование в России: современные тенденции (2018-2020) / Р. В. Сальный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2020. № 2. С. 89-121.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. - 2020. - № 2(38). - С. 3-20.

ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАВ И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*Тихая Лариса Александровна
магистр кафедры образования и
педагогических наук ЮФУ,
г. Ростов-на-Дону (Россия),
tikhaya_lara@mail.ru*

*Шестакова Александра Геннадьевна
преподаватель кафедры образования и
педагогических наук ЮФУ,
г. Ростов-на-Дону (Россия),
ashestakova@sfedu.ru*

Аннотация

В статье поднимаются вопросы употребления психоактивных веществ и проявления суицидальных тенденций среди подростков. Указывается на существующую взаимосвязь между данными явлениями. В ряде случаев суицидальные действия могут являться результатом употребления психоактивных веществ, тогда как их использование также может рассматриваться как один из способов самоуничтожения. Такое поведение вызвано рядом как внутренних, так и внешних причин. Своевременная диагностика и помощь несовершеннолетним помогут сохранить им здоровье и жизнь.

Ключевые слова: психоактивные вещества, суицидальное поведение, несовершеннолетние, профилактика.

Стремительный темп жизни в современном мире вынуждает человека постоянно подстраиваться под новые социокультурные тренды, что ведёт к перестройке психики человека, изменению его интересов, взглядов и убеждений, перестройке нравственных ценностей и приоритетов. Такие перестройки приводят к стрессу, а порой даже и к психическим расстройствам.

Взрослые в силу своего жизненного опыта имеют большую способность сохранять стабильность и равновесие перед стремительными изменениями и их влиянием на психику. Гораздо хуже дело обстоит в среде несовершеннолетних. Личность ребёнка формируется в

окружающей его среде, соответственно она оказывает самое прямое влияние на слабую и неустойчивую детскую психику.

Несовершеннолетние, в частности подростки, весьма чувствительны к психологическим, социальным стрессам. В данном возрасте (11-17 лет) у детей наблюдается повышенная конфликтность, нежелание следовать нормам и правилам, несдержанность, искажение субъективного образа мира, впечатлительность, внушаемость. Истоки данных проблем кроются в раннем употреблении психоактивных веществ (ПАВ), алкоголизме, суицидальных мыслях и намерениях.

Проблемы употребления психоактивных веществ и следующий за ними риск суицидального поведения среди несовершеннолетних являются одной из важнейших проблем современной воспитательной системы не только в России, но и во всем мире в целом. Существует ряд основных факторов воздействующих на ещё неокрепшую психику несовершеннолетних. Ранняя профилактика данных факторов играет ключевую роль в снижении распространённости ПАВ и предотвращении суицидального поведения у подростков [1].

Исследования показывают, что факторы риска употребления ПАВ и суицидального поведения часто пересекаются. Рассмотрим данные факторы. К ним относятся:

- семейные проблемы, включая психическое и физическое насилие, высокий уровень консерватизма, основанный на запретах и депривациях, пренебрежение и отсутствие эмоциональной поддержки (эмоциональный неглект, эмоциональное пренебрежение и отстраненность),
- существующие недиагностированные или запущенные психические расстройства, такие как депрессия, тревожные расстройства, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ),
- негативное влияние сверстников, в том числе психологическое давление с упором на употребление веществ,
- низкая самооценка и критические проблемы с самоопределением себя и своего места в обществе, жизни, семье,
- буллинг и кибербуллинг.

Взаимоотношения со сверстниками (особенно противоположного пола) часто являются весомым фактором, подталкивающим к употреблению ПАВ и суицидальному поведению. Для подростка важность таких отношений обусловлена тем, что из-за плохих отношений в семье ребёнок испытывает недостаток любви, поддержки и соответственно испытывает зависимость от другого человека, к которому привязан, что в свою очередь является ни чем иным как компенсацией недостатка внимания. В связи с этим любое недопонимание, конфликт, тем более разрыв таких отношений могут восприниматься как невозможная утрата, потеря смысла жизни, образовать внутреннюю «пустоту». Уходя в употребление дети перестают чувствовать внутреннюю боль, испытывают дереализацию, эйфорию. Разумеется, что все эти ощущения являются временными.

Стоит отметить, что суицидальные мысли и поведение могут являться следствием употребления ПАВ, поскольку они вносят изменения в работу мозга, негативно влияя на баланс нейротрансмиттеров, снижая уровень серотонина. Хроническое употребление ПАВ приводит к повреждению префронтальной коры головного мозга, области, отвечающей за принятие решений, самоконтроль и оценку последствий действий.

Психоактивными веществами являются наркотики, токсичные вещества, а также психотропные препараты, разрешённые к медицинскому использованию и подконтрольному применению Министерством здравоохранения. Эти вещества после употребления могут вызвать эйфорию, повышение физической активности, улучшение самочувствия, изменения в сознании и восприятии окружающей действительности. При длительном систематическом использовании ПАВ формируется зависимость с характерными симптомами. Такие вещества обладают как стимулирующим, так и седативным воздействием на организм человека (медицинский аспект). Их широкое распространение среди населения делает эти вещества

социально значимыми (социальный аспект). Большинство препаратов с наркотическим эффектом включены в список контролируемых веществ (юридический аспект) [2]. Следует отметить, что употребление ПАВ часто рассматривается как латентный вид суицида.

Среди общих признаков начала употребления психоактивных веществ подростками выделяются следующие:

- утрата интереса к учебе и повседневным увлечениям;
- появление отчужденности, эмоциональной холодности к окружающим, усиление таких черт, как скрытность и склонность ко лжи;
- агрессивность и раздражительность, сменяющиеся неестественным благодушием;
- общение с компанией, в которой часто преобладают люди более старшего возраста;
- периодическое наличие крупных сумм денег или мелких сумм непонятного происхождения, не соответствующих уровню доходов семьи, стремление занять или отобрать деньги у слабых;
- присутствие атрибутов наркотизации, таких как шприцы, иглы, пузырьки, упаковки от таблеток, кулечки из фольги или целлофана, тубики от клея, пакеты с резкими запахами, специфический химический запах от одежды или изо рта;
- резкие изменения аппетита - от полного отсутствия до приступов обжорства, а также эпизодические тошнота и рвота;
- следы инъекций на сгибах локтей, предплечьях, кистях рук, раздражения на коже и слизистых оболочках, а также изменения в размере зрачков — их сужение или расширение [3].

Суицидальное поведение - форма деятельности человека, направленная на лишение себя жизни и служащие средством разрешения личностных проблем и кризисов, возникших перед личностью на пути удовлетворения ее каких-либо потребностей.

Под влиянием сильного стресса кризис у подростка достигает наивысшей степени интенсивности, что приводит к невозможности найти правильное решение возникшей проблемы, в результате чего утрачивается смысл жизни. Суицид чаще всего рассматривается как проявление социально-психологической дезадаптации личности на фоне микросоциальных конфликтов. Причины, которые могут привести к суицидальным действиям, варьируются от обычных и, на первый взгляд, незначительных ситуаций до событий, имеющих глубоко трагический характер. [4].

Довольно часто суицидальное поведение у подростков является простое подражанием, копирование поведенческих образцов, которые они видят с экранов телевизоров и в интернет-пространстве. Оттуда дети черпает готовые варианты решения эмоциональных и бытовых проблем. [5].

В подростковом возрасте вероятность саморазрушающего поведения в значительной мере зависит от типа акцентуации характера. Многочисленные исследования особенностей суицидального поведения при различных типах акцентуации характера у подростков позволили выделить группу риска [6].

Формы суицидального поведения подразделяются на несколько видов:

- Самоповреждение. Этот вид суицидального поведения характеризуется сочетанием аутоагрессии и гетероагрессии. Чаще встречается у детей с эпилептоидной акцентуацией, которые растут в неблагополучных или асоциальных семьях.
- Демонстративно-шантажные суициды. Такой тип поведения проявляется у подростков из конфликтных, но не асоциальных семей. Обычно это дети с истероидной акцентуацией, у которых возникают трудности в школьной адаптации и повседневной жизни.
- Демонстративно-шантажные суициды с манипулятивной мотивацией. Эти подростки живут в дисгармоничных семьях с неадекватным и противоречивым воспитанием. Им свойственны истероидная акцентуация, капризность и склонность к манипуляциям.

- Суициды с мотивацией самоустранения. Внешне благополучные, но эмоционально нестабильные семьи являются фоном для развития такого типа поведения. Подростки, склонные к самоустранению, испытывают высокую тревожность, неустойчивую самооценку, чувство вины и эмоциональную неустойчивость. Им свойственны также психический инфантилизм, конформизм, пассивность и низкая толерантность к стрессу. [7].

Профилактика употребления психоактивных веществ среди несовершеннолетних в рамках образовательной организации является критически важной задачей образовательного учреждения. Было выявлено, что даже если факт употребления ПАВ или депрессивные и суицидальные мысли были выявлены, а также произошло обращение к специалисту психологической помощи – только 38% обратившихся за профессиональной помощью заявляют о позитивных изменениях. В таких условиях важно выявить ранние предпосылки к употреблению ПАВ и депрессивному и суицидальному поведению, провести профилактические меры. [8].

Эффективная профилактика требует комплексного подхода, который включает в себя такие меры, как: проведение образовательных мероприятий, поддержку от родителей и поддержку самих родителей (просвещение и информирование), создание поддерживающей среды в школе.

Комплексная профилактика употребления ПАВ и суицидального поведения среди несовершеннолетних требует междисциплинарного подхода, включающего образовательные программы, психологическую поддержку, участие семьи и активное вовлечение сообщества. Усилия по профилактике должны быть направлены на раннюю идентификацию рисков и оказание своевременной помощи, что значительно снижает вероятность развития этих проблем у подростков. В рамках образовательного учреждения комплексная профилактика определяются следующие направления работы:

- с педагогическим коллективом:

1. подготовка педагогов к ведению профилактической работы;
2. организационно-методическая антинаркотическая и антисуицидальная работа;

- работа с родителями:

1. информирование и консультирование родителей по проблеме употребления ПАВ и суицидов среди несовершеннолетних;

2. работа с семьями «группы риска»;

3. работа с семьями, чьи дети стоят на учёте ВШУ и КДНиЗП;

- работа с различными организациями, ответственными за осуществление антинаркотической профилактики;

- работа непосредственно с обучающимися.

Работа включает в себя 3 уровня (работа с целевыми группами, различными по возрасту):

1 уровень- младший возраст (7-10 лет);

2 уровень- младшие подростки (11-13 лет);

3 уровень- подростки (14-16 лет).

С детьми младшего школьного возраста проводятся беседы, викторины, игры, направленные на формирование представления о здоровье, его значении, об основах здорового образа жизни; освоение навыков безопасного поведения, развитие навыков самоконтроля, формирование комплексного представления о здоровье, формирование устойчивости к негативному давлению среды.

На втором уровне проводится работа с детьми, вступающими в пубертатный период. На данном этапе проводится работа по выработке специальных навыков высокой самооценки себя как личности, закладке установки «не делай, как другие» по отношению к ПАВ и суицидам, расширение знаний о негативном воздействии наркотических веществ на организм (свойства, механизм действия, мифы о безопасности ПАВ), о ценности своей жизни.

На третьем уровне, подростковом, проводится работа по освоению навыков отказа и навыков пошагового общения в ситуациях, связанных с ПАВ, умения найти выход в

конфликтной ситуации, формирование умения сказать «нет!» и осознать, что у каждой ситуации есть выход и переживания, которые могут подтолкнуть к суициду, временны и обязательно исправимы к лучшему.

Таким образом можно сделать вывод, что к профилактике употребления ПАВ и суицидального поведения среди несовершеннолетних необходимо подходить комплексно, работать не только с детьми, но и с их родителями и преподавателями. Педагог, осуществляющий профилактическую работу в образовательном учреждении, должен совершать постоянный мониторинг и патронаж таких семей, чтобы грамотно подойти к работе, беседовать с родителями касательно психоэмоционального состояния их детей. Лучшее, что поможет ребёнку «не свернуть с пути»- это поддержка, понимание и искреннее сочувствие всех, кто его окружает, особенно взрослых.

Список литературы

1. Севастьянова О. А., Иванов Д. В. Психологическая профилактика формирования суицидального поведения у подростков // Бюллетень науки и практики. 2024. Т. 10.т№5. С. 549-554. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/102/72>
2. Кирпиченко А.А. Общая психопатология. учебное пособие.//А.А. Кирпиченко 236 с.
3. Березин С. В. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании. М., 2000. С.147.
4. Бойко, О.В. Гендерные различия суицидального поведения // Социокультурный анализ гендерных отношений/: Сб. науч. трудов / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой; Саратов. гос. техн. ун-т. - Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 1998.
5. Говорин, Н.В.Суицидальное поведение: типология и факторная обусловленность [Текст]/ Н.В. Говорин, А.В. Сахаров. – Чита: Иван Федоров, 2008.- 181с.
6. Кондрашенко, В.Т.Девиантное поведение у подростков [Текст]/ В. Т. Кондрашенко. - Минск: АСТ, 2000. - С. 14-23.
7. Павленок П.Д., Руднева М.Я. Технологии социальной работы с различными группами населения: Учебное пособие // Под ред. проф. П.Д. Павленка.- М.: ИНФРА-М, 2009.
8. Bear H.A. Investigating the expectations and reality of child and adolescent mental health: considering treatment outcomes, outcome expectancy and illness belief models for anxiety and depression and the role of clinicians in management. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University College London, 2020.

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Шкляева Кристина Олеговна
учитель обучения на дому
магистр спец.(дефектолог.) образования
КГУ «Костанайский специальный комплекс
«детский сад-школа-интернат
для детей с ООП №2» УОАКО г.Костанай
christofik@mail.ru

Аннотация

В статье, посвященной развитию понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта на уроках обучения грамоте, поднимаются важные аспекты, связанные с особенностями когнитивного развития детей с особыми образовательными потребностями. Исследуются методы и приемы, которые могут помочь в формировании понятийного мышления и улучшении навыков чтения и письма у таких учащихся на уроках.

Ключевые слова: *понятийное мышление, нарушение интеллекта, анализ, синтез, обучение грамоте.*

В последние годы в системе образования начали использовать новые современные педагогические технологии и подходы, которые направлены на формирование у учащихся интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в творческую деятельность. Первостепенной особенностью интеллектуальных способностей является понятийное (словесно-логическое) мышление, которое позволяет выработать умение критически подходить к изучению явления, высказывать самостоятельно суждения, обобщать и делать выводы, то есть сформированность таких мыслительных операций как: анализ, сравнение, синтез, обобщение, классификация, которые свидетельствуют о высокой интеллектуальной культуре [1].

К сожалению, остро стоит вопрос о развитии понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта, так как данные дети не способны правильно логически мыслить, сравнить, анализировать, выделять ключевые моменты, отделять от существенного, не умение находить рациональные способы решения нетиповых задач, а также творчески подходить к учебной деятельности [2].

Поэтому, для многих учителей возникает большая проблема обучение таких учащихся, что требует перестройки содержания и методов учебно-познавательной деятельности, используя личностно-ориентированный подход, развивая и формируя черты мыслительных операций.

В научных трудах (Л.С.Выготского «Мышление и речь», М.Н.Шардакова «Мышление школьника», Л.В. Занкова «Избранные педагогические труды», Б.Г. Ананьева и Л.М.Веккера «Творческое мышление», А.Н. Леонтьева «Мышление», А.Р. Лурия «Нейропсихология мышления», С. Л. Рубинштейна «О мышлении и путях его исследования», П.Я.Гальперина и Н.Ф.Талызиной «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий» и др.) [3,4,5], описаны и доказаны основные постулаты о мышлении, что развитие понятийного мышления у детей начинается с 5-6 летнего возраста, у нормально развивающихся детей, но практически нет работ, посвященные развитию понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта.

Эти обстоятельства актуализируют необходимостью рассмотрения вопроса о развитии понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта на уроках обучения грамоте

Развитие понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта — важная задача, требующая особого подхода в образовательном процессе. На уроках обучения грамоте можно использовать различные методики и стратегии, способствующие формированию понятийного мышления у таких детей.

1. Использование наглядных материалов

Наглядные материалы, такие как картинки, таблицы и схемы, помогают детям лучше усваивать информацию. Визуальные объекты дают возможность установить связи между словами и их значением.

2. Игровые методы

Игры позволяют создать мотивацию к обучению и делают процесс усвоения знаний более увлекательным. Например, игры на сопоставление слов и изображений, использование карточек и сюжетно-ролевых игр.

3. Практические упражнения

Задания, связанные с практическим применением знаний (например, составление простых предложений с новыми словами), помогают детям лучше усвоить материал и развивают их мышление.

4. Работа с понятиями

Необходимо постепенно вводить новые понятия, начиная с простых и понятных детям. Важно объяснять значения слов через примеры и контекст, чтобы дети могли лучше осмыслить их.

5. Индивидуальный подход

Каждый ребенок уникален и имеет свои особенности восприятия. Важно учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ученика, адаптируя задания и темп обучения под их уровень.

6. Обсуждение и сотрудничество

Создание атмосферы обсуждения и сотрудничества в классе. Дети могут делиться своими мыслями и идеями, что способствует развитию их понятийного мышления через общение.

7. Регулярная практика

Развитие понятийного мышления у детей с нарушением интеллекта требует комплексного подхода, который включает в себя как традиционные, так и инновационные методы обучения. Важно адаптировать учебные материалы, используя визуальные и тактильные стимулы, чтобы сделать процесс обучения более доступным и понятным. Игровые методики, например, могут стать эффективным инструментом, который дает возможность детям исследовать и осваивать новые концепции через активное участие [7].

Создание позитивной и поддерживающей образовательной среды также играет ключевую роль. Психологический комфорт детей способствует их мотивации и интересу к обучению. Поэтому важно, чтобы учителя и родители формировали атмосферу принятия, где ошибки воспринимаются как часть процесса обучения, а не как неудачи. Это поможет детям развивать уверенность в себе и готовность к новым вызовам.

Кроме того, необходимо включать в процесс обучения элементы ежедневной практики, позволяя детям переносить полученные знания в реальную жизнь. Это может быть, например, участие в простых бытовых задачах, что способствует развитию их практических навыков и понятийного мышления. Интеграция различных методов, поддержка и практика создают основу для успешного обучения и общего развития детей с нарушением интеллекта [8].

Задания должны быть простыми, доступными и интерактивными, чтобы стимулировать развитие понятийного мышления. Вот несколько примерных заданий:

Задание 1: Сопоставление

Цель: Развивать умение сопоставлять и различать объекты.

-Материалы: Карточки с изображениями различных предметов (например, фрукты, овощи, животные).

-Задание: Попросите детей сгруппировать карточки по категориям. Например, все фрукты в одну группу, а все животные в другую.

Задание 2: Определение понятий

Цель: Формирование базовых понятий.

-Материалы: Картинки и слова.

-Задание: Показать детям карточки с изображениями и словами (например, "кошка", "собака", "яблоко"). Попросите их назвать, что изображено, и какое значение имеет слово.

Задание 3: Расширение словарного запаса

Цель: Обогащение словарного запаса детей.

-Материалы: Картинки и песни.

-Задание: После прослушивания детской песни попросите детей назвать предметы и действия, о которых говорится в песне, и сопоставить их с картинками.

Задание 4: Игры с буквами

Цель: Формирование представления о буквах и словах.

- Материалы: Буквы (в виде карточек) и пустые карточки для составления слов.

-Задание: Дайте детям набор букв и предложите составить из них простые слова.

Можно использовать магнитные буквы на доске.

Задание 5: Истории с картинками

Цель: Развивать умение рассказывать и понимать речь.

-Материалы: Серия картинок, рассказывающих историю.

-Задание: Покажите детям серии картинок и предложите им рассказать, что происходит на картинках, используя новые слова и фразы.

Задание 6: Ассоциации

Цель: Развивать ассоциативное мышление.

-Материалы: Словарные карточки или изображения.

-Задание: Попросите детей назвать слова, которые ассоциируются у них с определенным словом (например, «солнце» — «жара», «лето», «свет»).

Задание 7: Поиск причин и следствий

Цель: Развивать умение замечать связи и отношения.

-Материалы: Картинки с действиями и их последствиями.

-Задание: Покажите детям картинки и предложите им подумать, что произошло до и после изображенного действия. Например, «что случится, если мы не поливаем цветок?»

Все эти задания можно адаптировать в зависимости от уровня развития и возможностей детей [9].

Таким образом, регулярные занятия способствуют не только закреплению новых знаний, но и формированию устойчивых навыков анализа и сопоставления информации. Когда учащиеся возвращаются к материалу, они имеют возможность подумать о нем с разных сторон, выявляя связи и закономерности. Это, в свою очередь, развивает критическое мышление, позволяя более глубоко понять сложные концепции и принципы.

Необходимо понимать, что повторение изученного способствует улучшению памяти. Научные исследования показывают, что информация, повторяемая с интервалами, значительно лучше усваивается и запоминается.

Важно помнить, что структура занятий, которая включает в себя периодические ревизии, становится основой для успешного обучения, обеспечивая долговременное хранение знаний. Не менее важным моментом является создание положительной атмосферы для обучения. Постоянные занятия позволяют учащимся чувствовать себя уверенно, осваивая материал в удобном темпе. Это приводит к уменьшению уровня стресса и повышению мотивации, что способствует лучшему восприятию знаний и их дальнейшему развитию в практической деятельности.

Кроме того, обращает на себя внимание, что работа с детьми особыми образовательными потребностями, это процесс сложный и длительный, он растягивается на много лет. Но каждый, пусть даже самый малый шаг прогресса, обретенный на этом пути, остаются с этими детьми и будет помогать им жить более самостоятельно и уверенно.

Список литературы

1. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. М.: Академия, 2007. - 176 с.

2. Тригер Р.Д. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / под ред. В.И. Лубовского. М.: Школьная Пресса, 2004. - 126 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Соцэкгиз, 1934. - 323 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. - 416 с.

5. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. 1969. - №1. - С. 28-34.
6. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. - М., 1978.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2003.
8. Шамарина Е.В. Теоретические аспекты организации индивидуальных коррекционных занятий, направленных на развитие познавательной деятельности детей с задержкой психического развития при обучении грамоте / Е. В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2007.
9. Селиванова С. А. Интегрированные занятия по обучению грамоте / С. А. Селиванова // Логопед: науч.-метод. журн. - 2009.
10. Формирование профессиональных компетенций учителя начальных классов к психолого-педагогическому сопровождению детей с трудностями в обучении письму и чтению : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.08) - теория и методика проф. образования / Топильская Елена Евгеньевна ; Моск. гор. пед. ун-т; науч. рук. И. П. Андриади. - М., 2006.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ, АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ "ПСИХОЛОГИЯ" И "ДИЗАЙН"

Ястребова Д.В.
студентка Южно-Уральского государственного университета, кафедры психологии
управления и служебной деятельности

Рыльская Е.А.
д-р. психол. н., доцент, зав. кафедрой психологии управления и служебной
деятельности Южно-Уральского государственного университета
г. Челябинск

dasha-yastreb@mail.ru
elena_rylskaya@mail.ru

Аннотация

Обучение в вузе является важным и практически определяющим периодом в жизни большинства людей. Поэтому особый интерес представляет изучение взаимосвязи между жизнеспособностью, академической успеваемостью и мотивацией студентов разных направлений подготовки. Ранее учеными были изучены лишь взаимосвязь жизнеспособности и академической успеваемости и взаимосвязь между жизнестойкостью (родственного, но не идентичного жизнеспособности феномена) и мотивацией, поэтому данное исследование восполняет определенный пробел в этой области. Была выявлена взаимосвязь всех шкал жизнеспособности (кроме шкалы «Осмысленность жизни») и ее общего показателя с уровнем академической успеваемости у всей выборки студентов, а значит, можно сделать вывод, что чем выше показатель жизнеспособности, тем выше будет их успеваемость в учебной деятельности, так как более жизнеспособные студенты часто имеют высокую внутреннюю мотивацию и целеустремленность, они умеют расставлять приоритеты, обладают навыками управления времени и самоорганизации. Вместе с тем, студенты-будущие дизайнеры обладают более гибкими навыками адаптации к изменяющимся условиям, уверены в себе и независимы, а также легче осваивают новые виды деятельности.

Ключевые слова: *жизнеспособность, способности адаптации, способности саморегуляции, осмысленность жизни, академическая успеваемость, мотивация.*

Современное общество претерпевает постоянные метаморфозы, поэтому, для того чтобы оставаться устойчивым в этих изменяющихся условиях, человеку важно уметь контролировать и регулировать свое поведение, управлять своими ресурсами, здоровьем, т.е. всем своим жизненным потенциалом. Данные личностные характеристики свойственны жизнеспособным личностям. Жизнеспособность, как феномен, буквально означает «способный к жизни», что делает человека «неуязвимым» к жизненным трудностям [4,5].

В контексте образовательной среды зарубежными психологами жизнеспособность рассматривается как основной фактор устойчивости и совладания в университетской жизни, а также как способность справляться с внезапными трудностями или как способность к самомотивации, умение распознавать стресс, оценивать его силу и управлять им и иметь высокий уровень уверенности в себе [9,11,12].

Отечественные психологи не выделяют конкретно понятия "академическая жизнеспособность", они считают, что условия образовательной среды студента оказывают влияние на формирование его индивидуальной жизнеспособности. Так, Н.Т. Селезнёва и Н.В. Рубленков в своей статье "Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе" рассматривают индивидуальную жизнеспособность как "интегративное динамическое качество, представленное совокупностью ценностных ориентаций, стремлением к саморазвитию и мотивации достижений, способностей, позволяющих успешно функционировать и гармонично развиваться в условиях вуза". В числе компонентов жизнеспособности студента выделяют смысловые ориентации, осознанное жизнелюбие, самоконтроль, жизнестойкость, саморазвитие, сочетание которых дает синергетический эффект [7]. Кроме того, отечественный психолог В.Г. Бураева считает, что важным условием формирования жизнеспособности студента является развитие его профессиональной компетенции, показателем которой будет являться профессиональное мышление, закладывающееся в процессе обучения студента в университете [2].

Зарубежные исследования свидетельствуют, что на академические достижения студентов (S. Yang и W. Wang), помимо социально-экономических и социально-аффективных факторов, влияют и просто аффективные факторы, такие, как: мотивация, тревога, самоэффективность и т.д. [13]. Кроме того, успешность обучения студента зависит не только от желаемого выбора направления профессиональной деятельности, но и от навыков саморегуляции студента (что является одним из параметров жизнеспособности). Помимо этого, говоря о ранних исследованиях взаимосвязи жизнеспособности и академической успеваемости, стоит отметить исследование, проведенное J.H. Chua и S. Berger, которое показало, что среди 13931 студентов вузов из 18 стран, 36% имеют низкий уровень жизнеспособности [10]. S. Berger считает, что успешные в "академическом плане" студенты видят связь между выбранным вузом и своими дальнейшими целями; всегда активно вовлечены в процесс обучения и поэтому, несмотря на сложность и трудность, более других стараются выполнить все учебные задания. Таких студентов S. Berger охарактеризовал как жизнеспособные или такие, которые проявляют жизнеспособность в ходе обучения [8].

Качество учебно-профессиональной деятельности студента также связано с проявлением и реализацией соответствующей мотивации, которая определяется сформированностью конкретных мотивов. Мотивы учебной деятельности, в свою очередь, является неотъемлемым компонентом в структуре личности и ее жизнеспособности. Наряду с другими предикторами (индивидуальными особенностями, психофизиологическими и социально-психологическими), Ф. Зеер рассматривал учебную мотивацию как предиктор жизнеспособности студента, который в первую очередь определяет его социально-психологическую направленность и формирование жизненного опыта [3]. По словам К.О. Богомазовой и ее соавторов, система внутренней мотивации учебной деятельности является неотъемлемой частью мотивационно-потребностной сферы студента, которая определяет

уровень его академической успеваемости. Внутренняя мотивация, в свою очередь, является предиктором расходования психологических ресурсов, что отражается на эффективности учебного процесса. Помимо этого, К.О. Богомазова считает, что "дальнейшая трансформация мотивации (учебно-профессиональной в профессиональную), в частности, содержание и приоритеты коммуникативных, творческих мотивов, мотивы овладения профессией способствуют формированию компонентов, входящих в структуру жизнеспособной личности (настойчивости, совладания, самоэффективности)". Умение использовать такие ресурсы жизнеспособности, как духовность, совладание и адаптация, в свою очередь, способствуют формированию высокого уровня творческой и профессиональной мотивации [1].

Целью данной статьи является изучение взаимосвязи между жизнеспособностью, академической успеваемостью и мотивацией студентов Южно-Уральского государственного университета, обучающихся на направлениях подготовки "Психология" и "Дизайн".

Методы и выборка исследования

Для эмпирического исследования использовался комплекс стандартизированных психодиагностических методик: «Жизнеспособность человека» Е.А. Рыльской, «Мотивационная структура личности» В.Э. Мильмана, «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, а также опрос с помощью интернет-ресурса «Google-формы» и анализ документов. Для математической обработки данных применялся U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена). Статистические данные были получены с помощью специализированной программы jamovi Desktop 2.3.28. Выборку данного исследования составили 61 человек, из них 37 студентов психологического направления и 24 студента дизайнерского направления в возрасте от 20 до 24 лет.

Результаты исследования

На первом этапе исследования выявлялись различия между уровнями жизнеспособности, академической успеваемости и мотивации студентов двух групп: психологов и дизайнеров. Значимые различия были выявлены только по шкале жизнеспособности «Способности саморегуляции» ($U=212,000$; $p=0,001$), т.е. студенты, обучающиеся по направлению дизайна, способны более гибко реагировать на изменение условий, они более целеустремленные, уверенные и независимые, а также им легче даются новые виды деятельности. Это можно объяснить тем, что студентам-дизайнерам в рамках своей творческой профессии приходится чаще использовать интеллектуальную гибкость, воображение и учиться выполнять различные виды работ для своих проектов.

На втором этапе исследования выявлялись различия в уровнях академической успеваемости и мотивации у студентов с показателями жизнеспособности ниже среднего и средними. В первую группу вошли студенты с низким уровнем общей жизнеспособности численностью 22 человека. Во вторую группу вошло 39 студентов, которые имеют средний уровень общей жизнеспособности. В результате, значимые различия ($U=149,000$; $p<0,001$) в уровне академической успеваемости были выявлены у группы со средним уровнем общей жизнеспособности, что вполне объяснимо, так как подтверждает исследование, которое проводили зарубежные психологи, J.H. Chua и S. Berger, описанное нами в теоретической части статьи.

Третий и четвертый этапы нашего исследования были посвящены корреляционному анализу. На третьем – корреляции выявлялись между жизнеспособностью, академической успеваемостью и мотивацией у всей выборки студентов.

Таблица 1 Связи жизнеспособности, академической успеваемости и мотивации у всей выборки студентов

	Способности адаптации	Способности саморегуляции	Способности саморазвития	Осмысленность жизни	Общая жизнеспособность
Овладение профессией	-	0,338**	0,373**	0,373**	-
Общение	-	-	-	-	0,255*
Общая активность	-	-	-	0,266*	-
Академическая успеваемость	0,454***	0,356**	0,407***		0,621***

Условные обозначения * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$

В таблице были отражены только те шкалы, по которым выявлены значимые различия.

Далее изучались взаимосвязи между уровнями жизнеспособности, академической успеваемости и мотивации определялись в два этапа. Сначала у студентов психологического направления, а затем у студентов, обучающихся по направлению "Дизайн". В первой группе 37 человек, во второй – 24 (табл.2).

Таблица 2 Связи жизнеспособности, академической успеваемости и мотивации у студентов-психологов

	Способности адаптации	Способности саморегуляции	Способности саморазвития	Осмысленность жизни	Общая жизнеспособность
Приобретение знаний	-	-	-	0,325*	-
Получение диплома	0,366*	-	-	-	-
Общая активность	-	-	-	0,364*	-
Творческая активность	-	0,374*	-	0,402*	-
Академическая успеваемость	0,546***	-	0,465**	-	0,614***

Условные обозначения * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$

У студентов-дизайнеров картина выглядит несколько иначе (табл. 3).

Таблица 3 Связи жизнеспособности, академической успеваемости и мотивации у студентов-дизайнеров

	Способности адаптации	Способности саморегуляции	Способности и саморазвития	Осмысленность жизни	Общая жизнеспособность
Общение	-	-	-	-	0,439*
Академическая успеваемость	0,431*	0,516**	-	-	0,629***

Условные обозначения: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$

Заключение

Проведенное нами эмпирическое исследование, направленное на определение взаимосвязи жизнеспособности, академической успеваемости и мотивации у студентов разных факультетов, позволяет сделать следующие выводы:

1. Существуют значимые различия по шкале жизнеспособности "Способности саморегуляции" студентов двух групп. Это говорит о том, что предположительно, студенты, обучающиеся по направлению дизайна, обладают более гибкими навыками адаптации к изменяющимся условиям, более уверены в себе и независимы, а также они легче осваивают новые виды деятельности.

2. Выявлены значимые различия в уровне академической успеваемости у группы со средними значениями по шкале общей жизнеспособности. Вероятно, это говорит о том, что студенты, которые имеют средний уровень жизнеспособности, способны лучше справляться с учебными задачами, чем те, у кого уровень жизнеспособности ниже среднего.

3. Была обнаружена взаимосвязь всех шкал жизнеспособности (кроме шкалы «Осмысленность жизни») и ее общего показателя с уровнем академической успеваемости у всей выборки студентов, а значит, можно сделать вывод, что чем выше показатель жизнеспособности, тем выше будет их успеваемость в учебной деятельности, так как более жизнеспособные студенты часто имеют высокую внутреннюю мотивацию и целеустремленность, они умеют расставлять приоритеты, обладают навыками управления временем и самоорганизации.

4. У студентов-психологов была выявлена сильная положительная связь общей жизнеспособности, способности к адаптации и способности к саморазвитию с академической успеваемостью. Можно предположить, что жизнеспособность, как интегральное свойство личности, помогает студенту эффективнее функционировать, адаптироваться, легче справляться со сложными ситуациями, а значит больше уделять времени саморазвитию, что отражается и на успеваемости тоже. Была также обнаружена взаимосвязь шкал жизнеспособности с такими шкалами мотивации обучения в вузе, как "Приобретение знаний", "Получение диплома" и с такими шкалами мотивационного профиля личности, как "Творческая активность", "Общая активность" и «Общение». То есть, более жизнеспособные студенты этой группы в качестве мотивации обучения в вузе и обучения в целом, выбирают не только получение знаний и диплома, расширение социальных контактов, но и более активную студенческую жизнь.

У студентов-дизайнеров также наблюдается сильная положительная взаимосвязь академической успеваемости и жизнеспособности, но, в отличие от студентов психологического направления подготовки, студенты данного направления, в качестве мотивации обучения в вузе, больше замотивированы в поиске полезных социальных контактов, чем в приобретении знаний, получения диплома или профессии и др.

Таким образом, полученные результаты помогают верифицировать основную исследовательскую гипотезу нашего исследования о наличии взаимосвязи между жизнеспособностью, академической успеваемостью и мотивацией.

Список литературы

1. Богомазова, К.О. Взаимосвязь мотивов учебной деятельности с жизнеспособностью у студентов – представителей различных профилей профессиональной подготовки / К.О. Богомазова, О.А. Макунина, Т.А. Михайлова и др. // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16, № 3. С. 5–20.
2. Бураева, В.Г. Основные характеристики устойчивой жизнеспособности студентов [Электронный ресурс] / В.Г. Бураева. – М: Изд-во «фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контекстах» - 2020. – С. 69-76.
3. Зеер, Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России, 2015. № 8. С. 69-76.
4. Махнач, А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. / А.В. Махнач. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 459 с.
5. Махнач, А.В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина / А.В. Махнач // Сер. Труды Института психологии РАН – 2013. – С. 54 – 83.
6. Постылякова, Ю.В. Индивидуальная жизнеспособность и индивидуально-психологические ресурсы студентов с разной академической успеваемостью / Ю.В. Постылякова. - М.: "Институт психологии РАН", 2020. Т.5. № 1. - С. 61-80.
7. Селезнева Н.Т., Рубленков Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. №4 (34). С. 116-120.
8. Berger, C. (2013). Bring out the Brilliance: A Counseling Intervention for Underachieving Students. *Professional School Counseling*, 17(1), 86-89.
9. Beri, N., Kumar, D. Predictors of Academic Resilience among Students: a Meta-Analysis. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 2018. – С. 37-44.
10. Chua, J.H. Global prevalence of resilience in higher education students: A systematic review, meta-analysis and meta-regression / J.H. Chua, C.K.T. Cheng, Cheng L.J. // *Current Psychology*. 2022. – С. 1-12.
11. Martin, A. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 2006. – С. 267–281.
12. McLafferty, M., Mallet, J., McCauley, V. Coping at university: the role of resilience, emotional intelligence, age and gender. *J. Quant. Psychol. Res.* 2012. С. 1–6.
13. Yang, S. The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement / S. Yang, W. Wang // *Frontiers in Psychology*. 2021. – С. 307-333.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF RAILWAY INDUSTRY EMPLOYEES WITH DIFFERENT JOB STATUS

Elena Fedorovna Yashchenko

@elfed58@mail.ru

^{ID} <https://orcid.org/0000-0001-5172-9385>

Ekaterina Galiulovna Shchelokova

@kas_kat@mail.ru

^{ID} <https://orcid.org/0000-0002-3872-240X>

Department of Applied Psychology, Faculty of Economics and Management, "St. Petersburg State University of Railway Transport of Emperor Alexander I", St. Petersburg, Russia

Abstract

The present scientific paper a review of modern domestic and foreign scientific publications, which consider subjective well-being as a factor of economic effect, ensuring the safety of the ergative system, which allows substantiating the relevance of the research. The work aims to determine the features of subjective well-being, self-actualization and personal characteristics, and coping strategies in railroad employees with different job positions - train chiefs and train drivers. The study sample consisted of 39 railroad employees with higher education, with an average age of 35.90 years, of whom 22 people - train chiefs, and 17 people - train drivers. The samples are homogeneous by sex (all men) and level of education (higher education). The research methods were the Subjective Well-Being Scale A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche as adapted by M. V. Sokolova, E. Schostrom's self-actualization test as adapted by Yu. E. Aleshina, L. Ya. Gozman, M. V. Zagik and M. V. Kroza, Lazarus's Coping Test adapted by T. L. Kryukova, E. V. Kuftyak, M. S. Zamyshlyayeva, and I.L. Solomin's Personality Type Self-Assessment Questionnaire (Personal Typological Questionnaire). Psychological portraits of railroad workers with different job positions were compiled, and differences and connections between the studied phenomena in train chiefs and train drivers were described: significant qualities and sources of personal growth for both groups were shown; suggestions for further research were made.

Keywords: *subjective well-being; mental health; life satisfaction; self-actualization; coping strategies; transport workers; life safety; reliability of ergatic system*

Introduction

The modern development of Russian society assumes sustainable development of the railroad and improvement of its personnel training, a significant share of which was educated in our university [1]. Innovative processes in the transport sphere, such as automation [2], electronic document management [3], multimodality [4], integrated management models [5], etc., place high demands on the level of professionalism of employees. Performing one's job duties at a high level is impossible without the psychological well-being of an employee, which has been proved by studying different population groups (students, engineers, doctors, athletes, teachers, etc.) in the work of many authors, both domestic [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15] and foreign ones [16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24].

Subjective well-being refers to how one perceives and experiences one's life, both as a whole and in its components. It consists of related psychological constructs that include both cognitive and affective elements, values, and motives [16]. The works of S. Lyubomirsky in co-authorship with E. Diener, L.A. King [17] and L.C. Walsh, J.K. Boehm [18] based on the analysis of a large number of studies present evidence in favor of the fact that the feeling of happiness determines the success of a person in many spheres of life, including the productivity of work.

M. Hovi and J.-P. Laamanen conducted a comprehensive analysis of research on the subjective well-being, income, and aspirations of Europeans from 30 countries at different stages of

economic development. The analysis showed that aspirations for higher income are associated with lower subjective well-being, and aspirations for higher income change more when the income of others changes than when one's income changes. At the same time, high income increases life satisfaction even in countries with high income, where aspirations fully compensate for the improvement of emotional well-being and eudemonia [19]. In a study by D. Ye, Y.-K. Ng, Y. Lian presents the socio-cultural specificity of subjective well-being: in countries with individualistic cultures, people are happier than in countries with collectivistic cultures [20]. The article by D.N. Cerfus and M.V. Karagacheva [10] presents a gender-specific analysis of psychological well-being (psychological and social quality of life, evaluation of general life satisfaction) and locus of control. In the organizational aspect the connection of subjective well-being with such aspects as professional identity, length of service in the organization, and level of professional qualification are studied [11].

Also, in the literature, the analysis of the psychological constructs connected with subjective well-being is presented. The experience of stress A. W. Hanley et al. considered a resource of meaningfulness and awareness of life and cognitive stability [21]. P. S. Pavai et al. identified links between decision-making and self-actualization [22]. In a sample of several thousand university students, self-actualization was determined to be a driving force that leads to the development of abilities and the definition of a life path. S. S. Savenysheva et al., studying self-actualization characteristics and subjective well-being about daily hassles in men and women aged 20 to 60 years, determined that the level of experienced stress and daily hassles in men and women depended on competence, auto-sympathy, professional self-actualization, life satisfaction, professional satisfaction, and financial situation, in men the level of daily hassles depended on a positive view of human nature [13].

Meanwhile, there are not enough works devoted to the study of subjective well-being and personal potential of railway transport workers (train chiefs and train drivers).

V. Kozlov et al. assessed the aggregate labor potential of the Northwest region [14], V. N. Kustov et al. studied the peculiarities of safety and reliability of the energetic environment [15], A. Toth-Bos et al. and B. Ye et al. considered the relationship of life purpose with the possibilities of acculturation and subjective well-being, as modern people are mobile in terms of education and professional activity [23, 24]. As a result of E.F. Yashchenko's research [9], psychological portraits of railroad workers with an average and high level of self-actualization were made. It was determined that railroad employees with a high level of self-actualization are more satisfied with their subjective well-being and daily activities than employees with an average level of self-actualization.

The analysis of modern publications shows that the authors have studied in detail the connections of subjective well-being with various dependent variables, such as self-actualization, stress, sense-life and value orientations, self-attitude, self-esteem, self-acceptance, etc., and with independent ones, such as type of subculture, training direction, type of professional activity, gender, age, etc. However, peculiarities of subjective well-being, self-actualization, and personality characteristics, as well as coping strategies of railroad workers have not been studied enough, which became the purpose of our study.

Research Hypotheses:

1. There are differences between the indicators of subjective well-being, self-actualization characteristics, and coping strategies in railroad workers with different job positions.
2. There are differences in the structure of connections of subjective well-being, self-actualization and personality characteristics, and coping strategies in railroad workers with different job positions.

Methods

The sample of the study consisted of 39 railroad employees with higher education, aged 25 to 48 years, the average age 35.90 years, of whom 22 people - train chiefs, and 17 people - train drivers. The samples are homogeneous by sex (all men), age, and level of education (higher education).

Methods of statistical analysis included analysis of differences (Student's t-test) and correlation analysis (Spearman's rank correlation coefficient).

The following techniques were used in the study:

1. E. Schostrom's self-actualization test adapted by Yu. E. Alyoshina, L. Gozman, M. Zagik and M. V. Kroz (SAT).
2. A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche Subjective Well-Being Scale (SWBS) adapted by M. V. Sokolova.
3. R. Lazarus's Coping Test adapted by T. L. Kryukova, E. V. Kuftyak, and M. S. Zamyshlyaeva.
4. I.L. Solomin's Personality Type Self-Assessment Questionnaire (Personal Typological Questionnaire - PTQ).

Results

Characteristics of the average values of the scales of the study of railroad workers show that train chiefs have the most expressed "Self-esteem" (M=61.1), "Self-acceptance" (M=59.3), and "Competence in Time" (M=57.3). Train drivers had the highest average values on the scales of "Self-Acceptance" (M=59.9), "Self-Esteem" (M=58.8), and "Cognitive Needs" (M=57.7). The scores of the general Scale of Subjective Well-being in train drivers (M=37.65) and train chiefs (M=39.86) correspond to 2 points (standart ten, low values, scale inverse), which indicates the emotional comfort of the researched: they do not experience serious emotional problems, are quite confident, active, successfully interact with others, adequately manage their behavior. Train drivers experience subjective well-being to a slightly higher degree than train chiefs, but these differences are not significant. When comparing the mean values of the subjective well-being subscales in the two groups, the following results were obtained: train chiefs have a greater degree of tension and sensitivity ($M_{\text{chiefs}}=10.23$; $M_{\text{drivers}}=8.88$), psychiatric symptomatology ($M_{\text{chiefs}}=8.50$; $M_{\text{drivers}}=7.94$), mood changes ($M_{\text{chiefs}}=4.00$; $M_{\text{drivers}}=3.65$) and to a lesser extent, satisfaction with daily activities ($M_{\text{chiefs}}=7.41$; $M_{\text{drivers}}=7.35$) (all subscales inverse). Meanwhile, they give higher self-esteem to their health ($M_{\text{chiefs}}=3.86$; $M_{\text{drivers}}=4.24$) and note the importance and availability of the social environment as a support resource ($M_{\text{chiefs}}=5.86$; $M_{\text{drivers}}=6.59$). The most in-demand coping strategy among railroad workers is the problem-solving planning strategy ($M_{\text{chiefs}}=75.86$ and $M_{\text{drivers}}=76.47$), and the least in-demand is escape-avoidance ($M_{\text{chiefs}}=32.36$ and $M_{\text{drivers}}=32.76$). If we talk about the characteristic features of railroad workers as a special professional group, such personality types as hyperthymic (M=3.86) and pedantic (M=2.63) are most pronounced among train chiefs, and also hyperthymic (M=2.35) and stuck-up (M=1.94) among train drivers.

The following significant differences (at $p<0.05$) were found between the scales of the study (Table).

Table. Differences between self-actualization measures, subjective well-being scales, and coping strategies in railway workers with different official positions.

Scales	Train Chiefs		Drivers		T Student's test	P
	Average value	Standard deviation	Average value	Standard deviation		
Competence over time	57.32	4.89	53.76	4.63	2.31	0.26
Value orientations	53.05	6.88	47.29	8.46	2.28	.030
Conceptions of human nature	53.86	10.70	45.65	9.63	2.52	.016
Synergy	54.36	8.09	45.29	10.22	3.00	.005
Accepting Aggression	48.95	8.82	41.71	6.89	2.88	.007
Hyperthymic type	3.86	2.42	2.35	2.12	2.08	.045

Compiled by the authors based on the study materials

Spearman's correlation analysis revealed the following relationships between the scales of the study.

The following correlations of subjective well-being with other scales (at $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$) were found for train chiefs (Fig. 1).

Significant connections of the general scale of subjective well-being (scale inverse) with the scales of the coping test and PTQ were revealed. The lower the sense of subjective well-being, the less pronounced the "taking responsibility" strategy ($r_s = -.453$, $p = .034$), the more characteristic of dysthymia ($r_s = .471$, $p = .027$), demonstrativeness ($r_s = .548$, $p = .008$) and social withdrawal ($r_s = .458$, $p = .032$).

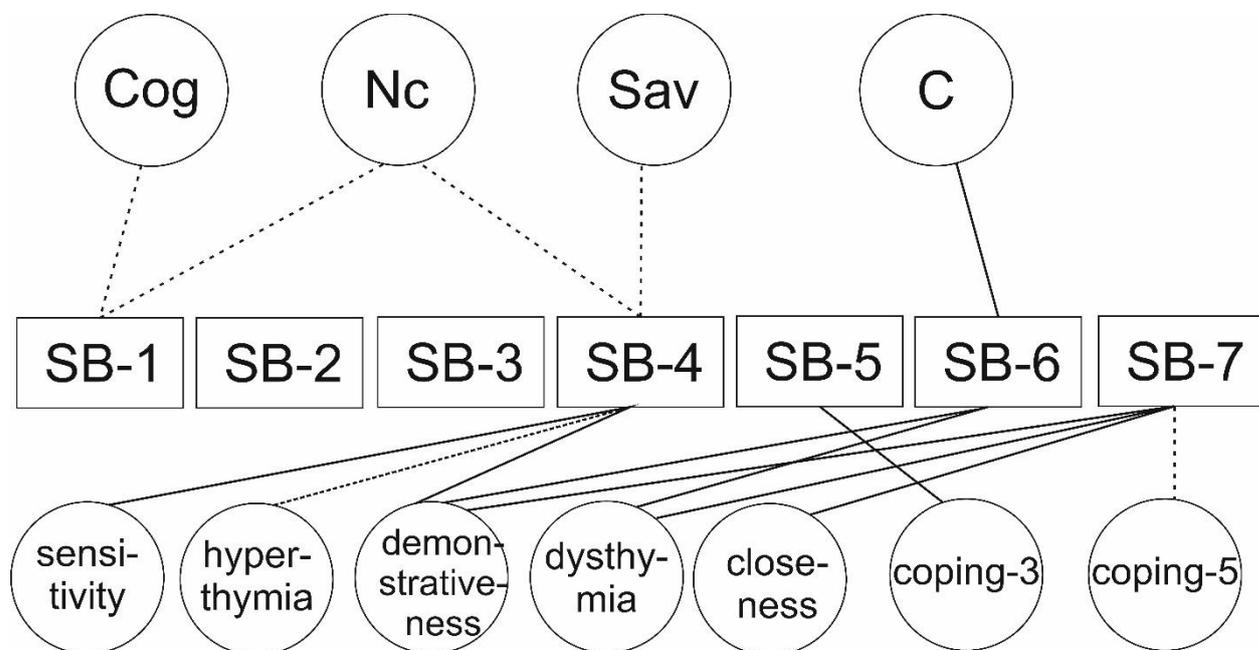
The "Tension and Sensitivity" scale (inverse scale) has two inverse relationships with the SAT scales: the greater the tension and sensitivity, the less manifested the self-actualizing personality qualities such as positive ideas about human nature" ($r_s = -.436$, $p = .001$), cognitive needs ($r_s = -.459$, $p = .032$).

The "Psychiatric Symptomatology" and "Change of Mood" scales do not form close connections with scales of other techniques.

The scale "Significance of Social Environment" (inverse scale) has five significant relationships with the SAT and PTQ scales: the less significant the social environment, the less expressed values of a self-actualized personality ($r_s = -.560$, $p = .007$), positive perceptions of human nature ($r_s = -.659$, $p = .001$), more pronounced accentuated personality traits such as sensitivity ($r_s = .543$, $p = .009$), demonstrativeness ($r_s = .573$, $p = .005$), and less pronounced hypertonicity ($r_s = -.657$, $p = .001$).

The Health Self-Assessment scale (inverse scale) has one positive relationship with the coping test scale: the lower the health rating, the more pronounced the "self-control" coping strategy ($r_s = .591$, $p = .004$).

The "Satisfaction with Everyday Activities" scale (inverse scale) has three significant relationships with the SAT and PTQ scales: the lower the degree of satisfaction with one's daily activities, the more pronounced the conductivity ($r_s = .466$, $p = .029$) and the more pronounced the accentuated personality traits such as distemper ($r_s = .440$, $p = .040$) and demonstrativeness ($r_s = .580$, $p = .005$).



— - direct link; - - - - - inverse link

Compiled by the authors based on the study materials

Fig. 1. Relations of subjective well-being, self-actualization characteristics, coping strategies, and personality traits among train chiefs.

Note:

The SWBS Scales: 1 - Tension and sensitivity; 2 - Psychiatric symptomatology, 3 - Mood changes; 4 - Significance of social environment; 5 - Self-rated health; 6 - Satisfaction with daily activities. SAT scales: Sav - Value orientations; Nc - Ideas about human nature; C - Connectivity; Cog - Cognitive needs. Coping test scales: 3 - Self-control; 5 - Acceptance of responsibility. PTQ scales are indicated in the figure in words.

The following correlations of subjective well-being with other scales were found in train drivers (at $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$) (Fig. 2).

Significant correlations of the general scale of subjective well-being (scale inverse) with the scales of SAT, Coping Test, and PTQ were revealed. The lower the sense of subjective well-being, the less support the individual has for himself ($r_s = -.489$, $p = .047$), the less he shares the values of a self-actualizing individual ($r_s = -.611$, $p = .009$), exhibits flexible behavior in the realization of his values ($r_s = -.495$, $p = .043$), shares positive ideas about human nature ($r_s = -.556$, $p = .021$), and can perceive the world and people holistically ($r_s = -.675$, $p = .003$). The lower the sense of subjective well-being, the more pronounced the coping strategy of "taking responsibility" ($r_s = .547$, $p = .023$) and the more manifested such a trait of the accentuated personality as demonstrativeness ($r_s = .654$, $p = .004$).

The scale "Tension and Sensitivity" (inverse scale) has four significant connections with the CAT, LTO, and Coping Test scales: the greater the tension and sensitivity, the less a person shares the values of a self-actualizing person ($r_s = -.495$, $p = .043$), values one's worth ($r_s = -.500$, $p = .041$), and is more likely to employ the coping strategy of positive reevaluation ($r_s = .487$, $p = .047$), shows with drawal ($r_s = .490$, $p = .046$).

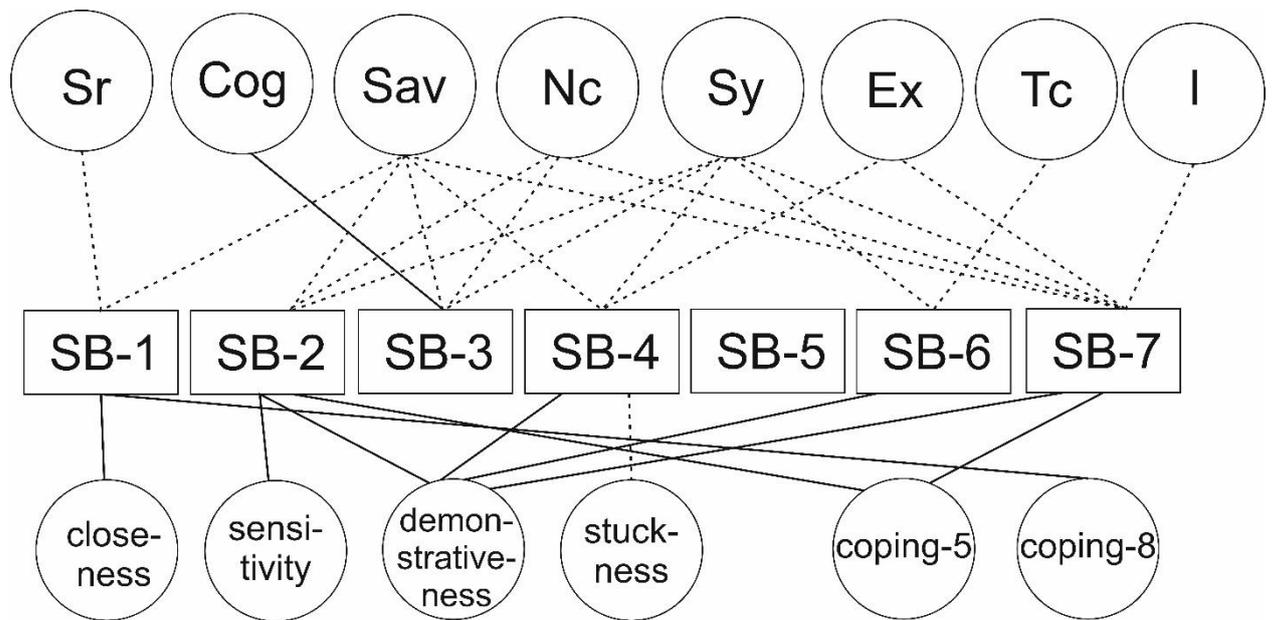
The "Psychiatric Symptomatology" scale (scale inverse) has six significant relationships with the SAT, PTQ and Coping Test scales: the more a person notes signs that accompany the main psychiatric symptomatology (depression, sleepiness, distractedness), the less they share values of a self-actualizing person ($r_s = -.495$, $p = .043$), shares positive ideas about human nature ($r_s = -.613$, $p = .009$), and can perceive the world and people holistically ($r_s = -.569$, $p = 0.17$), the more pronounced was his coping strategy of "taking responsibility" ($r_s = .618$, $p = .008$) and the more prominent were such accentuated personality traits as sensitivity ($r_s = .542$, $p = .025$) and demonstrativeness ($r_s = .676$, $p = .003$).

The "Mood Change" scale (scale inverse) has four significant relationships with the SAT scales: the more a person notes his mood swings, the less he shares the values of a self-actualizing person ($r_s = -.540$, $p = .025$), shares positive ideas about human nature ($r_s = -.716$, $p = .001$) and can perceive the world and people holistically ($r_s = -.649$, $p = .005$), while also becoming more cognitive ($r_s = .542$, $p = .024$).

The scale "Significance of Social Environment" (inverse scale) has five significant relationships with the SAT and PTQ scales: the less significant the social environment, the less self-actualizing personality values are expressed ($r_s = -.486$, $p = .048$), the flexibility of behavior in implementing their values ($r_s = -.551$, $p = .022$), holistic perception of the world and people ($r_s = -.727$, $p = .001$), the more manifested a personality quality such as demonstrativeness ($r_s = .512$, $p = .036$) and less manifested stuckness ($r_s = -.598$, $p = .011$).

The "Health Self-Assessment" scale does not form close connections with the scales of the other techniques.

The "Satisfaction with Everyday Activities" scale (inverse scale) has three significant connections with the SAT and PTQ scales: the lower the degree of satisfaction with one's daily activities, the less pronounced time competence ($r_s = .525$, $p = .030$), a holistic view of the world and people ($r_s = -.656$, $p = .004$) and the more manifested is such a feature of an accentuated personality as demonstrativeness ($r_s = .544$, $p = .024$).



— - direct link; - - - - - inverse link

Compiled by the authors based on the study materials

Fig. 2. Relations of subjective well-being, self-actualization characteristics, coping strategies, and personality traits among train drivers.

Note:

The SWBS Scales: 1 - Tension and Sensitivity; 2 - Psychiatric Symptomatology, 3 - Mood Change; 4 - Significance of Social Environment; 5 - Self-Esteem of Health; 6 - Satisfaction with Daily Activities. SAT scales: Tc - Time competence; I - Independence; Sav - Value orientations; Ex - Flexibility; Sr - Self-esteem; Nc - Ideas about human nature; Sy - Synergy; Cog - Cognitive needs. Coping test scales: 5 - Acceptance of responsibility; 8 - Positive reassessment. The PTQ scales are indicated in the figure in words.

Discussion

Analyzing the average values of the scales of the study in railroad employees with different position positions, we can note that one of the most significant self-actualization characteristics for both groups is self-esteem, that is, the ability to appreciate their merits, see their strong points, and self-acceptance, understood as the ability to accept not only their advantages but also shortcomings, which characterizes employees of transport sphere as people self-sufficient, well reflective, critically relating to themselves. These personal qualities contribute significantly (according to many psychological studies [16, 17, 18]) to mental health and life satisfaction. Both train chiefs and train drivers have this characteristic in the range of high levels. In addition, trained chiefs have a high level of time competence. This characterizes train chiefs as people who manage their lifetime productively, can value time, and use it effectively. Undoubtedly, this quality can act as a certain guarantor of good subjective well-being, a stable life position in difficult situations, and a responsible attitude to their professional duties. The three most developed self-actualization qualities of train drivers also include cognitive needs, and the average value of this indicator is slightly higher than the average value of train chiefs, which may indicate the desire of train drivers to develop in the professional direction, expand the horizons of knowledge about their profession and acquire relevant competencies. Analysis of the average values of the overall scale of subjective well-being and its subscales in railroad workers showed that, in general, both groups indicate a satisfactory level of emotional comfort, i.e., employees do not experience serious emotional problems, are sufficiently confident, active, successfully interact with others, and adequately manage their behavior. Train chiefs, compared to train drivers, are more dissatisfied with their daily activities and note tension and sensitivity, psychiatric symptomatology, and mood changes, while train drivers rate their health low and note less importance and availability

of the social environment as a support resource. When comparing the average values of the coping test scales, it was revealed that both train chiefs and train drivers in a difficult life situation most prefer to use the strategy of planning to solve the problem, that is, they are ready to make arbitrary problem-focused efforts to change the situation, involving an analytical approach to the problem. Escape-avoidance strategy is the least demanded by representatives of both studied groups. This means that when faced with difficult situations, professionals are not inclined to walk away from solving problems and avoid them, accepting and solving difficult situations. Even though this organizational behavior is professionally significant for transport workers, it can also be a source of emotional burnout and lead to emotional discomfort, a feeling of low subjective well-being, and suggests the need for psychological support for employees' professional activity. Regarding the characteristic features, it can be noted that train chiefs are hypertensive: they are characterized by activity, vigor, optimism, constructiveness, and leadership qualities. And their hyper-intimacy is combined with pedantry: exaggerated accuracy in the affairs, diligence, and strict adherence to a prearranged plan in the solution of the assigned tasks. Machinists combine hyper-intimacy and stockiness in their character: their activity, conductivity, and optimism are combined with consistency in solving tasks, persistence, persistence, and a tendency to get stuck on emotionally colored events. Given that train drivers have less access to the resource of social support (their job duties involve less interaction with people than train chiefs), monitoring their emotional state, as well as the attentive attitude (in situations requiring the use of criticism) and support from superiors are the most important for them to maintain the subjective well-being associated with the performance of professional activities.

Based on the results of the comparative analysis, we can state 6 significant differences between the indicators of the scales under study. Train chiefs are more time competent, hold values of self-actualizing personality, tend to perceive human nature as positive, are more capable of holistic perception of the world and people, and are more able to accept their irritation, anger, and aggression as natural manifestations of human nature, are distinguished by more elevated mood, optimism and the ability to establish social contacts. It can be assumed that the specifics of professional activity and job duties of train chiefs, which imply greater opportunities for social interaction, contribute to the actualization of train chiefs' potential.

The structures of connections between self-actualization characteristics, subjective well-being scales, coping tests, and personal typological questionnaires in railroad workers with different job positions have both general and specific features.

What is common in the structure of relationships is that train chiefs and train drivers showed significant relationships between the indicators of subjective well-being and self-actualization: the more expressed in employees are the values of a self-actualizing personality and ideas about positive human nature, the better is their subjective well-being. There is also a positive correlation between subjective well-being indicators and character traits in both groups: the more pronounced the sensitivity, demonstrativeness, and withdrawal in the character structure, the lower the subjective well-being of employees. The revealed regularity substantiates the necessity to include in the program of psychological support of employees of the transport sphere – train chiefs and train drivers - a task on development of their personal and self-actualization potential.

The main difference, in our view, is that train drivers have more significant connections between the subjective well-being and self-actualization scales (19 for train drivers and 5 for train chiefs), while train managers' realization of cognitive needs is associated with a decrease in mental tension, for train drivers it is associated with emotional imbalance, which is important to consider when planning and implementing professional development programs for train drivers. It is also important to note a different structure of connections between subjective well-being and coping strategies among employees in different positions. The more often trained chiefs to resort to self-control as a coping strategy, making an effort to regulate or even restrain their feelings and actions, the worse they evaluate their health, but the more often they accept responsibility, the better their subjective well-being. Perhaps self-regulation training with this occupational group would be a good source of increasing their subjective well-being in applying self-control strategies to their professional

activities. The more often typists resort to coping strategies such as positive reevaluation, and making efforts to identify positive professional and personal experiences, the more they experience mental tension. This is not surprising, since their professional activities involve high risks to life and health. The more often train drivers accept responsibility, the worse their subjective well-being, including in the aspect of the manifestation of signs of psychiatric symptoms-depression, drowsiness, and absent-mindedness. Perhaps certain administrative and organizational measures are needed for workers in this position to encourage the acceptance of responsibility and a positive reassessment of professional situations and to improve the subjective well-being of train chiefs and train drivers.

Conclusion

As a result of the study, psychological portraits of railroad workers with different positions – train chiefs and train drivers were compiled.

Train chiefs are characterized by more pronounced self-actualization qualities, discipline, responsibility, optimism, ability to establish social contacts and build normative social interaction. They experience subjective well-being, although some aspects of their professional activity (the need to have a high capacity for emotional self-regulation, that is to show self-control and control over situations on transport) can be a source of emotional discomfort.

Train drivers' subjective well-being is related to self-actualization characteristics to a greater extent than that of train chiefs; train drivers are also characterized by responsibility, a focus on problem-solving, and an awareness of the importance of maintaining emotional well-being at a workable level. Whereas train chiefs make decisions both in the field of transport and in the field of human relations, train drivers focus mainly on the human-vehicle interaction, which is inevitably associated with risks and, accordingly, increased mental stress, and the social support resource is not always available to workers in this position. The subjective well-being of drivers is directly related to their decision-making and responsibility skills, and if they have learned to accept this responsibility as a given, then their professional activities will contribute to their subjective well-being. If, however, they perceive this responsibility as stress in their professional activities, then this will result in the use of additional mental resources and an increase in subjective well-being in the performance of professional activities.

The study confirms the importance of systemic psychological and administrative support for the professional activities of transport workers, whose activities are associated with high risks, high psychological stress, the safety of people, and the reliability of ergative systems.

One of the tasks of support can be stated as preservation of mental health, maintenance of subjective well-being of workers as a resource of development of personal and self-actualization potential. Monitoring of subjective well-being, self-actualization, and coping strategies of railroad workers can contribute to the development of effective solutions to manage the effectiveness and safety of their work and the implementation of development strategies in the modern transport sphere.

Thus, the hypotheses were confirmed.

The prospect of further research could be an analysis of the effectiveness of the professional activity, subjective well-being, self-actualization, coping strategies, and declared and undeclared motivation of railroad workers with different experience and position.

References

1. Fortunatov, V. V., Kiselev, I. P.: Augustine Augustinovich Betancourt as Chief Director of the Ways of Communication of the Russian Empire. *Voprosy Istorii* (2020), №11-2, pp. 226-236. DOI: 10.31166/VoprosyIstorii202011Statyi46 (In Russ.).
2. Gavrilovskaya, N.V., Kuvaldin, V.P., Zlobina, I.S., Lomakin, D.E., Suchkova, E.E. Developing a robot with computer vision for automating business processes of the industrial complex (2021) *Journal of Physics: Conference Series*, 1889 (2), article № 022024. DOI: 10.1088/1742-6596/1889/2/022024
3. Fedorenko, R.V., Pokrovskaya, O.D., Khrantsova, E.R. Electronic Document Management

- in International Carriage: Russian Experience of Railway Business (2021) Lecture Notes in Networks and Systems, 133, pp. 321-330. DOI: 10.1007/978-3-030-47458-4_38
4. Anisimov, V., Bogdanova, L., Morozova, O., Shkurnikov, S., Nesterova, N. Multimodal transport network of the far eastern federal district of Russia (2021) Lecture Notes in Civil Engineering, 130 LNCE, pp. 459-468. DOI: 10.1007/978-981-33-6208-6_45
 5. Kotenko, A., Kotenko, O. Locomotive Team Productivity as a Criterion for Optimal Locomotive Fleet Management (2022) Lecture Notes in Networks and Systems, 402 LNNS, pp. 512-520. DOI: 10.1007/978-3-030-96380-4_56
 6. Leontiev D. A. Quality of life and well-being: objective, subjective and subjective aspects. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2020; 41(6); 86-95. <https://doi.org/10.31857/S020595920012592-7> (In Russ.)
 7. Yashchenko, E. F., Lashchenko, D. A., Lazorak, O. V.: Subjective Comfort, Coping-Strategies, and Types of Accentuations of Personality of Russian and Indonesian University Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University]* (2019), no. 21 (2): pp. 467-477. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-467-477 (In Russ.).
 8. Yashchenko, E. F., Lazorak, O. V.: Coping Strategies and Accentuations of Personality Traits in First-Year Students with Different Levels of Subjective Well-Being. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* (2020), 22(4): pp. 1040-1049 (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-4-1040-1049>
 9. Yashchenko, E. Self-actualization Characteristics, Subjective Well-Being and Copying Strategies of the Russian Railway Employees (2022) Lecture Notes in Networks and Systems, 402 LNNS, pp. 304-313. DOI: 10.1007/978-3-030-96380-4_34
 10. Cerfus, D., Karagacheva, M. Gender Characteristics of Psychological Well-Being and Control Locus of Future Transport Professionals (2022) Lecture Notes in Networks and Systems, 402 LNNS, pp. 260-268. DOI: 10.1007/978-3-030-96380-4_29
 11. Klimenko L., Skachkova L. Subjective Well-Being of Russian Faculty: An Empirical Study (2020). *Theoretical and Applied Research*, № 4, pp. 37–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63 (In Russ.)
 12. Shipunova, O. D., Berezovskaya, I. P., Smolskaia, N. B.: The role of student's self-actualization in adapting to the e-learning environment (2019). *ACM International Conference Proceeding Series*, pp. 745–750. <https://doi.org/10.1145/3362789.3362884>
 13. Savenysheva S. S., Golovey L. A., Petrash M. D., Strizhitskaya O. Yu.: Self-Actualization, Psychological Well-Being and Daily Hassles during Adulthood. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2019; 21(1): pp. 130-140. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-1-130-140>
 14. Kozlov, A. V., Gutman, S. S., Rytova, E. V., Zaychenko, I. M.: The application of the fuzzy sets theory to valuing cumulative labor potential of the region (2017). *Proceedings of 2017 20th IEEE International Conference on Soft Computing and Measurements, SCM 2017*, № 7970668, pp. 621-623. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85027166410&doi=10.1109%2fSCM.2017.7970668&partnerID=40&md5=DOI:10.1109/SCM.2017.7970668>
 15. Kustov, V. N., Yakovlev, V. V., Stankevich, T. L.: The information security system synthesis using the graphs theory (2017). *Proceedings of 2017 20th IEEE International Conference on Soft Computing and Measurements, SCM 2017*, № 7970522, pp. 148-151. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85027133514&doi=10.1109%2fSCM.2017.7970522&partnerID=40&md5=DOI:10.1109/SCM.2017.7970522>
 16. *Subjective Well-Being and Life Satisfaction* / Ed. by J.E.Maddux. New York; London: 2018. 492 p.
 17. Lyubomirsky S., King L.A., Diener E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin* (2005). Vol. 131. No. 6, pp. 803–855. DOI: 10.1037/0033-2909.131.6.803

18. Walsh L.C., Boehm J.K., Lyubomirsky S. Does Happiness Promote Career Success? Revisiting the Evidence. *Journal of Career Assessment* (2018). Vol 26(2): 199–219. DOI: 10.1177/1069072717751441
19. Hovi, M., Laamanen, Ja.-P.: Income, aspirations and subjective well-being: International evidence. *Journal of Economic Behavior & Organization* (2021). Vol. 185, May 2021, pp. 287-302. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.02.030>
20. Ye D., Ng Y.-K., Lian Y. Culture and Happiness. *Social Indicators Research* (2015). Vol. 123, No. 2, pp. 519–547.
21. Hanley, A. W. Hanley, A. W.: Relating Dispositional Mindfulness, Contemplative Practice, and Positive Reappraisal With Posttraumatic Cognitive Coping, Stress, and Growth / A. W. Hanley, E. L. Garland, R. G. Tedeschi // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* (2016). Vol. 9. No. 5, pp. 526-536. DOI: 10.1037 / tra0000208
22. Pavai, P. S., Geetha, K., Vigneshwari, J., Suganthi, L. M.: Investigation of relation between decision making and Self-Actualization (2021), Volume 37, Part 2: pp. 785-788. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.06.002>
23. Toth-Bos, A., Wisse, B., Fargo, K.: The Interactive Effect of Goal Attainment and Goal Importance on Acculturation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*. 11, 704 (2020). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00704
24. Ye, B., Li, L., Wang, P., Wang, R., Liu, M., Wang, X., Yang, Q.: Social anxiety and subjective well-being among Chinese college students. A moderated mediation model (2021). *Personality and Individual Differences*, Volume 175, June 2021, 110680. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110680>

