

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



23 2024
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 23 (522) / 2024

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен персонаж американского ситкома про молодых американских ученых «Теория Большого взрыва» Эми Фарра Фаулер.

Актриса, которая сыграла Эми, Маим Бялик, присоединилась к актёрскому составу сериала в 2010 году, в конце третьего сезона шоу, в качестве потенциальной девушки Шелдона Купера. В сериале она играла нейробиолога, которым является и в реальной жизни. В 2008 году Маим Бялик получила докторскую степень (PhD) по нейробиологии. Её диссертация была посвящена синдрому Прадера — Вилли.

«Теория Большого взрыва» (2007–2019) — один из самых рейтинговых сериалов США. Всего за 12 сезонов было выпущено 279 серий. Таким образом, «Теория Большого взрыва» стала самым длинным ситкомом в истории телевидения, обогнав по данному показателю комедийный сериал «Чирс» (275 серий).

В сериале Эми — нейробиолог и любовь одного из главных персонажей — Шелдона Купера. Она имеет докторскую степень по нейробиологии. Её исследования посвящены изучению зависимости у приматов и беспозвоночных; время от времени она упоминает о таких экспериментах, как приучение обезьяны капучина к сигаретам или морской звезды — к кокаину.

Друзья Шелдона, Радж и Говард, нашли Эми через сайт знакомств, тайно создав аккаунт Шелдона. Сайт свел ее с Шелдоном, и у этих двоих оказалось много общих черт. Как только они познакомились, она стала, по словам Шелдона, другом женского пола, но не «девушкой». Вначале они общались посредством текстовых сообщений и видеозвонков, но по инициативе остальных друзей Шелдона она начала общаться со всеми лично.

В пятом сезоне, после того как Эми отправилась на свидание с владельцем магазина комиксов Стюартом, Шелдон решил закрепить их отношения как парень и девушка с помощью 31-страничного «Соглашения об отношениях». Позже в этом сезоне Эми начала кампанию по усилению чувств Шелдона к ней, принимая более активное участие в его интересах, включая видеоигры и «Стар Трек», и относясь к нему так же, как его мать. Во время свадебной церемонии Говарда и Бернадетт Шелдон сказал, что надеется, что они будут так же счастливы вместе, как он один, что ранило чувства Эми, но позже он

спонтанно взял ее за руку, чтобы утешить, когда Говард улетел в космос, и она его простила.

К началу шестого сезона Шелдон и Эми регулярно держались за руки по настоянию Эми, но ей этого было мало, она хотела, чтобы ее отношения с сопротивляющимся Шелдоном развивались и включали сексуальную близость. К середине сезона у Шелдона произошло несколько интимных моментов с Эми, когда он ухаживал за ней во время гриппа, что подтолкнуло его к традиционным отношениям с ней.

Позже Эми предложили трехмесячный научный проект в Принстонском университете в Нью-Джерси, и она уехала с согласия Шелдона. Она разозлилась, когда узнала, что Шелдон проводит время с Рамоной Новицки, которая, как Эми подозревала, испытывала романтические чувства к Шелдону (так и оказалось). В финале сезона, после того как Рамона поцеловала Шелдона, он приехал к Эми и сделал ей предложение.

Эми склонна к музыке и на протяжении всего сериала играет на арфе, автоарфе и клавишных.

Первоначально Эми была показана как женская версия Шелдона. Эми была умна, малоэмоциональна и уверена в том, что всегда права. Во многом её поведение было связано с её одиночеством. По мере развития сюжета Эми стала гораздо более дружелюбной и ласковой. Поначалу она неоднозначно и часто снисходительно относилась к Пенни и Бернадетт, но позже, проведя с ними больше времени, она стала более женственной и общительной, хотя и сохранила некоторую социальную неловкость.

В 22-й серии первого сезона сериала «Детство Шелдона» взрослый Шелдон говорит, что у него есть дети. В шестом сезоне этого сериала от закадрового голоса мы узнаем, что Эми получила Нобелевскую премию по нейробиологии.

В заключительном сезоне «Теории Большого взрыва» Шелдон и Эми опубликовали свою работу по суперасимметрии в теории струн и вместе получили Нобелевскую премию по физике. Таким образом, Эми Фарра Фаулер — обладательница двух Нобелевских премий.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Белова Л. А.**
Отечественные программы по развитию социального интеллекта детей школьного возраста 317
- Борзова В. И.**
Эмпирическое исследование взаимосвязи типа детско-родительских отношений и нарушений пищевого поведения у ребёнка в разных группах подросткового возраста 318
- Булдакова А. Ф.**
Синдром эмоционального выгорания сотрудников банковской сферы 321
- Демина Е. Д.**
Смыслоразнозначные ориентации лиц юношеского возраста с разным локусом контроля 323
- Денисова Е. В.**
Особенности представлений о любви у подростков и старшеклассников с легкой умственной отсталостью 326
- Ибрагимова А. Н.**
Особенности коммуникативного взаимодействия менеджеров с различным стажем работы 332
- Исаева Г. И.**
Сказкотерапия как метод развития и коррекции психических явлений детей и подростков. Опыт работы Дома детского творчества г. Азова 334
- Кириченко М. А.**
Особенности ценностных ориентаций разновозрастных подростковых групп 336
- Князева В. И.**
Эмоциональное выгорание военнослужащих в коллективах с разным уровнем социально-психологического климата 340
- Новацких С. С.**
Технология детской мультипликации как средство развития воображения у детей старшего дошкольного возраста 343
- Ножничева В. В.**
Связь стрессоустойчивости и копинг-стратегий личности сотрудников организации 345
- Ovchinnikova A. I.**
Individual peculiarities of attention in learning activities 348
- Орищенко М. И.**
Связь статуса личностной идентичности, эмоционального благополучия и психологической сепарации у молодежи в различных образовательных средах 350
- Пашковская Д. Н.**
Психологические особенности ценностно-смысловой сферы кандидатов в замещающие родители 352
- Попов Ю. Л., Гончаров И. Е., Беграмян Г. Т.**
Идентификация противоправных намерений на основе внешних поведенческих признаков 354
- Радаева Е. М.**
Проявление агрессивного поведения детей школьного возраста с задержкой психического развития 357
- Радаева Е. М.**
Влияние мобильных игр на эмоциональную сферу детей и подростков 359
- Самар Д. В.**
Некоторые психологические аспекты огневой подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации 365
- Слаутина Я. Н.**
Рисунок как средство психодиагностики возрастных переживаний 366

Темирчева С. Н.

Развитие партнерских взаимоотношений
детей в компенсирующей группе детского
сада 368

Туркина А. Д.

Сравнительный анализ понятия «эго»
в теориях З. Фрейда и К. Г. Юнга 372

Харькина В. А.

Мотивы профессионального выбора
старшеклассников цифрового поколения 374

Хилькова А. Б.

Проявления перфекционизма в учебной
среде..... 376

Ярчевская А. А.

Психологические концепции формирования
самооценки 378

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА**Al-karaawi A. N.**

The development of name phrases in the
modern German language..... 381

Бочкова С. А.

О языковой игре в поэзии Беллы
Ахмадулиной: структурно-семантический
и словообразовательный аспекты 384

Макарова Ж. В.

Использование искусственных языков
в литературных произведениях,
киноиндустрии и компьютерных играх..... 386

Мусабекова М. Н.

Типология этнолингвистических проблем
в художественном переводе на примере
узбекского и английского языков..... 388

ПСИХОЛОГИЯ

Отечественные программы по развитию социального интеллекта детей школьного возраста

Белова Лариса Анатольевна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, программы развития социального интеллекта школьников.

Зарубежные программы по развитию социального и эмоционального интеллекта Social-emotional learning сокращенно SEL были созданы и стали широко использоваться в системе образования США еще в восьмидесятые годы прошлого столетия

Отечественное образование долгое время была ориентировано в первую очередь на развитие интеллекта. В советской школе это успешно компенсировалось детскими организациями.

В России в конце 2010-х заговорили о социальном и эмоциональном интеллекте вообще и SEL. Как сообщали СМИ, в двух регионах России в 2017 году начали внедрение технологий социально-эмоционального обучения школьников (Social Emotional Learning, SEL).

В последние годы появились и отечественные программы, нацеленные на развитие социального и эмоционального интеллекта.

Это программы для детей дошкольного возраста и школьников.

Программа по социально-эмоциональному развитию для детей и подростков «Тропинка к своему Я» О. В. Хухлаевой. [5]. Многие психологи работают с детьми по данной программе, используя сценарии занятий [5].

Программа «Жизненные навыки; Уроки психологии» разработана центром «Генезис» под руководством С. В. Кривцовой для детей с первого по одиннадцатый класс, подготовлены рабочие тетради [3]. Программа имеет профилактическую направленность. В настоящее время используется в рамках внеурочной деятельности в школах.

В последнее время активно в российских школах развивается служба медиации. Причем работа строится не только по принципу неотложной помощи, но и большое внимание уделяется профилактике конфликтов. Коллективом авторов МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска» и семи общеобразовательных учреждений Челябинска была разработана, апробирована в ряде школ Челябинска и рекомендована в 2021 году для внедрения «Комплексная программ совершенствования конфликтологической культуры субъектов образовательных отношений в общеобразовательных организациях

города Челябинска в рамках деятельности школьных служб примирения». Программа предназначена для всех участников образовательного процесса.

В данной Комплексной программе «конфликтологическая культура рассматривается как интегративное качество личности, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную и поведенческую культуру, основывающееся на ценностях ответственности, свободы, личностной автономии и самореализации и проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия» [2].

По нашему мнению, самой содержательной из рассмотренных нами, является программа «Социальное и эмоциональное развитие детей». Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» в 2016 г. в рамках направления «Современное образование» стал инициатором разработки данной программы. Коллектив ученых и практиков под руководством доктора психологических наук, профессора Е. А. Сергиенко, на основе изучения зарубежного и отечественного опыта подготовил программу развития социально-эмоционального интеллекта [4]. Позднее программа получила название «Развивающая среда». Программа направлена на создание образовательной среды, в которой условия превращаются в возможности для личностного развития детей и взрослых.

Как отметила Е. А. Сергиенко: «Концепция социокультурной модернизации образования как института социализации А. Г. Асмолова является важным основанием при построении данной программы» [1, 4].

Программа для образовательных организаций по развитию личностного потенциала проходит апробацию в 30 регионах России в более чем 2200 образовательных организациях, находится в открытом доступе и может быть использована бесплатно в некоммерческих целях. Хотелось бы отметить, что многие современные программы и методики изучения, диагностики и развития социального интеллекта, предлагаются к рассмотрению только на коммерческой основе.

В фокусе Программы — личностный потенциал ребёнка с 5 до 18 лет, умение ставить жизненные цели и достигать их, управлять своим мышлением, эмоциями, поведением, взаимодействовать с миром.

Для реализации программы необходимо создание в образовательном учреждении команды единомышленников из всех участников образовательного процесса.

Для внедрения данной программы был разработан и находится в открытом доступе учебно-методический комплекс и цифровые образовательные ресурсы, которые могут быть рекомендованы для использования педагогам, детям, родителям.

На наш взгляд, система работы во всех образовательных организациях по развитию социального интеллекта с использованием данных и других ресурсов может оказать помощь в создании безопасной и комфортной образовательной среды, в профилактике деструктивного поведения школьников. Зарубежный опыт уже широко используется в российских школах, но при этом необходимо учитывать приоритет российских духовно-нравственных ценностей, не все по содержанию в зарубежных программах допустимо использовать в России.

Вместе с тем хочется отметить, что и отечественной педагогике и психологии накоплен большой практический опыт, который можно использовать в практической работе. При этом важно отметить, что многие программы разработаны для коррекционно-развивающей работы психолога с группой детей, чаще всего группы риска. Мы полагаем, что сегодня нужна программа по развитию социального и эмоционального интеллекта для всех младших школьников, занятия по которой мог бы проводить не только педагог-психолог, но и любой учитель начальной школы при условии психолого-педагогического сопровождения другими специалистами образовательного учреждения. В перспективе можно рассмотреть вариант интеграции программы внеурочной деятельности «Орлята России», направленной на развитие социальной активности и программы «Развитие социального и эмоционального интеллекта младших школьников».

Изучение и анализ источников и практики развития социального интеллекта, позволило нам разработать программу внеурочной деятельности «Развития социального интеллекта младших школьников».

Литература:

1. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2014. — № 2. — С. 2–6.
2. Комплексная программа совершенствования конфликтологической культуры субъектов образовательных отношений в общеобразовательных организациях города Челябинска в рамках деятельности школьных служб примирения. — Текст: электронный // [сайт]. — URL: https://drive.google.com/file/d/1X1Q1kbo7yi_SaZfZbOdghAihvQnX1BFR/view (дата обращения: 30.05.2024).
3. Кривцова С. В. Жизненные навыки. Уроки психологии в первом (втором, третьем) классе / Под ред. С. В. Кривцовой. Москва: Генезис, 2001 г. С. 208
4. Сергиенко Е. А. Аффект и интеллект для чтения мира / Е. А. Сергиенко // Образовательная политика. — 2019. — № (03)79. — С. 17–26.
5. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе (1–4 класс) / О. В. Хухлаева. / Москва. Генезис, 2017. — 312с.

Эмпирическое исследование взаимосвязи типа детско-родительских отношений и нарушений пищевого поведения у ребёнка в разных группах подросткового возраста

Борзова Виктория Игоревна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В данной работе изучена взаимосвязь влияния типа детско-родительских отношений на формирование нарушений пищевого поведения в среднем, младшем и старшем подростковом возрасте. Актуальность исследования обусловлена тем, что расстройства пищевого поведения — одни из самых распространённых нарушений психики в настоящее время, при том, что большинство людей скрывают своё состояние от близких. Помимо этого результаты исследований по данной теме в настоящий момент не являются однозначными. Расстройства пищевого поведения вызывают интерес многих авторов, которые анализируют влияние типов детско-родительских отношений и семейного окружения. Однако, действительность этого влияния также подвергается критике со стороны многих учёных. Авторами данной статьи была выдвинута гипотеза о том, что некоторые признаки расстройств пищевого поведения у подростков могут быть обусловлены особенностями их взаимодействия с родителями, а также имеет место высокая важность отношений с родителями как фактор риска для возникновения проблем с питанием.

Ключевые слова: подростки, расстройства пищевого поведения, детско-родительские отношения, типы детско-родительских отношений, враждебность, булимия, анорексия.

The influence of the type of child-parent relationship on the formation of eating behavior in adolescence

In this paper, the interrelation of the influence of the type of child-parent relationship on the formation of eating behavior in adolescence is studied. Eating disorders, despite being common, are often concealed by individuals from their families. This poses a challenge in obtaining clear and consistent research findings on the subject. Consequently, the significance of investigating this issue is highlighted. Many authors criticize the influence of family and types of child-parent relationships on eating disorders. The importance of child-parent relationships as a risk factor for the development of eating disorders was demonstrated by the authors of this article, who hypothesized that destructive types of child-parent relationships are associated with the severity of signs of eating disorders in adolescents.

Keywords: eating disorders, adolescents, child-parent relationships, types of child-parent relationships, hostility, bulimia, anorexia.

Исследование, представленное здесь, анализирует влияние детско-родительских отношений на формирование нарушений пищевого поведения подростков в отдельных возрастных группах.

В современном мире зарубежные концепции активно изучают разнообразные аспекты, которые способны повлиять на нарушения питания. Это делает исследование еще более актуальным, поскольку учитывается широкий спектр факторов, оказывающих воздействие на пищевое поведение. При этом многие ученые сегодня критикуют традиционные модели, которые ранее рассматривали влияние семьи и родительских установок на РПП. Влияние детско-родительских отношений на расстройства пищевого поведения отрицается в основе концепции данной критики. Дискуссии на тему данного вопроса не прекращаются и продолжаются в настоящее время.

В современной научной литературе недостаточно представлены сравнительные исследования взаимосвязи детско-родительских отношений и нарушений пищевого поведения ребёнка. В основном учёные изучают отношения подростков с родителями, а также положение подростков в группах сверстников (Собкин В. С., Калашникова Е. А.). Также исследуется, сам факт наличия РПП, однако работ, посвящённых изучению специфики взаимосвязи детско-родительских отношений и нарушений пищевого поведения ребёнка, не так много.

В психологической практике возник дисбаланс между требованием изучения пищевого поведения ребенка и отсутствием эффективных методов установления связи между влиянием детско-родительских отношений на пищевое поведение ребенка. Именно это противоречие является **проблемой исследования**, которая представляет интерес как в теоретическом, так и в практическом плане. Исследования в этой области показывают, что несмотря на теоретические основы, практическое применение остается недостаточно разработанным. Исследование проблемы взаимосвязи детско-родительских отношений и пищевого поведения ребенка подтверждает свою актуальность. Все рассмотренные аспекты указывают на важность этого вопроса.

Цель эмпирического исследования: выявить взаимосвязь детско-родительских отношений и пищевого поведения подростков.

Гипотеза исследования: степень выраженности признаков расстройств пищевого поведения у подростков связана с свя-

зана с деструктивными типами детско-родительских отношений и отличается у разных подростковых групп.

Задачи эмпирического исследования:

Эмпирические:

1. Провести эмпирическое исследование типа детско-родительских отношений и пищевого поведения подростка.
2. Выявить взаимосвязь типа детско-родительских отношений на формирование пищевого поведения подростка.

– *Методы исследования.*

В работе были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) Организационные методы: сравнительный метод
- 2) Эмпирические: психодиагностический метод: «Тест-опросник отношения к приёму пищи ЕАТ-26» Д. Гарнера и П. Гарфинкела в адаптации О.А. Скугаревского, «Шкала оценки пищевого поведения в адаптации (EDI)» Д. Гарнера в адаптации О.А. Скугаревского, «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столин, «Методика подростки о родителях» З. Матежека и П. Рикана в адаптации НИПНИ, «Многомерная оценка детской тревожности» Е.Е. Ромицыной и Л.И. Вассермана.

– *выборка исследования.*

Характеристика выборки исследования:

- семьи с детьми в возрасте 11–12 лет;
- семьи с детьми в возрасте 13–14 лет;
- семьи с детьми в возрасте 15–16 лет.

Общий объем выборки — 100 человек (50 матерей и 50 детей).

Объект исследования: пищевое поведение подростка.

Предмет исследования: взаимосвязь детско-родительских отношений и пищевого поведения подростка.

Был проведен анализ статистически значимых различий по показателям детско-родительских отношений и расстройств пищевого поведения разных подростковых групп.

Результаты представлены в табл. 1.

В результате анализа данных статистическая значимость различий показателей детско-родительских отношений и расстройств пищевого поведения в группах подростков младшего и среднего возраста не выявлена.

Это может быть связано с тем, что в младшем и среднем подростковом возрасте ещё только начинаются процессы формирования своего мнения, стремления к независимости от родителей и важности самовыражения, и явно они не проявляются.

Таблица 1. Статистический анализ значимости различий показателей детско-родительских отношений и расстройств пищевого поведения между младшим и средним подростковым возрастом

Показатель	U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Ребенок имеет проблемы с весом	158	0,926
Отношение к еде (ребёнок)	141	0,554
Стремление к худобе (ребёнок)	137	0,441
Булимия у ребёнка	108	0,084
Неудовлетворённость своим телом у ребёнка	154	0,842

Обозначения: «***» — $p < 0,001$, жирным шрифтом выделены тенденции

Таблица 2. Статистический анализ значимости различий показателей детско-родительских отношений и расстройств пищевого поведения между младшим и старшим подростковым возрастом

Показатель	U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Ребенок имеет проблемы с весом	132	0,672
Отношение к еде (ребёнок)	66	0,009
Стремление к худобе (ребёнок)	113	0,325
Булимия у ребёнка	132	0,780
Неудовлетворённость своим телом у ребёнка	85	0,460

Обозначения: «***» — $p < 0,001$, жирным шрифтом выделены тенденции

В то же время ежду подростками младшего и старшего возраста выявлена значимость показателя «Отношение к еде», представленная в табл. 2.

Можно сделать вывод о том, что для старшего подросткового возраста, в виду его ведущего вида деятельности — интимно-личностное общение со сверстниками, вопросы, связанные с самооценкой и внешностью выходят на первый план. Следо-

вательно, подростки старшей группы начинают активно интересоваться вопросами питания и влияния питания на свою внешность.

Между подростками среднего и старшего возраста выявлена аналогичная предыдущей группе статистическая значимость различий показателей детско-родительских отношений и расстройств пищевого поведения, представленная в табл. 3.

Таблица 3. Статистический анализ значимости различий показателей детско-родительских отношений и расстройств пищевого поведения между средним и старшим подростковым возрастом

Показатель	U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Ребенок имеет проблемы с весом	107	0,748
Отношение к еде (ребёнок)	52	0,012
Стремление к худобе (ребёнок)	71	0,71
Булимия у ребёнка	76	0,121
Неудовлетворённость своим телом у ребёнка	73	0,092

Обозначения: «***» — $p < 0,001$, жирным шрифтом выделены тенденции

Синдром эмоционального выгорания сотрудников банковской сферы

Булдакова Анастасия Федоровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мережников Андрей Петрович, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (Челябинская обл.)

Статья посвящена проблеме синдрома эмоционального выгорания сотрудников банковской сферы. Раскрывается понятие эмоционального выгорания и описываются симптомы данного синдрома, возникающие у сотрудников банка. Раскрывает важность профилактики синдрома и влияние его на бизнес-процессы.

Ключевые слова: выгорание, стресс, эмоциональный тонус, сотрудники банковской сферы, эмоциональные нарушения, психологическая помощь.

В нынешние времена, когда мир охвачен экономическими потрясениями и политическими перипетиями, а отношения между Россией и западными государствами обострены, стресс становится неотъемлемой частью жизни людей. Непрекращающаяся тревога за будущее, угроза потери работы в условиях урезания штатов на предприятиях и в учреждениях требует от работников способности сохранять самообладание и эффективность в профессиональной сфере. Эти обстоятельства неминуемо сказываются на личности, влияя на его поведение и взаимодействие с окружающими, что особенно заметно в профессиях, где важен непосредственный контакт с людьми. В результате такого взаимодействия нередко возникает эмоциональное истощение среди работников. Особо подвержены этому явлению сотрудники банковской сферы, чья работа характеризуется интенсивным межличностным общением и высоким уровнем эмоционального напряжения. Им требуется не только строить позитивные отношения, но и уметь разрешать конфликты, что может стать причиной эмоционального выгорания. [1, с. 8]

Сотрудникам ежедневно приходится справляться с интенсивной нагрузкой, часто сопровождаемой дефицитом времени и высокой ответственностью за принятые решения. Они часто сталкиваются с ситуациями высокого эмоционального напряжения [2, с. 86–88]

Для банковского работника возникает необходимость быть максимально внимательным и ориентированным на детали, чтобы избежать ошибок при обработке операций с наличными и документами. Необходимо также быть готовым к быстрому переключению задач и эффективному распределению времени, чтобы удовлетворить потребности каждого клиента. Стрессовые ситуации могут возникать из-за неожиданных запросов или проблемных ситуаций, требующих немедленного решения.

Кроме того, постоянные изменения в правилах и инструкциях могут создавать дополнительное напряжение для банковского работника, который должен быть всегда в курсе всех изменений, чтобы не допустить ошибок. Необходимость проведения тестирований и собеседований по повышению квалификации также может быть источником стресса, поскольку требует дополнительных усилий и времени. Наконец, поддержание контакта с клиентами и управление конфликтными ситуациями также могут быть вызывающими факторами для банковского работника.

Необходимо обладать навыками коммуникации и умением разрешать конфликты таким образом, чтобы удовлетворить

клиента и сохранить репутацию банка. В целом, работа банковского специалиста требует высокой концентрации и умения эффективно управлять стрессом во всех аспектах профессиональной деятельности. [3]

Исследования показывают, что работа в банковской сфере, особенно за компьютером, может привести к серьезным последствиям для здоровья сотрудников. Выгорание сотрудника банка может привести к серьезным последствиям не только для него самого, но и для всей компании. Клиенты начинают ощущать недостаток внимания и профессионализма со стороны работника, что может снизить уровень доверия и привести к уходу на конкурирующие банковские услуги. Более того, выгорание у банковского работника может привести к ошибкам в работе, что может негативно отразиться на репутации банка.

Также высокий уровень тревоги и депрессии у работников банка может привести к снижению общего настроения в коллективе, что в свою очередь может отразиться на результативности работы всей команды. Также не стоит забывать, что здоровье сотрудников играет важную роль в работе банка — психосоматические и психофизиологические нарушения могут привести к длительному отсутствию на работе и, как следствие, ухудшению работоспособности всей команды.

Относительно причин возникновения эмоционального выгорания можно выделить несколько групп факторов. К личностным факторам относятся: склад характера, психотип и темперамент человека, а также уровень развития эмоционального интеллекта. Кроме того, стрессоустойчивость и реакция сотрудника на стресс-факторы и раздражители также оказывают прямое влияние на подверженность эмоциональному выгоранию. Ещё одним фактором является локус контроля. Люди с интернальным локусом контроля обычно склонны к самоанализу, саморефлексии; они более уравновешены и коммуникабельны. Наоборот, сотрудники с экстернальным локусом контроля не уверены в себе, тревожны; они склонны откладывать принятие важных решений на неопределенный срок и в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию.

Л. А. Ларина на основании крупного многолетнего исследования приходит к выводу, что «распространенность синдрома эмоционального выгорания у банковских сотрудников значительно зависит от организационного фактора (угрожающая новизна ситуации реорганизации, неопределенность профессионального будущего, высокий уровень ответственности, эмоциональные перегрузки и значительное увеличение

рабочего времени) [7, с. 87] Организационные факторы характеризуют условия рабочей среды, содержание работы и социально-психологический климат в коллективе. Такие как ненормированный рабочий график и регулярные переработки в условиях, требующих высокой производительности. Ролевые конфликты и ролевую неопределенность, возникающие в результате непрозрачного и неравномерного распределения задач между исполнителями рабочего процесса. Отсутствие адекватной оценки со стороны руководства.

Монотонность и рутинность работы. Физическое изнеможение и отсутствие возможностей для отдыха. Отсутствие перспектив дальнейшего личностного и карьерного роста. Неграмотно выстроенные системы адаптации и наставничества в организации. Эмоционально и когнитивно сложные коммуникации.

Важность своевременной диагностики и профилактики эмоционального выгорания подтверждается результатами исследований. По данным института Гэллапа, сотрудники, испытывающие эмоциональное выгорание, на 63% чаще берут больничный, на 23% чаще обращаются в неотложную помощь и в 3 раза чаще увольняются.

При изучении способов выявления эмоционального выгорания следует отметить широкий арсенал инструментов, включающий опросы, беседы и анкетирование персонала. Одним из наиболее распространенных методов диагностики синдрома эмоционального выгорания является методика В.В. Бойко, позволяющая определить степень выгорания. В качестве другого метода можно использовать опросник «Эмоциональное выгорание», разработанный К. Маслач и С. Джексоном в адаптации Н.Е. Водопьяновой. С помощью методики В.В. Бойко можно определить наличие характерных симптомов эмоционального выгорания и, в случае их присутствия, определить стадию выгорания: «напряжение», «резистенция» или «истощение». Опросник «Эмоциональное выгорание» (MBI) основан на трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и предназначен для определения степени «эмоционального истощения», «деперсонализации» и «снижения профессиональных достижений». Сам тест представляет собой набор утверждений, описывающих эмоции, переживания и чувства респондента, связанные с профессиональной деятельностью. Каждое утверждение требуется оценить в зависимости от частоты, с которой респондент наблюдает данный признак. Существуют различные адаптации этого теста в зависимости от пола, гендера или профессиональной категории опрашиваемого. [5]

При комплексной оценке выраженности эмоционального выгорания часто учитывается уровень профессионального стресса, который испытывают сотрудники. Например, можно использовать шкалу Лемура-Тесье-Филиона (или шкалу PSM) для оценки структуры профессионального стресса. При прохождении опроса по шкале PSM сотрудник оценивает своё психоэмоциональное состояние за текущую неделю по восьмибальной шкале. Затем суммируются баллы, и чем выше полученная сумма, тем сильнее уровень психологического стресса. Если уровень стресса низкий, это свидетельствует об устойчивости и адаптированности сотрудника к профессиональным нагрузкам. Для предотвращения негативных последствий эмоционального выгорания важна диагностика его уровня. Эф-

фективность предпринимаемых мероприятий в большой степени зависит от индивидуальных способностей сотрудников и организационных мероприятий.

Сотрудникам рекомендуется применять следующие факторы профилактики выгорания. Изменение негативной установки по отношению к личной и профессиональной жизни путем формирования позитивного отношения к карьере. Овладение методами релаксации и саморегуляции.

Регулярное обучение и развитие профессиональных и личностных компетенций для освоения современных тенденций в профессии, построения карьеры, активного общения с коллегами и представителями смежных профессий. Ведение здорового образа жизни и занятия спортом. Изучение способов преодоления стрессовых ситуаций и стресс-менеджмент. Внедрение регулярных перерывов в рабочий день для адаптации к стрессу и психологического разгрузки. Адекватное распределение рабочих обязанностей и планирование задач.

Со стороны работодателя важно грамотно организовывать рабочие процессы, обеспечивать безопасность на рабочем месте и использовать принципы гигиены труда. Также следует практически применять рекомендации по поддержанию психического здоровья на рабочем месте. Важным шагом в решении проблемы эмоционального выгорания является повышение грамотности сотрудников в области психического здоровья и предотвращение стигматизации психологических проблем. Также необходимо корректировать организационную культуру и развивать позитивные аспекты работы с учетом психического здоровья сотрудников. Кроме указанных мероприятий, возможны также создание системы обратной связи для снижения коммуникативных барьеров между сотрудниками и менеджментом, привлечение сотрудников к управленческим решениям и использование командных форм организации рабочих процессов. Современные компании все больше обращают внимание на инициативы по поддержке физического и психологического здоровья сотрудников, а также на их финансовое благополучие. Благополучие сотрудника охватывает психологический, эмоциональный и физический аспекты. Некоторые компании реализуют программы поддержки благополучия сотрудников, включающие в себя все эти составляющие. [6, с. 3–6] Важно обращать проводить профилактическую работу по предотвращению выгорания и поддерживать психологическое благополучие среди персонала.

Только таким образом можно обеспечить эффективную работу и долгосрочный успех банка. Необходимо обучать сотрудников банка методам управления стрессом и эмоциями, чтобы они могли эффективно справляться с повседневными нагрузками и сохранять психическое здоровье. Также стоит проводить регулярные консультации с психологом или тренером по управлению стрессом, чтобы предотвратить возможные проблемы и помочь сотрудникам обрести баланс между работой и личной жизнью.

Работодатели могут создать благоприятные условия для работы, такие как улучшение освещения и вентиляции помещений, организация зон отдыха, проведение корпоративных мероприятий и тренингов по повышению мотивации и эффективности. Все эти меры помогут не только предотвратить выго-

вание сотрудников, но и повысить общую эффективность работы банка и улучшить отношения с клиентами. В конечном итоге, забота о психическом здоровье сотрудников — залог успешного и продуктивного бизнеса. [4, с. 23]

Литература:

1. Пионтковская Ю. А. Проблема эмоционального выгорания банковских сотрудников // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2011. — № 11
2. Муфтахова Ф. С. Личностные факторы эмоционального выгорания банковских работников в процессе выполнения профессиональной деятельности / Ф. С. Муфтахова // Путь науки — 2016 — № 11(33) — С. 86–88.
3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности // Культурноисторическая психология. — 2010. — № 1.
4. Красикова Л. Эмоциональное выгорание // Управление персоналом. — 2015. — № 4.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2 — изд. — СПб.: Питер, 2009
6. Эжгард Е. Программа Wellbeing (Здоровье и благополучие) в Unilever / Эжгард Е. // Льготы и Бенефиты. — 2019. — № 4. — с. 3–6
7. Ларина И. А. Экзистенциально-аналитический взгляд на синдром эмоционального выгорания у банковских служащих. Современная наука. 2016. № 1. С. 88–97

Смыслжизненные ориентации лиц юношеского возраста с разным локусом контроля

Демина Екатерина Дмитриевна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Шурупова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
 Московский государственный психолого-педагогический университет

В юношеском возрасте формируются морально-нравственные и ценностные ориентиры, устойчивое отношение к жизни, а также убежденность в способности влиять на ее ход. Локус контроля рассматривается с точки зрения характеристики личности, отражающей степень ее вовлеченности в жизнь. Исследуется связь разного локуса контроля и смыслжизненных ориентаций. Выборку составили 79 студентов Московского государственного психолого-педагогического университета от 17 до 23 лет. Результаты исследования выявили различия смыслжизненных ориентаций лиц юношеского возраста с разным локусом контроля, а также отсутствие различий в уровне расхождения ценности и доступности лиц юношеского возраста с разным локусом контроля.

Ключевые слова: локус контроля, осмысленность жизни, смыслжизненные ориентации, ценности, доступность.

Согласно И. Ю. Кулагиной, юношеский возраст отмечен границами от 17 до 23 лет [3]. В юношеском возрасте активно формируется ценностно-смысловая сфера личности, определяются морально-нравственные ориентиры, выстраиваются четкая система смыслжизненных ориентаций личности, я-концепция и уровень притязаний. Перед юношей стоит задача самостоятельной реализации своего жизненного плана в условиях неопределенного будущего, поскольку помимо основных возрастных задач в юношеском возрасте, таких как освоение профессии, выстраивание качественно новых взаимоотношений с окружением, личность сталкивается с совершенно новыми для себя обстоятельствами, включающими изменения в личной и социальной сфере. По И. В. Шаповаленко, основная возрастная задача в рамках периода юности — личностное самоопределение [8], побудительным мотивом для которого выступает смена жизненных обстоятельств, необходимость выбора профессии и наступление самостоятельной жизни. С онтогенетической точки зрения к 17 годам структура психики дает возможность личности критически и ответственно подходить к вопросу самоопределения.

Согласно концепции Д. А. Леонтьева, для психологического благополучия личности необходимо проявление ответствен-

ности за свою жизнь и активное вовлечение в собственную деятельность для того, чтобы она была наиболее продуктивной, осмысленной [4]. Личностный смысл является субъективной категорией, от которой зависит структура ценностных ориентаций личности. Согласно Б. С. Братусю, смысловые или ценностные ориентации побуждают человека изменять свое поведение и отношение к жизни, изменять характер деятельности [1]. Также, вслед за И. С. Коном, степень осмысленности напрямую связана с удовлетворением деятельностью [2]. Наличие смысла позволяет человеку проявлять активность для того, чтобы добиться желаемого и значимого. Таким образом, в контексте деятельностного и системно-динамического подхода мы формулируем основное определение смыслжизненных ориентаций, пользуясь также определением Д. А. Леонтьева: смыслжизненные ориентации — это система ценностей и значимых связей в различных жизненных сферах личности, от которой зависит характер выстраиваемой жизнедеятельности и степень удовлетворенности ей.

Уверенность в способности влиять на ход жизни и достигать поставленных целей отражается на уровне психологического благополучия личности в целом. Вера в достижение своих целей, критическая оценка своих способностей и ограни-

чений, а также ограничений среды отражается в субъективной оценке степени ответственности за свою жизнь в различных сферах. Согласно Дж. Роттеру, степень ответственности за свои действия определяется *локусом контроля* [9]. Лocus контроля также является субъективной характеристикой личности, которая меняется в зависимости от среды, обстоятельств, склонностей самого человека, а также от его решения. Лocus контроля отражает мировоззрение личности, соответственно, оказывает влияние на характер деятельности. В юношеском возрасте наступает период переоценки морально-нравственных ориентиров, а также смена парадигмы мировосприятия, что дает возможность для изменения типа локуса контроля, если личность осознает, что выстраиваемая деятельность неудовлетворительна по тем или иным причинам. Так, в данной работе мы понимаем locus контроля как особенность мировоззрения личности, влияющая на характер его активности в контексте жизнедеятельности.

Цель исследования: сравнить смысложизненные ориентации лиц юношеского возраста с разным локусом контроля.

Общая гипотеза: смысложизненные ориентации лиц юношеского возраста с разным локусом контроля имеют свою специфику.

Частная гипотеза 1: уровень осмысленности жизни лиц юношеского возраста с интернальным, экстернальным и гармоничным локусом контроля различается.

Частная гипотеза 2: уровень расхождения ценности и доступности лиц юношеского возраста с интернальным, экстернальным и гармоничным локусом контроля различается.

Методы исследования: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева [5], опросник отношения ценности и доступности в разных жизненных сферах (УСЦД) Е. Б. Фанталовой [7], опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды [6].

Результаты: сравнительный анализ с помощью непараметрического критерия Краскала-Уоллиса показал отсутствие одинакового распределения показателей осмысленности у групп с разным локусом контроля. Это подтверждают общую гипотезу о том, что смысложизненные ориентации лиц юношеского возраста с разным локусом контроля различаются.

Для выявления особенностей смысложизненных ориентаций у групп с разным локусом контроля был применен U-критерий Манна-Уитни. Рассматривались типы локуса контроля попарно: экстернальный и интернальный, экстернальный и гармоничный, интернальный и гармоничный (рис. 1).

Показатель осмысленности обозначает общую вовлеченность человека в свою жизнь, проживание ее, не абстрагируясь, а также склонность к рефлексии относительно своих поступков и результата деятельности, собственных целей, желаний, а также построение планов для их реализации. Наблюдаются различия в средних рангах группы интернального, экстернального и гармоничного локуса контроля. Так, в паре интернальный и экстернальный locus контроля средний ранг находится в значениях 37,09 и 17,91 на уровне значимости 0,05 соответственно. В паре интернальный и гармоничный locus контроля средний ранг — 35,63 и 16,64 на уровне значимости 0,05 соответственно.

При сравнении групп с разным локусом контроля по критерию Краскала-Уоллиса по шкале «ценность-доступность» выявилось отсутствие одинакового распределения у групп с разным локусом контроля. Для более подробного анализа различий был применен U-критерий Манна-Уитни (рис. 2).

Статистические значимые различия обнаружилось у пары гармоничный и интернальный locus контроля — 33,60 и 19,93 на уровне значимости 0,05 соответственно.

Индекс расхождения ценности и доступности отображает разрыв желаемого и действительного в жизни человека, степень реализованности важного и ценного для человека в сфере семейной жизни, творчества, материального достатка, дружеских отношений, интеллектуального развития, творчества, здоровья, уверенности в себе, свободы, активной деятельности и красоты природы и искусства. Высокий показатель расхождения ценности-доступности свидетельствует о неудовлетворенности человека своей жизнью, поскольку то, что он ценит, ему в меньшей степени доступно. Соответственно, чем ниже показатель по этой шкале, тем выше степень жизненной удовлетворенности личности.

Несмотря на значительное различие в средних рангах, нельзя сделать вывод о том, что всегда для гармоничного локуса контроля характерен высокий индекс расхождения ценно-



Рис. 1. Показатель осмысленности жизни для разного локуса контроля

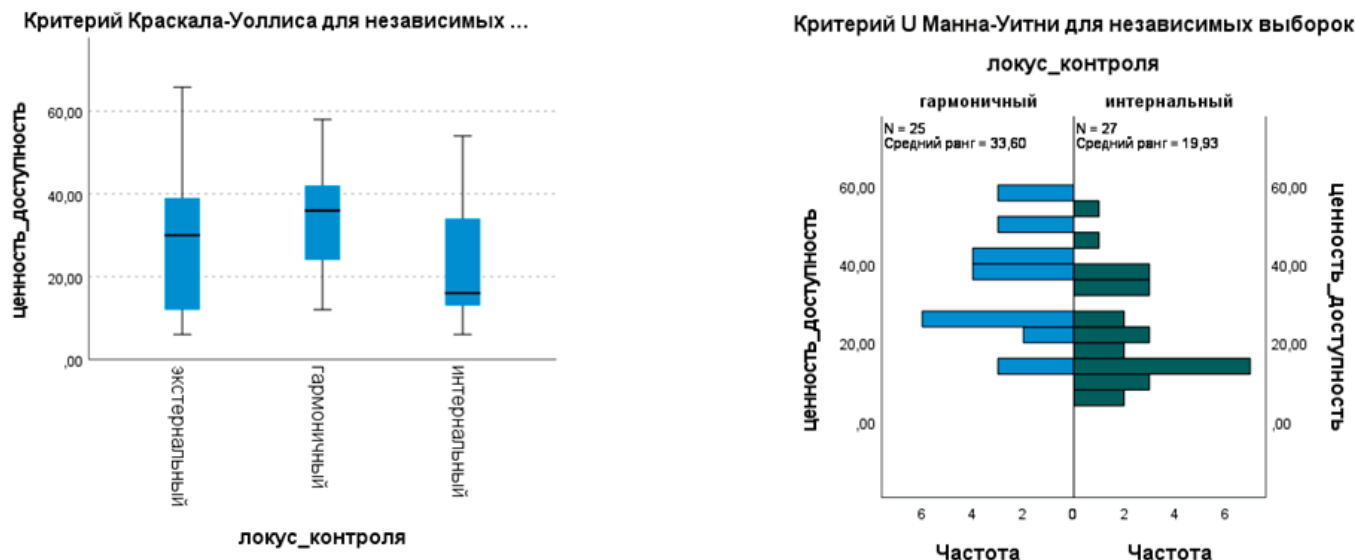


Рис. 2. Распределение показателей УСЦД по типу локуса контроля

сти-доступности. Отметим, что методика Е. Б. Фанталовой обозначает текущие доступные ценности в жизни человека, а сами ценности и уровень притязаний субъективны.

Выводы:

1. **общая гипотеза исследования была подтверждена:** испытуемые юношеского возраста с разным локусом контроля имеют разные смысловые ориентации: чем выше показатель интернальности, тем более присущи человеку такие качества как целеустремленность, погруженность в деятельность, ориентация на будущее, удовлетворенность результатом своей деятельности и способность критически оценить ее;

2. **частная гипотеза 1 была подтверждена:** уровень осмысленности жизни лиц юношеского возраста с интернальным, экстернальным и гармоничным локусом контроля различается. А именно: группе испытуемых с интернальным локусом контроля фиксировались наибольшие показатели по шкале «осмысленность», что говорит о том, что чем выше степень ответственности человека за свою жизнь, тем выше и степень вовлеченности в нее. Также, в группе экстерналов фиксировались

наименьшие показатели осмысленности жизни, что подтверждает обратное утверждение — чем ниже вера человека в то, что он может на что-то повлиять, тем меньше его осмысленность. Отметим, что показатели осмысленности для гармоничного локуса контроля находились в среднем диапазоне значений относительно интерналов и экстерналов;

3. **частная гипотеза 2 не была подтверждена:** уровень расхождения ценности и доступности лиц юношеского возраста с интернальным, экстернальным и гармоничным локусом контроля не различается. Это говорит о том, что человек может иметь в жизни то, что его устраивает и чувствовать себя вполне удовлетворенным, однако может не быть вовлеченным в процесс жизни и не предаваться рефлексии относительно того, насколько его притязания действительно совпадают с его способностями и возможностями. Юноша или девушка с низким уровнем ответственности за свою жизнь могут быть удовлетворены тем, что они имеют, в то время как те, кто берет ответственность за все жизненные сферы, может испытывать недостаток ценного для себя в жизни.

Литература:

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. — Москва: Никея, 2019. — 912 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. — Москва: Просвещение, 1989. — 255 с.
3. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Москва: ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. — Москва: Смысл, 2019. — 584 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. — Москва: Смысл, 2000. — 18 с.
6. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. — Санкт-Петербург: издательство СПб ун-та, 2001. — 224 с.
7. Фанталова Е. Б. Уровень соотношения ценности и доступности в разных жизненных сферах, диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — Самара: Бахрах-М, 2001. — 128 с.
8. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для СПО. — 3-е издание, переработанное и дополненное. — Москва: Гриф УМО СПО, 2024. — 457 с.
9. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology. — New York: Johnson Reprint Corp., 1973. — 466 p.

Особенности представлений о любви у подростков и старшеклассников с легкой умственной отсталостью

Денисова Елена Владимировна, студент
Научный руководитель: Теплова Лидия Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Петрозаводский государственный университет

В данной статье автор исследует, как подростки и старшеклассники с легкой умственной отсталостью представляют себе понятие «любовь»

Ключевые слова: любовь, представления, подростки, старшеклассники, умственная отсталость

Features of ideas about love in adolescents and high school students with mild mental retardation

Keywords: love, representations, teenagers, adolescents, mental retardation

В становлении человека как личности одну из ключевых позиций занимает эмоционально-чувственная сфера. Проживание такого яркого, неповторимого и многогранного чувства как любовь к противоположному полу оказывает значительное влияние на различные сферы жизни человека, в том числе, и на становление его «Я-концепции» [16; 21].

Являясь одной из граней межличностных отношений, любовь представляет собой интерес во многих науках о человеке: истории, социологии, педагогике и др. По заключению психолога и философа советских времен С. Л. Рубинштейна человек не является замкнутым существом, которое изолировано от остальных и развивается само по себе. Прежде всего, он эмоционально связан с другими людьми и нуждается в них, а комплекс чувств, возникающих при этом — особенная индивидуальная, «онтологическая» модель его жизни [11; 22]. Термин, родившийся на стыке психологического и философского подходов, указывает на перенос центра внимания на другого человека как на абсолютную ценность [18]. Более того, в таком интерактивном взаимодействии рождаются общие социальные представления о тех или иных явлениях, поведении людей, ценностях, успехе, любви [5; 12; 26].

Согласно Э. Фромму, антропологический феномен любви заключается в объединении с другим человеком, при этом, с обязательным сохранением собственной обособленности и целостности. Виды любви по его теории: братская, родительская, эротическая, любовь к себе и любовь к Богу [3].

В отечественной психологии внимание наших современников в области любовных взаимоотношений также привлекают такие направления исследований как социология любви [12], смысл любви [7] и семантика восприятия любви [23]. Так, например, согласно Я. В. Евсеевой, социальный характер любви представляет собой широкое поле деятельности для новых исследований уже в области социологии, наряду с сопологающимися с ней явлениями: семья, брак, секс [12].

Романтической любви, характерной в большей степени для молодого поколения, посвящены отдельные работы С. В. Несыной и А. В. Румянцевой. Авторы признают серьезные изменения в современной социальной ситуации развития юношества,

кроме того, трансформация содержания понятия любовь меняется с внедрением новых цифровых информационных ресурсов. Психологическое содержание романтической любви также изучается в разрезе трех составляющих: эмоционального, поведенческого и познавательного компонентов [13; 18; 24]. По данным психологического анализа романтической любви, проделанного С. В. Несыной, переживание чувства в ранней юности не только выступает важным фактором личностного развития, но и помогает дальнейшему успешному самоопределению. А также, считает автор, ее работа подтверждает неоспоримость того, что это важно и нужно — прививать детям чувство любви [18].

Одним из важных аспектов в эмпирических исследованиях является изучение различий в представлениях и понимании этого чувства представителями, происходящими из разных слоев и условий проживания, имеющими разный возраст и индивидуальные особенности.

Познание общества и конструирование модели мира через эмоции и чувства особенно характерны для подросткового возраста и юности, когда таким образом накапливается бесценный личный опыт и усваиваются социальные представления, установки, а также модели межличностной коммуникации. Первый опыт глубоких близких отношений также имеет большое значение в психическом развитии молодых людей. Он может сопровождаться сильными переживаниями, однако, без эмоциональной составляющей невозможно и полноценное формирование социально значимых персональных характеристик и паттернов таких отношений [6; 25].

Естественная в подростковом возрасте ориентация на сверстников является важным фактором в успешной социализации подростка или юноши и приобретении им навыков эффективного общения. Такое явление как симпатия к другому человеку не только подталкивает к коммуникации, мотивируя на общение, но и помогает преодолеть возможные барьеры из-за неуверенности и страха. Таким образом, по утверждению кандидата психологических наук — С. В. Несыной, развитие человека включает в себя перманентный субъективный процесс «новообразования отношений» [18].

Представления о различных типах взаимоотношений с другими людьми тесно переплетаются с понятием межличностной аттракции (в англ. *interpersonal* — межличностный, *attract* — привлекать, притягивать), то есть «положительной установки на партнера общения», как трактует ее в своих исследованиях специалист по философии образования О. В. Грива [9]. По ее наблюдениям, этот феномен также оказывает положительное влияние на преодоление скованности при налаживании общения и различных видов отношений с другими людьми. В связи с этим, аттракцию часто изучают во взаимосвязи с такими явлениями как дружба и любовь. Так, в работах Г. М. Андреевой аффилиация, симпатия, дружба, любовь выделяются как виды аттракций по возрастающим уровням [2;10;30]. В учебном пособии Ярославского государственного университета любовь представлена высшей формой аттракции [15].

Согласно О. А. Сергеевой, в основе развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников, которое она рассматривает как педагогическую проблему, лежит их умение управлять собственными эмоциями [25]. Это имеет свое отражение и в формировании «Я-концепции» [6;16;21]. А появившаяся в последние годы тенденция на увеличение количества детей с ограниченными возможностями по здоровью, делает эту проблему еще более актуальной.

Большую группу среди всех составляют обучающиеся с тяжелой степенью нарушений интеллектуального развития (МКБ-11), что соответствует «F70 — легкая умственная отсталость» по МКБ-10 [29]. Наличие же общих закономерностей у нормального и аномального развития, что вытекает из известного положения Л. С. Выготского, говорит о том, что формирование адекватного социального поведения у такой категории детей происходит в рамках тех же законов, что и у нормативно развивающихся. Однако, некоторое качественное своеобразие, связанное с умственным дефектом, требует особого подхода, так как необходимый уровень социальной зрелости может не сформироваться без специального психолого-педагогического воздействия [4;6;17].

В связи с этим, оказание помощи в социальной реабилитации таким детям является важной педагогической задачей и служит залогом к их дальнейшей успешной интеграции в наше общество. При этом, по мнению большинства специалистов, работающих с такими детьми и школьниками, полноценная социализация невозможна без способности лиц с ограниченными возможностями распознавать свои и чужие эмоции и чувства, а также формировать прочные эмоциональные связи и устойчивые межличностные отношения, в число которых входит и любовь [6; 27].

Кроме того, согласно приказу Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», в рамках освоения этики межличностных отношений (п. 38.2.4 АООП УО), перед педагогами стоит задача по формированию у обучающихся нравственных чувств, а также основ нравственного сознания и поведения, включающих в себя такие понятия как дружба и любовь. Формирование и сохранение представлений о традиционных духовно-нравственных человеческих ценностях и поддержка институтов

брака и семьи также являются приоритетной задачей на государственном уровне, Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022.

Не менее важным аспектом является трансформация образования в Российской Федерации в сторону формирования инклюзивной образовательной среды (лат. *includere* — заключать, включать; англ. *include* — включать; фр. *inclusif* — включающий в себя), при которой дети обучаются совместно. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012, последней его редакции от 25.12.2023 г., инклюзивное образование в нашей стране — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [28].

Вместе с тем, с развитием инклюзивной практики как во всем мире, так и в России растёт и число научных исследований, посвященных вопросам воспитания и обучения умственно отсталых детей и подростков, включенных в образовательную среду массовой школы. И, тем не менее, решая вопросы молодого поколения, педагог и воспитатель могут столкнуться с недостаточным количеством сведений об особенностях формирования представлений о близких человеческих взаимоотношениях, таких как любовь, у данной категории подростков и старшеклассников, что также подчеркивает актуальность изучения этого явления.

Таким образом, данное исследование в области социальной концепции любви направлено на изучение особенностей понимания подростками и старшеклассниками с легкой умственной отсталостью феномена любви.

Мы предположили, что содержание представлений о любви у подростков и старшеклассников с легкой умственной отсталостью не только отличается от содержания представлений о любви у их сверстников, развивающихся по норме, но и характеризуется *более широким, выражено прагматическим, слабо абстрагированным пониманием и меньшей эмоциональностью*.

В данном исследовании приняли участие 36 школьников из образовательных учреждений г. Петрозаводска: 18 человек, проходящих обучение по первому варианту адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП УО (вариант 1)) на базе Школы-Интерната № 24 и 18 человек — из разных общеобразовательных школ города. В их числе — 10 молодых людей и 8 девушек, в возрасте от 15 до 19 лет, имеющих легкую степень умственной отсталости, а также 18 участников с отсутствием отклонений в развитии интеллекта в возрасте от 12 до 17 лет — 7 молодых людей и 11 девушек.

Процедура всего исследования включала в себя проведение участниками специально разработанного опросника на основе незаконченных предложений по методике Сакса-Леви; качественно-количественную обработку ответов посредством контент-анализа; лексико-статистический анализ и сопоставительный лексико-семантический анализ с треугольной теорией любви Р. Стернберга [14].

Разработанный для всех 36 участников исследования опросник с незаконченными предложениями на тему любви позволял провести сбор информации о представлениях, примерах, симпатиях, чувствах и поведении в период любовных отношений. Достоинством открытых вопросов являлась их подстраиваемость

мость под наши цели изучения и глубокая индивидуальная чувствительность во время исследования [1, с. 116; 6; 20]. С помощью предложенных вариантов открытых вопросов предполагалось собрать ассоциативный ряд элементов, входящих в представление молодых людей, о понимании любви как многогранного глубокого чувства между людьми разного пола. В данном исследовании учитывался принцип развития личности в системе взаимоотношений с другими людьми (В. Н. Мясичев, 1998).

Всем участникам было предложено закончить следующие 7 предложений:

1. Любовь — это...
2. Любовь делает нас...
3. Любимый человек — это...
4. С любимым человеком хочется...
5. Пример любви — это...
6. Когда любишь, чувствуешь...
7. Любовь помогает...

На основании анализа имеющейся по изучаемой проблематике литературы, для контент-анализа были выделены три основных компонента понятия «любовь»: эмоциональный, поведенческий, познавательный. Это давало возможность определить удельный вес и зоны разной интенсивности в составе компонентов любви [20; 18; 24]. Также, проводился анализ на повторяемость терминов и определений, которыми оперировали молодые люди, отвечая на каждый из семи заданных открытых вопросов, оценивалось смысловое наполнение сообщений на признак, характерный одному или нескольким из следующих понятий: «близость», «страсть», «обязательства».

По результатам начального этапа исследования в первой группе участников с легкой умственной отсталостью было выявлено, что наибольший удельный вес (41,5% от всего объема элементов контент-анализа) набрал *познавательный* компонент. На втором месте расположился *эмоциональный* (31,5%). На третьем месте — *поведенческий компонент* (27%).

По результатам исследования школьников общеобразовательных школ было выявлено, что на первом месте расположился *эмоциональный* аспект (50%), далее — *познавательный компонент* (32,2%), на третьем месте, так же, как и у участников с легкой умственной отсталостью, закрепился *поведенческий компонент* (17,7%).

Таким образом, *эмоциональный компонент* феномена любовь у подростков с легкой умственной отсталостью оказался только

на втором месте, в отличие группы с интеллектуальным развитием по норме, где он расположился на верхнем уровне. Вычисление критерия Манна-Уитни для числовых рядов обеих групп по одноименным компонентам показал, что *познавательный* и *поведенческий* компоненты в двух исследуемых группах имеют значимые различия, подтвержденные статистически, при $p < 0.05$.

На втором этапе нашего исследования выявлялись наиболее частые лексико-смысловые единицы, которыми оперировали участники в ответах на вопросы, высчитывалось их процентное соотношение к общему объему высказываний.

В сводной таблице ответов на опрос незаконченными предложениями наиболее часто использованные лексические единицы расположились следующим образом. (табл. 1)

В целом, в ответах на все вопросы более широкая картина любви сформировалась у группы обучающихся интерната — участниками было предложено больше различных блоков определений на большинство вопросов. Многие ответы содержали такие простые понятия, как: «добрый» и «доброта»; «ходить в кино» и «смотреть фильм»; «любить другого» и «любить друг друга»; «быть вместе» и «любить что-то вместе»; «связь», «союз»; «общее». В отличие от сверстников без отклонения в умственном развитии, некоторые школьники включили фактор телесного контакта в свои ответы на незаконченные предложения о любви.

Важно отметить, что заметные различия в направленности смысла фраз обнаружались в ответах на опросы № 2 и № 7. Так, фразы, характерные для участников с интеллектуальными нарушениями, как общем массиве, так и итоговой таблице 1 содержат явный признак аффилиации и альтруизма [8], в отличие от школьников общеобразовательных школ, у которых ответы на аналогичные вопросы напротив, указывают направленность на себя. Что может быть вызвано отчетливее проявляющейся концентрацией участников из обычных школ на своих внутренних противоречиях и поиске самоидентичности, что является характерным для этого возраста [19;30]

Статистический анализ двух словесных массивов ответов показал, что объем высказываний в группе с нарушением интеллектуального развития составил 1094 слова, в группе учащихся общеобразовательных школ — 690.

Проведение отдельного для каждого массива сравнительного подсчета слов, являющихся однокоренными со словами «доброта» и «счастье», «помощь», «забота, защита» показал, что частотность этих терминов распределилась следующим об-

Таблица 1. Сравнительная таблица представлений о любви в обеих группах

Вопрос, №	Участники с легкой умственной отсталостью	Участники общеобразовательных школ
1	Любить другого, Любить друг друга	Чувство, Чувство макс. комфорта, родного, дорогого, Чувства без предела, Совокупность чувств
2	Добрее, доброжелательными	Счастливыми
3	Добрый, доброжелательный, Незлой	Тот, кто нравится, Которого любишь, Самый дорогой, Важный, кем дорожишь
4	Гулять	Быть рядом, Вместе проводить время
5	Забота, защита	Родные, Родные рядом, К родным
6	Хорошо, хорошее настроение	Счастье, Легкость, Окрыленность, Вдохновение
7	Быть полезным другому, Помогать, Жалеть	Преодолеть все проблемы, Понять себя

Таблица 2. Частота появления понятий в ответах участников

Понятие	Участники с легкой умственной отсталостью	Участники из общеобразовательных школ
Счастье	10 (0,91%)	23 (3,33%)
Доброта	23 (2,10%)	8 (1,15%)
Помощь	30 (2,74%)	8 (1,15%)
Забота, Защита	10 (0,91%)	4 (0,58%)

разом: кроме понятия «счастье» все остальные, интуитивно выбранные нами определения, были более характерны для школьников с умственным недоразвитием. Таким образом, «счастье» стало обобщающим определением любви в ответах школьников общеобразовательных школ и «доброта» — в ответах обучающихся школы-интерната № 24 (табл. 2).

Для сопоставления данных школьниками определений с моделью любви, которую предположительно мог иметь в виду каждый участник исследования, была использована авторская теория сочетания компонентов любви американского психолога Р. Стернберга. Анализ на наличие признаков, относимых по смыслу к факторам любви, проводился по каждому целому блоку интервью из 7 открытых вопросов по каждому участнику отдельно. В общем тексте сообщения выявлялись понятия со значением, близким по смыслу к заданным автором: «близость», «страсть», «обязательства». Согласно его формуле комбинации признаков, относящихся к этим сторонам любви, стало возможным предположить, что в представлении 8 школьников (44,4%) с легкой умственной отсталостью изучаемое нами чувство было схоже с «дружеской любовью», в связи с наличием в ответах одновременно двух признаков, которые можно было отнести к близости и обязательствам. У четырех участников описание любви содержало все три компонента, что соответствовало «идеальной любви» по теории Р. Стернберга. И по 2 ответа совпали с описанием «рокового», «пустого» и «романтического» типа любви по этой авторской теории (рис. 1).

В группе участников без отклонений в умственном развитии комбинации признаков, относящихся к «близости», «страсти» и «обязательствам», расположились следующим образом: у 8 школьников (44,4%) изучаемое нами чувство также было схоже с «дружеской любовью», у четырех участников описание любви, аналогично первой группе участников, также содержало все три компонента, что соответствовало «идеальной любви» по теории Р. Стернберга. По трем участникам попало в описание «симпатии», двум — в «романтический» и один, скорее, соответствовал «пустой» любви (рис. 2).

Из полученного положения дел очевидным становится тот факт, что самую существенную долю описаний любви у всех подростков и старшеклассников каждый раз занимает вид отношений, близкий к понятию «дружба» (по 8 примеров у обучающихся с нарушениями и у обучающихся обычных школ). На втором месте, с одинаковым удельным весом (по 4 примера), идет идеальное представление о любви. Также, получено 3 примера «симпатии» у обычных школьников, и по 2 раза в обоих случаях упоминается «романтический» вид отношений (близость и страсть). «Пустая» и «роковая» любовь определяется в первой группе по 2 раза, во второй группе участников «пустая» выявляется только один раз.

Таким образом, по результатам исследования особенностей содержания представлений о любви у подростков и старшеклассников с легкой умственной отсталостью можно сделать следующие выводы:



Рис. 1. Возможное совпадение смысловых признаков с триангулярной теорией любви по Р. Стернбергу у участников с интеллектуальными нарушениями



Рис. 2. Возможное совпадение смысловых признаков с триангулярной теорией любви по Р. Стернбергу у участников без интеллектуальных нарушений

1. Так же, как и их сверстники без интеллектуальных отклонений, подростки и старшеклассники с легкой умственной отсталостью склонны идеализировать отношения и партнера, имеют тенденцию рассматривать любовь с позиции близкой привязанности и потребности быть рядом, что характеризует ее *функциональность*. Наиболее часто определяемый тип отношений, при сопоставлении смыслового значения использованных выражений с положениями триангулярной теории любви Р. Стернберга, соответствует «Дружбе».

2. Содержание представлений о любви у подростков и старшеклассников с легкой умственной отсталостью, как и у их сверстников, не имеющих интеллектуальных отклонений, включает в себя три компонента: эмоциональный, поведенческий и познавательный. Наименее выраженным из всех в обеих группах является *поведенческий компонент*. При этом, у школьников с умственной отсталостью наибольший параметр соответствует *познавательному компоненту*, у участников из общеобразовательных школ больше других двух выражен *эмоциональный*.

3. Понимание любви школьниками без умственной отсталости включает в себя такие выражения как: «чувство максимального комфорта», «вдохновение», «понять себя» и «преодолеть все проблемы», с преобладающей направленностью на себя. Ключевым понятием в представлениях о любви является «счастье».

4. Понимание любви подростками и старшеклассниками с легкой умственной отсталостью имеет более развернутую структуру и включает в себя такие смысловые значения как: «польза» и «помощь партнеру», «забота о другом», «защита», что говорит о большей направленности на партнера. Кроме того, при сравнении полученных представлений о любви в двух группах, важно отметить, что у подростков и старшеклассников с умственной отсталостью проявляется более высокая степень *аффилиации*, чем у их сверстников, развивающихся по норме. Ключевым понятием в представлениях о любви является «доброта».

Соответственно, полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что, несмотря на сенситивный период и явно возросший интерес к противоположному полу, у участников с нарушением интеллекта, по сравнению с их сверстниками, обнаруживается сниженная эмотивность. Им также характерен перенос конкретного опыта на свои представления о феномене любви, что, очевидно, обусловлено недоразвитием операции абстрагирования.

Таким образом, содержание представлений о любви у подростков и старшеклассников с легкой умственной отсталостью отличается от содержания представлений о любви у их сверстников, развивающихся по норме, *менее выраженным эмоциональным компонентом*, а также *широко высказываемым, прагматическим* пониманием самого явления.

Литература:

1. Алмаев Н. А., Мурашева О. В., Бессонова Ю. В., Киселева Н. И. Обобщенные шкалы контент-анализа проективных рассказов теста социальной мотивации (ТСМ). Корреляционные связи. Часть 2 // Экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 3. С. 108–119. DOI: 10.17759/exppsy.2018110308 (дата обращения: 01.04.2024)
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. Учебник для вузов — 5-е издание. — М.: Аспект Пресс, 2008. — 384 с.
3. Андреева, Т. В. Психологические аспекты любви и брака // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-lyubvi-i-braka> (дата обращения: 01.04.2024)

4. Батыгина, Т. И. Психология детей с нарушением интеллекта / Т. И. Батыгина. — Методическое руководство по курсу лекций для студентов вузов. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2014. — 24 с.
5. Бовина, И. Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-sotsialnyh-predstavleniy-istoriya-i-sovremennoe-razvitiye> (дата обращения: 01.04.2024).
6. Болдырева, Т. А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе / Т. А. Болдырева // Клиническая и специальная психология: электронный журнал. — URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2019_n1/Boldyreva. — Дата публикации: 2019. — ISSN2304-0394 (online)
7. Вараксина, Е. В., Демина, Л. Д. К проблеме психологического исследования смысла любви: методология, гипотезы, методы, результаты // Известия АлтГУ. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-psihologicheskogo-issledovaniya-smysla-lyubvi-metodologiya-gipotezy-metody-rezultaty> (дата обращения: 01.04.2024).
8. Вербина Галина Георгиевна Факторы, формирующие аттракцию // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formiruyuschie-attraktsiyu> (дата обращения: 01.04.2024).
9. Грива Ольга Викторовна Эмоционально-чувственные характеристики аттракции в дружеских отношениях // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. № 2 (132). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-chuvstvennyye-harakteristiki-attraktsii-v-druzheskih-otnosheniyah> (дата обращения: 01.04.2024).
10. Дашиева, С. В. Межличностная аттракция: основные понятия и факторы / С. В. Дашиева // Молодой ученый. — Апрель 2021. — №№ 18 (306). — С. 490–491.
11. Дормашев, Ю. Б. Общая психология. Тексты. Т2: Субъект деятельности / Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин, В. В. Петухов. — В 3 т. Книга 2. — Москва: Когито-Центр, 2013. — 664 с. — ISBN978-5-89353-381-1.
12. Евсеева Я. В. Социология любви: современные исследования: введение к тематическому разделу // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-lyubvi-sovremennye-issledovaniya-vvedenie-k-tematicheskomu-razdelu> (дата обращения: 01.04.2024).
13. Екимчик, О. А. Когнитивный и эмоциональный и компоненты любви у людей разного возраста: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Екимчик Ольга Александровна; [Место защиты: Ин-т психологии РАН]. — Кострома, 2009. — 178 с.: ил.
14. Екимчик Ольга Александровна Результаты адаптации методики «Треугольная шкала любви» Р. Стернберга // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rezulyataty-adaptatsii-metodiki-treugolnaya-shkala-lyubvi-r-sterberga> (дата обращения: 30.04.2024).
15. Ерина, С. И. Психология межличностной привлекательности / С. И. Ерина, А. А. Мелешников. — Учебное пособие. — Ярославль: Ярославский государственный университет, 2008. — 116 с.
16. Зуева Елена Юрьевна Психологические аспекты Я-концепции личности // Вопросы науки и образования. 2018. № 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-ya-kontseptsii-lichnosti> (дата обращения: 28.04.2024).
17. Маллаев, Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, О. А. Бажукова. — СПб: Речь, 2009. — 160 с. — ISBN978-5-9268-0782-4.
18. Несына, С. В. Психологический анализ романтической любви в ранней юности / С. В. Несына // Вектор науки ТГУ. — 2011. — № 3(6). — С. 224–226.
19. Нурмаматов А. Понятие направленности личности в современной психологии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-napravlennosti-lichnosti-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения: 01.04.2024).
20. Пахомов, А. П. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие / А. П. Пахомов // Экспериментальная психология. — 2012. — Т. 5, №№ 4. — С. 99–116.
21. Погодина, А. В. Возрастные особенности представлений о любви в подростковом и раннем юношеском возрасте, Автореферат диссертации: электронный // Наука/педагогика: Библиотека педагогических и психологических наук. Темы диссертаций по психологии/Педагогическая психология: сайт: [<https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-vozrastnye-osobennosti-predstavleniy-o-lyubvi-v-podrostkovom-i-rannem-yunosheskom-vozraste>]. — Москва, 1993. — URL: <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-vozrastnye-osobennosti-predstavleniy-o-lyubvi-v-podrostkovom-i-rannem-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 01.04.2024). — Режим доступа: На правах рукописи УДК 159.7. —
22. Резниченко, М. А. Представление о любви у старших подростков / М. А. Резниченко, А. З. Бокова // Евразийский Союз Ученых. — 215. — Т. Психологические науки, № 4(13). — С. 53–56.
23. Розенова, М. И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности: психологические парадоксы // Психология и Психотехника. 2013. № 6. С. 536–545. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=62802 (дата обращения: 01.04.2024).

24. Румянцева, А. В. Романтическая любовь в ранней юности в современных условиях [Электронный ресурс] / А. В. Румянцева // Проблемы и перспективы современного образования: этнокультурный компонент: сборник статей. — Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2024. — С. 55–60.
25. Сергеева, О. А. Развитие эмоционально-чувственной сферы старшеклассников как педагогическая проблема / О. А. Сергеева // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — №№ 1. — С. 196–199.
26. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений умственно отсталых обучающихся о межличностных отношениях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 1 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-predstavleniy-umstvenno-otstalyh-obuchayuschih-sya-o-mezhlichnostnyh-otnosheniyah> (дата обращения: 01.04.2024).
27. Теплова, Л. И. Изучение типа привязанности и особенностей романтических отношений в период обучения в вузе [Текст] / Л. И. Теплова, А. Ю. Атрушкевич // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — Калининград, 2023. — С. 189–193. — ISSN2071–5331. (ВАК, РИНЦ)
28. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. — М.: Юридическое издательство, 2020. — Ст. 110.
29. Филиппова, Н. В., Барыльник Ю. Б., Бачило Е. В., Исмаилова А. С. Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте // Российский психиатрический журнал. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epidemiologiya-narusheniy-psihicheskogo-razvitiya-v-detskom-voznage> (дата обращения: 01.04.2024).
30. Шадричева, А. И. Особенности межличностной аттракции в юношеском возрасте // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnoy-attraktsii-v-yunosheskom-voznage> (дата обращения: 01.04.2024).

Особенности коммуникативного взаимодействия менеджеров с различным стажем работы

Ибрагимова Алиса Нафисовна, студент

Научный руководитель: Ахметшина Энже Накиевна, кандидат психологических наук, доцент
Нижнекамский филиал Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (Республика Татарстан)

В статье рассматриваются особенности коммуникативного взаимодействия менеджеров в зависимости от их профессионального стажа. Результаты исследования подчеркивают важность профессионального опыта для развития коммуникативных и организаторских навыков менеджеров, а также описывают изменения личности с увеличением стажа работы.

Ключевые слова: менеджер, стаж работы, коммуникативное взаимодействие, коммуникативные навыки, эффективное управление.

Современный бизнес требует от менеджеров высокой степени адаптации к изменяющимся условиям и умения эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами. Менеджеры с разным стажем работы могут по-разному реагировать на изменения и использовать различные коммуникативные стратегии. Разное поколение менеджеров имеет различные предпочтения в стилях коммуникации, что может влиять на взаимопонимание в команде. Различия в подходах к коммуникации могут как способствовать гармонии, так и вызывать конфликты внутри организации. Исследование этих особенностей помогает формировать более эффективные команды и оптимизировать внутренние процессы.

Коммуникативное взаимодействие — это процесс обмена информацией между двумя или более участниками, который осуществляется через использование знаков, символов, слов и невербальных средств [4, с. 73]. Этот процесс не ограничивается только словесной передачей; он также включает жесты, мимику, тон голоса и другие невербальные элементы. Сущность коммуникативного взаимодействия заключается в создании и поддержании понимания между участниками. Основная цель коммуникации — не просто передача информации, но и достижение взаимопонимания, согласования действий и обмена эмо-

циями. Выделяют следующие компоненты коммуникативного взаимодействия: контекст, участники, сообщение, код (система знаков или язык), канал, обратная связь.

Коммуникативное взаимодействие играет решающую роль в успешной профессиональной деятельности менеджера. Понимание психологических особенностей взаимодействия помогает строить эффективные коммуникации с различными типами людей. Основные аспекты, на которые стоит обратить внимание, включают распознавание психологических типов собеседников, развитие эмоционального интеллекта, умение активно слушать, управление конфликтами, а также адаптивность и гибкость в общении [5, с. 86]. Эти навыки позволяют менеджеру более эффективно взаимодействовать с различными людьми, управлять конфликтными ситуациями и приспособиваться к изменяющимся условиям деловой среды. Освоение и применение данных компетенций способствует не только личностному росту менеджера, но и улучшению работы всей команды.

Среди научных исследований нет единого мнения о влиянии стажа работы на коммуникативное взаимодействие менеджеров. С одной стороны, есть мнение, что с увеличением стажа менеджеры приобретают более глубокие навыки в области коммуни-

кации, такие как эмпатия, лидерство и убедительность, а также повышается их эмоциональная компетентность, что способствует более эффективному разрешению конфликтов [1, с. 68]. С другой стороны, некоторые исследования указывают на то, что длительный стаж может привести к ухудшению некоторых аспектов коммуникативного взаимодействия, включая снижение эмпатии и чувствительности к критике, а также уменьшение гибкости в восприятии обратной связи [2, с. 93]. Отмечается также различие в использовании современных коммуникационных технологий: менеджеры с меньшим стажем активнее применяют интернет-технологии, в то время как более опытные менеджеры могут недооценивать эти каналы [5, с. 96]. Это разнообразие мнений подчеркивает сложность и многогранность изучаемой проблемы, требующей дальнейших исследований для более полного понимания взаимосвязей между стажем работы и коммуникативным взаимодействием менеджеров.

Для проведения эмпирического исследования особенностей коммуникативного взаимодействия менеджеров с различным стажем работы было выбрано 50 работников в возрасте от 23 лет до 50 лет, менеджеры различных уровней и имеющие различный стаж работы. С небольшим стажем работы (до 5 лет) — 15 человек, со средним стажем работы (от 6 до 10 лет) — 18 человек, с большим стажем работы (более 10 лет) — 17 человек. Выбраны методики исследования: «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко; «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В. В. Синявский, В. А. Федоришин; «Диагностика особенностей общения» В. Н. Недашковский; расчет t-критерия Стьюдента.

Анализируя показатели направленности личности в межличностном общении среди менеджеров с различным стажем работы по методике С. Л. Братченко, можно сделать вывод, что характер и выраженность различных типов направленности личности изменяются с увеличением стажа работы. У менеджеров со стажем до 5 лет сильно выражен конформный тип личности, что объясняется их стремлением адаптироваться к корпоративной культуре и следовать установленным правилам. Также у них проявляется альтероцентристский тип, связанный с желанием учитывать интересы коллег для построения эффективных рабочих отношений. У менеджеров со стажем от 6 до 10 лет начинают доминировать авторитарные и манипулятивные черты, что связано с накоплением опыта и стремлением более активно влиять на рабочие процессы и людей. В то же время у них усиливается диалогический тип личности, акцентирующий внимание на построении диалога с командой и стремлении к синергии. Менеджеры со стажем более 10 лет демонстрируют ярко выраженный диалогический тип личности, что обусловлено необходимостью поддерживать связи с широким кругом заинтересованных сторон и умением находить компромиссы. При этом сохраняются авторитарные и манипулятивные черты, способствующие эффективному управлению и развитию организации.

Значимые различия между менеджерами со стажем до 5 лет и теми, кто работает от 6 до 10 лет, выявлены в авторитарном, манипулятивном и конформном типах направленности личности. Молодые менеджеры демонстрируют более выраженный конформный тип, тогда как опытные менеджеры склонны к ав-

торитарности и манипулятивности. Также значимые различия между менеджерами со стажем до 5 лет и теми, кто работает более 10 лет, выявлены в диалогическом, авторитарном, манипулятивном, конформном и индифферентном типах. Менеджеры со стажем до 5 лет проявляют конформный тип направленности личности, в то время как менеджеры со стажем более 10 лет демонстрируют более выраженные диалогические, авторитарные, манипулятивные и индифферентные черты. Значимых различий между менеджерами со стажем от 6 до 10 лет и более 10 лет не выявлено, что свидетельствует о стабилизации направленности личности после определенного периода работы в компании.

Проведенная диагностика по методике КОС В. В. Синявского и В. А. Федоришина показала, что коммуникативные и организаторские способности менеджеров улучшаются с увеличением стажа работы. Менеджеры со стажем более 10 лет демонстрируют более высокий уровень этих способностей, чем их коллеги со стажем до 5 лет и от 6 до 10 лет. Они легче находят общий язык с новыми людьми, сохраняют самообладание в незнакомых ситуациях и успешно выступают на массовых мероприятиях. В то время как менее опытные менеджеры испытывают трудности в адаптации к новым условиям и установлении контактов с незнакомыми людьми. Наиболее значимые различия наблюдаются между менеджерами со стажем до 5 лет и более 10 лет, что подтверждает важность опыта для развития коммуникативных и организаторских навыков. Опытные менеджеры лучше выражают свои мысли, слушают собеседников и эффективно планируют деятельность, тогда как менее опытные сосредоточены на функциональных аспектах общения и решении задач.

Исследование коммуникативного потенциала менеджеров с различным стажем работы, проведенное с помощью методики В. Н. Недашковского, показало, что навыки общения улучшаются с увеличением стажа. Менеджеры со стажем до 5 лет не полностью развили навыки активного слушания и эмпатии, что мешает им эффективно понимать и учитывать точки зрения других. Стаж от 6 до 10 лет позволяет лучше понимать невербальные сигналы и задавать правильные вопросы, что повышает их уровень эмпатии и способность к активному слушанию. Опытные менеджеры со стажем более 10 лет обладают высокоразвитыми коммуникативными навыками, легко считывают эмоциональное состояние собеседника и эффективно управляют диалогом. Менеджеры со стажем до 5 лет также имеют наименее развитые навыки рефлексии и установления межличностных границ, что может приводить к проблемам с авторитетом или излишней жесткости. Стаж от 6 до 10 лет помогает лучше анализировать свои действия и устанавливать межличностные границы, находя баланс между дружескими отношениями и профессиональной дистанцией. Менеджеры со стажем более 10 лет обладают глубоким уровнем самопонимания и эффективно разграничивают профессиональные и личные отношения, поддерживая авторитет и здоровую рабочую атмосферу. По показателю «особенности посланий в общении» наименьшие средние значения также у менеджеров со стажем до 5 лет. Они испытывают трудности с формулировкой своих мыслей и донесением их до команды. Стаж от 6 до 10 лет

позволяет четко и ясно формулировать свои послания, используя разнообразные коммуникативные техники. Опытные менеджеры со стажем более 10 лет обладают высокой степенью мастерства в передаче посланий, адаптируют свой стиль общения под команду и используют различные инструменты для усиления воздействия своих слов.

Менеджеры со стажем от 6 до 10 лет и более 10 лет значительно превосходят менеджеров со стажем до 5 лет по всем показателям коммуникативного потенциала. Менеджеры со стажем от 6 до 10 лет лучше понимают собеседников, осознают свои эмоции, мысли и действия, а также умеют устанавливать и поддерживать межличностные границы, что способствует эффективному управлению отношениями в коллективе. Менеджеры со стажем более 10 лет демонстрируют еще более высокие показатели, что связано с их глубоким опытом общения

и умением интерпретировать невербальные сигналы. Они также значительно лучше осознают свои эмоции и действия, что помогает им эффективно взаимодействовать с окружающими и управлять своими реакциями. Кроме того, они лучше передают информацию и выражают свои мысли в процессе общения, что обусловлено накопленным опытом ведения переговоров и презентаций. Единственное значимое различие между менеджерами со стажем от 6 до 10 лет и более 10 лет выявлено в особенностях посланий в общении, где более опытные менеджеры демонстрируют лучшие результаты.

Проведенное эмпирическое исследование особенностей коммуникативного взаимодействия менеджеров с различным стажем работы показало, что навыки коммуникативного взаимодействия наименее сформированы у менеджеров со стажем работы до 5 лет.

Литература:

1. Аборина М. В. Субъектные типы взаимодействия менеджеров торговых предприятий // Известия Самарского научного центра РАН. — 2021. — № 2–4. — С. 67–73.
2. Волков И. В. Особенности коммуникативного потенциала современных менеджеров среднего звена // Вестник Мининского университета. — 2019. — № 4 (29). — С. 91–96.
3. Клячкина Н. Л. Особенности мотивационной и ценностной сфер специалистов с разным стажем работы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2022. — № 4 (24). — С. 87–96.
4. Куницына В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2022. — 544 с.
5. Липатов, С. А. Проблема взаимодействия человека и организации: концепции и направления исследований // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. — 2022. — № 1. — С. 85–97.

Сказкотерапия как метод развития и коррекции психических явлений детей и подростков. Опыт работы Дома детского творчества г. Азова

Исаева Галина Ивановна, педагог-психолог
МБУ ДО Дом детского творчества г. Азова (Ростовская обл.)

В статье представлен опыт использования метода сказкотерапии для диагностики, коррекции и разностороннего развития детей и подростков.

Ключевые слова: сказкотерапия, дети, подростки.

И для кого не секрет, что сказка является прекрасным инструментом, который используется педагогами, психологами и родителями для развития ребёнка. Сакович Н. А. утверждает, что сказка может дать большой объём информации об авторе. Кроме того, нахождение в сказке позволяет чувствовать себя защищено. Сказка безгранична и полностью зависит от личности автора, его фантазии, мотивации и целей. Также использование сказок хорошо тем, что в процессе сказкотерапии появляется возможность использовать разнообразные атрибуты, усиливающие метафоры и позволяющие прожить и решить актуальную проблему. Всё это вызывает положительный эмоциональный отклик у автора, который, накапливаясь, укрепляет социальный иммунитет [5]. Нельзя не отметить мудрость сказок, ведь в них можно вложить любую рекомен-

дацию о том, как справляться с трудностями и выходить из проблемных ситуаций [3; 5]. Кроме того, огромным плюсом является отсутствие возрастных ограничений для использования сказкотерапии. Сказки одинаково хорошо подходят как детям, так и подросткам. Более того, педагоги и родители тоже с удовольствием участвуют в сказкотерапевтических занятиях [5].

С взглядами Сакович Н. А. созвучно мнению Зинкевич-Евстигнеевой Т. Д. Она указывает на наличие у сказки разных аспектов: дидактического, психокоррекционного, психотерапевтического и медитативного. Таким образом, по мнению Зинкевич-Евстигнеевой Т. Д. основными целями психологической сказки являются следующие: раскрытие глубин внутреннего мира ребёнка, развитие самосознания, психологическое просвещение, помощь на пути становления личности, а также

содействие оптимальному ходу естественного психического развития детей и подростков [1].

Однако опыт работы педагога-психолога МБУ ДО ДДТ г. Азова показывает, что сказкотерапия подходит не только для развития личностной и эмоционально-волевой сферы, но также и познавательной, улучшая внимание, память, воображение и другие процессы. В рамках сказкотерапии на занятиях я использую комплексный подход, описанный Зинкевич-Евстигнеевой Т. Д., который включает сочинение, постановку, анализ, рисование и рассказывание сказок, куклотерапию и мимодраму [3].

При постановке сказок в формате театр-экспромта дети выбирают персонажа, который им нравится. Проанализировав личность персонажа, а также побеседовав с ребёнком об этом персонаже всегда можно понять, какие личностные качества нравятся ребёнку, что он хотел бы в себе развить, каким ему хотелось бы быть. Известные персонажи выступают как ориентир.

В начале каждый ребёнок от первого лица рассказывает о своём персонаже всё, что посчитает нужным. Во-первых, это полезно для самой постановки — остальные участники понимают, с кем им придётся взаимодействовать, делают выводы о том, как с ним нужно будет общаться, осознают своё желание или нежелание вступать с этим персонажем в контакт. Эти размышления способствуют развитию социального интеллекта. Во-вторых, у выступающего развивается навык самопрезентации. Со временем даже самые стеснительные дети проявляют всё больше эмоций при рассказе о персонаже, добавляют всё больше подробностей о его жизни и характере, а время самопрезентации увеличивается. В-третьих, развивается воображение, гибкость и оригинальность мышления. Если речь идёт о персонаже знакомой сказки, эти особенности можно оценить по способности ребёнка отходить от шаблона и уметь добавлять детали от себя. Если сказку сочинили сами дети, воображение, гибкость и оригинальность проявляется в разработанности личности персонажа. В-четвёртых, при самопрезентации персонажа известной сказки ребёнок может продемонстрировать уровень развития не только памяти, но и внимания и мышления. При внимательном прослушивании рассказа о персонаже становится понятно, насколько ребёнок наблюдателен, умеет замечать детали и делать из них определённые выводы. В-пятых, ребёнок обязательно сделает акцент на своих интересах, страхах и целях, наделив ими своего персонажа.

Вторым этапом театр-экспромта выступает проигрывание сказки. На этом этапе также решается множество задач. Диагностика выполняется посредством наблюдения за ходом постановки. Поскольку дети уже взаимодействуют друг с другом, становится понятна система межличностных отношений в группе. Выделяются лидеры, изгои и одиночки, обнаруживаются дружеские компании, демонстрируются симпатии и антипатии участников.

Решаются развивающие и коррекционные задачи. Дети учатся не стесняться своих эмоций. Кроме того, они как бы попадают в ситуации из жизни и получают возможность попробовать разные варианты и «отрепетировать» адекватную реакцию или поведение. Дети-зрители в это время наблюдают за

процессом и делают для себя выводы, какую модель поведения стоит выбрать для себя.

Заключительным этапом театр-экспромта является анализ. Анализ осуществляем сначала когнитивный — обсуждаем сюжет проигранной сказки, тем самым стимулируя работу памяти, восприятия и внимания. Затем делимся эмоциями — каждый ребёнок рассказывает о своих впечатлениях, чувствах, эмоциях. Таким образом дети акцентируют своё внимание на собственных чувствах и вместе с тем снижают эмоциональное возбуждение, которое мешает размышлять логически на следующем этапе анализа. После проводим уже качественный анализ. Дети рассказывают о том, что нового они узнали, что будут использовать в повседневной жизни. Обсуждаем мотивы и поступки героев сказки, рассматриваем альтернативные варианты, желающие высказывают мнения о том, что бы они изменили в сюжете. Но ни в коем случае не обсуждаем самих актёров. Таким образом, дети учатся рассматривать ситуации с разных сторон, формировать разные версии, озвучивать свои эмоции, объяснять свои поступки и в то же время получают обратную связь от сверстников по отношению к своему персонажу. А поскольку каждый ребёнок в начале постановки, так или иначе, идентифицирует себя с персонажем, при получении критики действий персонажа, он подсознательно делает выводы о правильности поведения и вместе с тем не проявляет острой реакции на критику, ведь критикуют не его, а персонажа. Бывает и так, что в процессе постановки ребёнок понимает, что персонаж не совсем ему соответствует, обязательно обсуждаем и это, находя и анализируя причины отторжения. Благодаря этому дети начинают лучше понимать себя, прислушиваться к собственным ощущениям и отслеживать появление дискомфорта.

Кроме театр-экспромта используем театр теней. В этой работе первым этапом выступает создание персонажа из картона. Используя клей, картон, шпажки и силуэты выбранных персонажей, каждый ребёнок создаёт свою куклу. Многим хочется украсить куклу, раскрасить её, но в театре теней это оказывается совершенно не нужно. В ходе работы я рассказываю им о видах театра, более подробно останавливаясь именно на теневом. Объясняю, что наиболее важен здесь именно силуэт куклы, а дополнительные нарисованные детали не будут заметны. Это развивает в детях целостное восприятие и учит целостности деятельности.

Далее, как и в театре-экспромте, дети представляют своего персонажа.

Затем сочиняем сказку. В это время дети узнают структуру построения сказок. Совместное сочинительство также способствует развитию когнитивных процессов, коммуникативных навыков и адаптации. Дети учатся договариваться о том, как будет развиваться сюжет, стараются адекватно вписать своего персонажа в систему отношений и развитие сюжета сказки. Я веду запись сказки.

Готовую сказку начинаем репетировать. Учим диалоги, учимся правильно держать кукол перед экраном и управлять ими. Сложность в том, что кукла очень ограничена в движениях (вверх-вниз, влево-вправо), поэтому детям приходится вкладывать весь свой артистизм в то, чтобы куклу оживить.

Отрепетированную сказку снимаем на видео. Каждый дубль дети просматривают вместе со мной, замечают ошибки или радуются удачному отыгрышу. Если ошибка техническая — помогаю разобраться в ней и исправить. Все удачные дубли собираю в один мультфильм, чтобы посмотреть на следующем занятии. Подготовка и съёмка сказки в комплексе способствует

развитию мелкой моторики, эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, внимания, памяти, воображения, творческого мышления, ответственности перед другими игроками за свои действия.

Просмотренные мультфильмы обязательно обсуждаем и анализируем.

Литература:

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. — 3-е изд. — Москва: Ось-89, 2007. — 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — Санкт-Петербург: Речь, 2006. — 170 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — Санкт-Петербург: Златоуст, 1998. — 352 с.
4. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия для дошкольного и младшего школьного возраста / Л. Д. Короткова. — Москва: ЦГЛ, 2004. — 126 с.
5. Сакович, Н. А. Практика сказкотерапии / Н. А. Сакович. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 224 с.

Особенности ценностных ориентаций разновозрастных подростковых групп

Кириченко Маргарита Александровна, студент

Научный руководитель: Новицова Ксения Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций среди подростков седьмого и десятых классов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, подростки.

Features of value orientations of different age adolescent groups

The article presents the results of an empirical study of value orientations among seventh and tenth grade adolescents.

Keywords: value orientations, values, teenagers.

Проблема ценностной ориентации привлекает внимание многих наук, изучающих человека и общество, таких как философия, социология, психология и педагогика. Психолог отметил центральную роль понятия «ценность» и сказал, что оно может объединить интересы различных наук, изучающих поведение человека. Социологи и антропологи придерживаются того же мнения [2].

Ценностные ориентации составляют основу личности, определяют ее поведение. По мнению И. В. Архиповой, ценностные ориентации являются частью мировоззрения, на котором человек строит свою жизнь в обществе [1]. В нашем исследовании ценностные ориентации современных школьников рассматриваются как оценочное отношение личности (или группы) к совокупности материальных и духовных благ. Эти блага воспринимаются как предметы (или их свойства), цели и средства удовлетворения потребностей. Ценностные ориентации выражаются в идеалах, смысле жизни и социальном порядке. Они отражают отношение человека к условиям его жизни, являются результатом осознанного выбора жизненно важных объектов

и объектов. Различные системы ценностей основаны на совокупности материальных и духовных ценностей.

В возрасте 10–12 лет мировоззрение еще не сформировано, так как мышление и самосознание находятся в стадии развития. Все, что ребенок принимает, хранится в бессознательном и влияет на его решения, поступки и всю дальнейшую жизнь.

На ребенка влияют семья, глобальные события и окружающий мир. Возможно, он не осознает, что происходит, но он может участвовать в этом и получать от этого удовольствие. Ребенку дают «очки», через которые он смотрит на мир. Ценности поколений формируются в возрасте от 10 до 12 лет в результате событий (социальных, политических, экономических, социальных, технологических) и семейного воспитания (понятия добра и зла, дозволенного и запрещенного). В этом возрасте ребенок не оценивает события, а изучает наиболее эффективные жизненные стратегии. Например, развиваясь в условиях кризисов, голода и войн, он овладевает технологией выживания в таких условиях и обладает определенными ценностями (экономичность, способность довольствоваться меньшим). Если

он процветает в эпоху процветания и экономического роста, его успешные технологии и ценности будут другими (перспективные способности, активность, отношение к победе). Мы не всегда понимаем эти ценности, но они незаметно влияют на наше поведение: как мы общаемся, разрешаем конфликты, создаем команды, развиваемся, что покупаем, как ставим цели и управляем людьми [3].

Исследование проводилось на базе МАОУ Гимназия № 6 г. Хабаровска выборка составила 60 подростков, в возрасте от 12 до 17 лет.

В исследовании применялись следующие диагностические методы: Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова), Исследование ценностных ориентаций М. Рокича, Анкета исследования ценностных ориентаций (Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова).

Мы предположили, что ценностные ориентации обучающихся 7 класса отличаются от ценностных ориентаций обучающихся 10 класса.

Результаты психодиагностики по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова» представлены на рис. 1.

Согласно полученным результатам, ценности времяпрепровождение, материальное благосостояние и милосердие для обучающихся 7 класса оказались самыми важными из всех ценностей, при этом отвергаются такие ценности, как любовь, наслаждение прекрасным, познание нового, социальный статус, общение, признание и социальная активность. Для обучающихся 10 класса важно признание, также времяпрепровождение и материальное благосостояние, а отвергаются любовь, общение и здоровье.

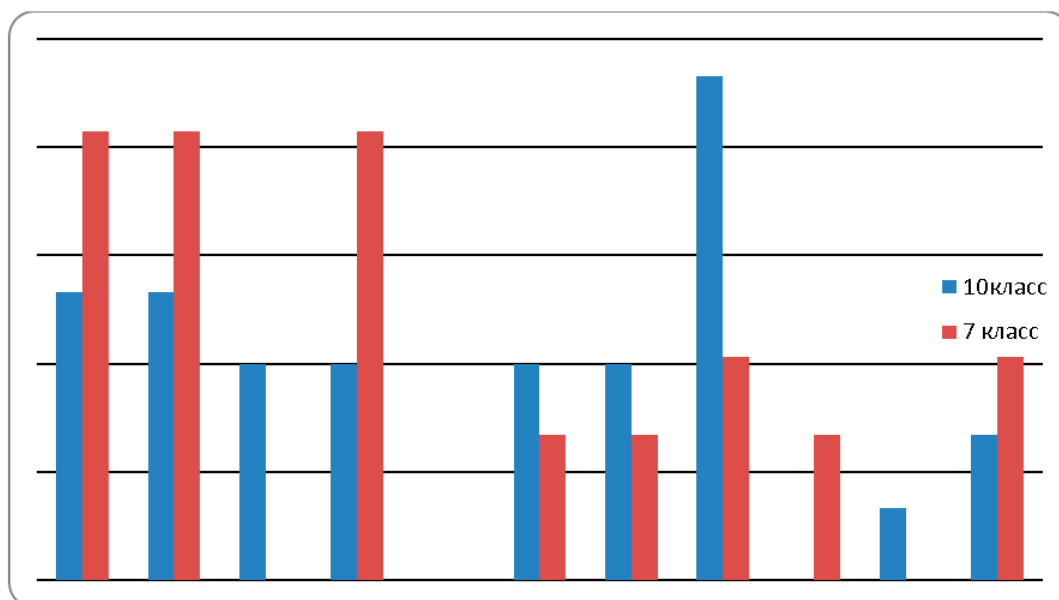


Рис. 1. Сравнительные результаты по методике «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» обучающихся 10 и 7 классов

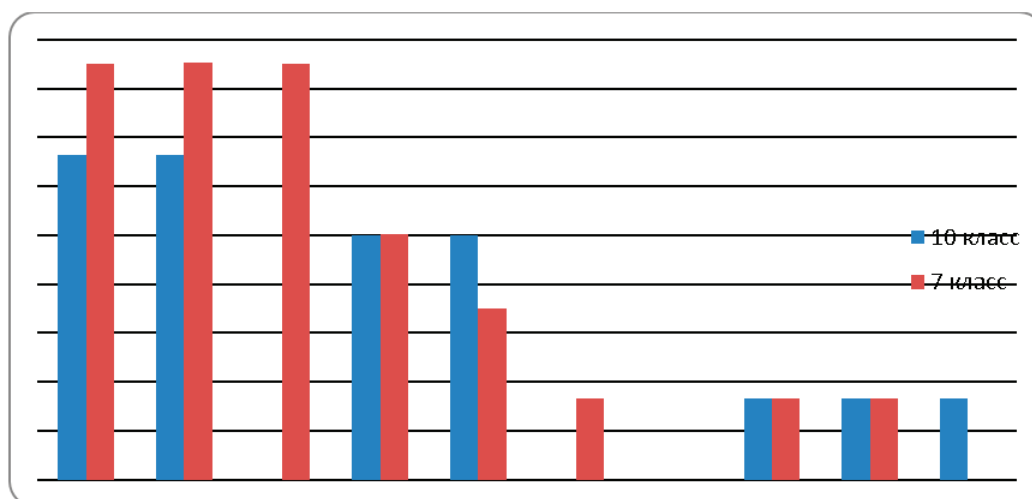


Рис. 2. Сравнительные результаты выраженности терминальных ценностей по М. Рокичу среди обучающихся

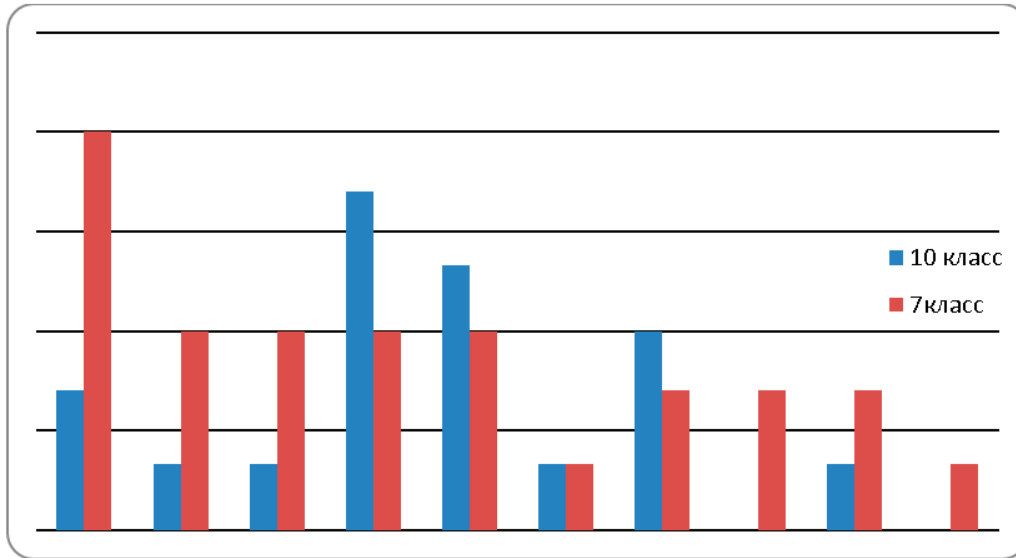


Рис. 3. Сравнительные результаты выраженности инструментальных ценностей по М. Рокичу среди обучающихся

Результаты психодиагностики по методике «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича» представлены на рис. 2 и 3.

Согласно полученным результатам видно, что среди терминальных ценностей самыми важными являются ценности личной жизни и самореализации. Среди инструментальных ценностей, наиболее значимыми для подростков являются ценности самоутверждения и ценности дела. Главными факторами, влияющими на формирование ценностных ориентаций, являются семья, школа, саморазвитие, средства массовой информации.

Результаты психодиагностики по методике «Анкета исследования ценностных ориентаций (Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова)» представлены на рис. 4, 5, 6 и 7.

Следует отметить, что для младших подростков более предпочитаемой ценностью является свобода, чем для старших подростков. А для старших подростков более предпочитаемой ценностью является возможность реализовать свои способности.

Кроме того, подростки обеих групп на первое место ставят собственную жизнь. Полностью отвергаются такие ценности, как культура, родина и природа.

Таким образом, на основании полученных в исследовании результатов можно говорить о том, что развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности. У каждого может существовать своя система ценностей, и в этой системе ценностей они выстраиваются в определенной взаимосвязи. Ценностные ориентации личности подростков формируются и развиваются в процессе социализации.

Для подростков 7 класса наиболее значимыми ценностями являются ценности времяпрепровождения, материального благосостояния и милосердие. Не выраженными ценностями для них являются: любовь, наслаждение прекрасным, познание нового, социальный статус, общение, признание и социальная активность. Более выражена такая ценность как свобода, нежели для старших подростков.

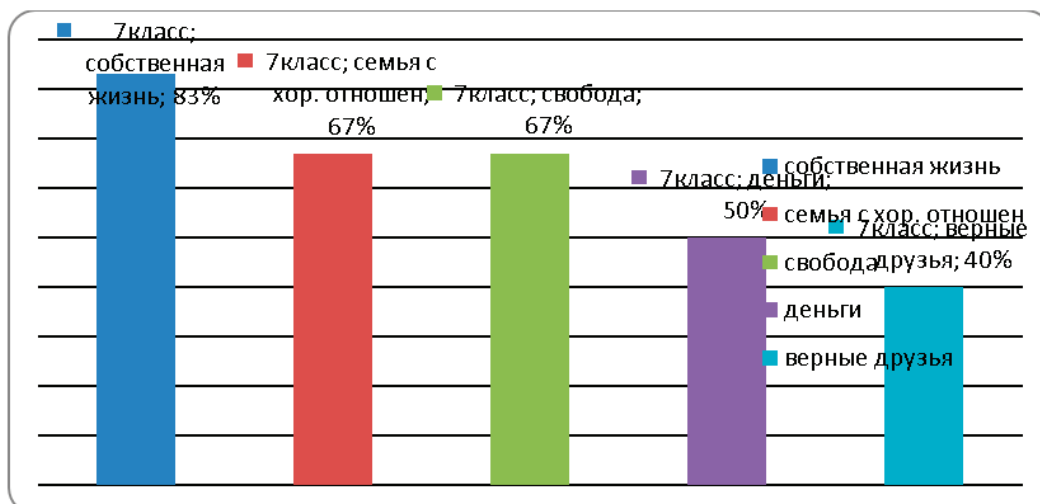


Рис. 4. Значимые ценностные ориентации (ценность в жизни) по Мурзич Л. Н. и Тарасовой А. В. среди обучающихся 7 класса

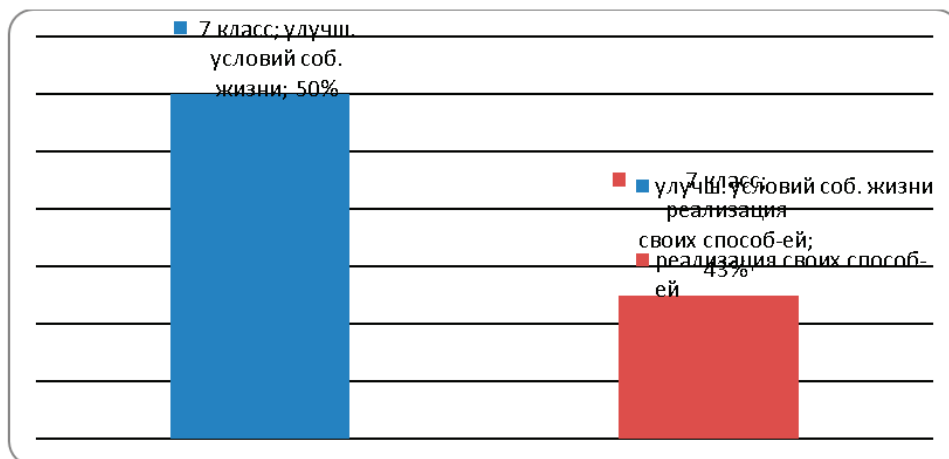


Рис. 5. Значимые ценностные ориентации (смысл жизни) по Мурзич Л. Н. и Тарасовой А. В. среди обучающихся 7 класса

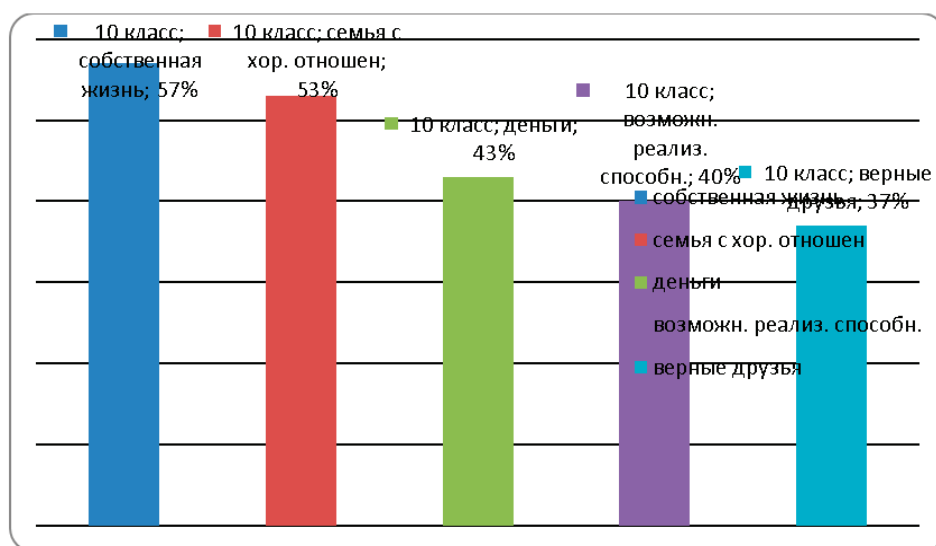


Рис. 6. Значимые ценностные ориентации (ценность в жизни) по Мурзич Л. Н. и Тарасовой А. В. среди обучающихся 10 класса

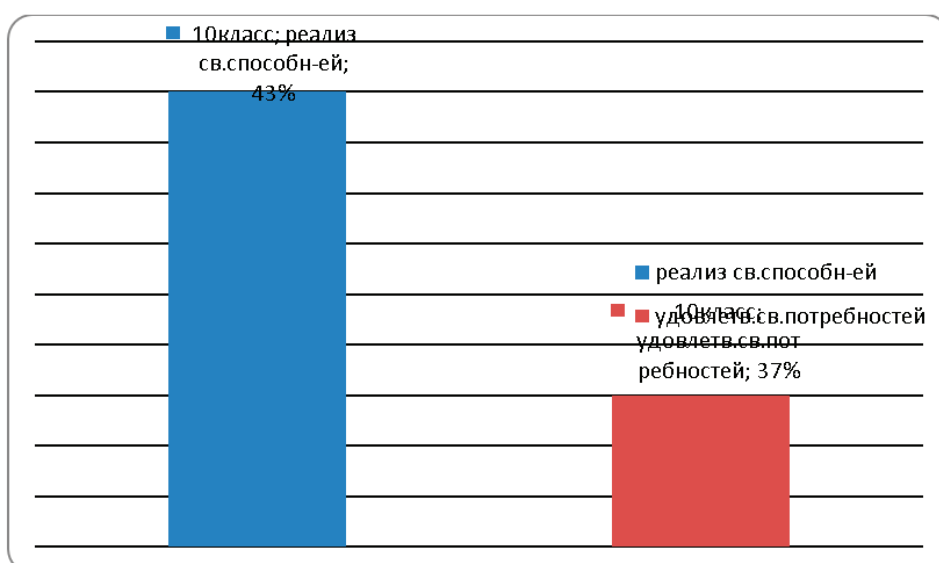


Рис. 7. Значимые ценностные ориентации (смысл жизни) по Мурзич Л. Н. и Тарасовой А. В. среди обучающихся 10 класса

Для подростков 10 класса наиболее значимыми ценностями являются: признание, времяпрепровождение и материальное благосостояние. Менее выражены такие ценности, как: любовь, общение и здоровье. Для старших подростков более предпо-

читаемой ценностью является возможность реализовать свои способности. Кроме того, подростки обеих групп на первое место ставят собственную жизнь. Ими полностью отвергаются такие ценности, как культура, родина и природа.

Литература:

1. Архипова И. В. Ценностные ориентации старших школьников как детерминанта социального самоопределения / И. В. Архипова // Социально-экономические явления и процессы. 2010. — № 5. — С. 183–188.
2. Барабанщиков Б. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. — 2003. — № 1. — С. 28–38.
3. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной образовательной среде / Е. Г. Михайлева. — Х.: Изд-во НУА, 2004. — 324 с.

Эмоциональное выгорание военнослужащих в коллективах с разным уровнем социально-психологического климата

Князева Виктория Игоревна, студент

Научный руководитель: Панченков Евгений Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент
Воронежский государственный университет

Целью статьи является рассмотрение особенностей эмоционального выгорания военнослужащих в воинских коллективах, имеющих различный уровень социально-психологического климата. Автор устанавливает наличие характерных особенностей развития синдрома эмоционального выгорания у военнослужащих в связи с благоприятностью или неблагоприятностью социально-психологического климата. В статье рассмотрены специфические особенности развития эмоционального выгорания у военных.

Ключевые слова: синдром, эмоциональное выгорание, социально-психологический климат, коллектив, военнослужащие.

Emotional burnout of military personnel in teams with different levels of socio-psychological climate

Keywords: the syndrome, the emotional burnout, the socio-psychological climate, the collective, the military personnel.

Воздействие синдрома эмоционального выгорания на социально-психологический климат в производственных и служебных коллективах изучают и социологи, и психологи, и специалисты иных наук. И эта тема как никогда актуально на современном этапе развития общества.

Психологи исследуют социально-психологические процессы, такие как сплоченность в малой группы, лидерство, механизмы эффективного социального взаимодействия, феномена группового давления, социально-психологический климат. В этом контексте большое значение заслуживает исследование феномена эмоционального выгорания в психологии служебной деятельности, как явления, отрицательно воздействующего на психофизическое самочувствие военнослужащих и результативность их служебной деятельности.

В первую очередь под синдромом эмоционального выгорания мы понимаем состояние, которое возникает у человека в процессе повседневной жизни и деятельности и выражается в физическом и эмоциональном истощении, отдалении от окру-

жающих, отсутствие интересов и желаний профессионального и личностного развития [1].

Эмоциональное выгорание исследуется нами в контексте психологического подхода и во взаимосвязи со стрессовыми факторами военной службы, которые зависят от индивидуальной способности военнослужащего к адаптации к воинской службе, базовым индивидуально-типологическим характеристикам личности, определяющим психическую устойчивость военнослужащих, удовлетворенностью службой, качеством жизни.

Анализируя содержательные особенности профессиональной деятельности и личности военнослужащего, важно отметить некоторые психологические особенности этого вида военной деятельности:

— экстремальный и эмоционально-насыщенный характер военной службы;

— особый регламентированный, властный характер отношений в системе подчинения;

- систему прямого подчинения приказам командира и усиленного контроля за их выполнением;
- повышенная эмоциональная, физическая нагрузка и уровень личной ответственности, ненормированный график службы.

По мнению И. А. Мачульской, отличительной особенностью военной службы является то, что военнослужащий «с одной стороны, имеет право на применение оружия и, с другой стороны, обязан в случае необходимости, по приказу командира, выполнить свой воинский долг до конца» [2, с. 73]. И выполнение воинского долга часто сопряжено с риском для здоровья и жизни.

К источникам появления факторов экстремальности в профессиональной деятельности военнослужащих могут относиться: социальные условия (уровень правовой защищенности), социально-психологические, к которым относятся социально-психологический климат воинского коллектива и уровень его сплоченности, характер деятельности в экстремальных условиях, стиль руководства, наличие или отсутствие конфликтных отношений между сотрудниками, а также информационные условия — воздействие средств массовой информации [4].

Поэтому личностная способность военнослужащего противодействовать стрессовым и экстремальным воздействиям на психику, эффективное купирование эмоционального дискомфорта в взаимосвязи с благоприятным социально-психологическим климатом на службе позволяет улучшить профессиональное благополучие, обеспечить готовность выполнить воинский долг на основе сохраненных физических и эмоциональных ресурсов.

И все же, для многих военнослужащих организация воинской службы и настроения в коллективе с неблагоприятным социально-психологическим климатом может наравне с фактором экстремальности становиться одним из условий для формирования синдрома эмоционального выгорания. Оно выражается в истощение из-за стресса в жизни, которое со временем отражается и на воинской службе. Военнослужащий переживает из-за нестабильной ситуации в обществе, и тревога распространяется на все сферы его жизни.

Эмоциональная нестабильность может возникать из-за проблем в семейных отношениях, что косвенно так же мешает эффективно служить государству. Личностные кризисы военнослужащих так же мешает службе, создавая хронический стрессовый фон.

Как следствие хронического стрессового реагирования, синдром эмоционального выгорания у военнослужащих может проявлять в следующих формах, определяющих его особенности:

- неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация и эмоциональный дефицит;
- неточное выполнение приказов и решений начальствующего состава, притупление профессионального долга;
- низкая активность или полная отстраненность при обсуждении служебных и социальных вопросов в военном коллективе, формальный подход к работе;

- утрата адекватного представления о гражданском и нравственном смысле воинской службы;

- формирование ощущения бесперспективности своей профессиональной деятельности, рост эгоизма и эгоцентризма.

Наше исследование имеет как теоретическую, так и практическую важность и значимость, так как эмоциональное выгорание и неблагоприятный социально-психологического климата в воинском коллективе, напрямую влияют на готовность военнослужащего и всего воинского коллектива выполнить служебную и боевую задачу.

В рамках нашего исследования мы изучили взаимосвязь между эмоциональным выгоранием военнослужащих и уровнем социально-психологического климата в воинских коллективах.

В ходе исследования нами использовались методики: оценки уровня социально-психологического климата А. Н. Лутошкина; «Пульсар», автор Л. Г. Почебут; диагностики синдрома эмоционального выгорания автор К. Маслач.

С помощью методики оценки уровня социально-психологического климата А. Н. Лутошкина, нами выявлены два коллектива с разным уровнем социально-психологического климата.

В коллективе № 1 у военнослужащих военных наблюдается средний уровень благоприятности социально-психологического климата (17,06 баллов по ключу). У большинства опрошенных участников сформировалась внутреннее положительное представление о психологическом коллективе и: группы, которое выражается в чувстве сплочения, в стремлении к совместной деятельности и взаимоуважению. В данном коллективе выявился благоприятный социально-психологический климат.

Коллектив № 2, напротив, характеризуется начальной неблагоприятностью социально-психологического климата (-1,5 балла по ключу). В ситуации группового взаимодействия проявилась более низкая оценка социально-психологического климата коллектива. Коллектив ими чаще воспринимается как необходимость, слабо выражено стремление к совместной деятельности и, напротив, присутствует стремление к индивидуальной деятельности. Другими словами, можно констатировать неблагоприятный социально-психологический климат.

Чтобы расширить и углубить область исследуемого социально-психологического климата, в данных коллективах военнослужащих проведено исследование с помощью методики «Пульсар» Л. Г. Почебут. Она позволила получить более широкий диапазон характеристик в определении социально-психологического климата, а также подробнее изучить взаимосвязь выделенных характеристик коллектива с особенностями эмоционального выгорания.

По методике Л. Г. Почебут наибольшее количество баллов в воинском коллективе № 1 имеют шкалы: «Сплоченность» (10,46 баллов), «Активность» (9,36 баллов), а также «Направленность» (8,36 баллов).

В воинском коллективе № 2 констатировано наибольшее количество баллов по шкалам: «Направленность» (6,02 баллов), «Сплоченность» (5,66), а также «Референтность» (5,14 баллов).

Исходя из этого можно сделать вывод, что воинском коллектив № 1 — сформирована достаточно зрелая группа военно-

служащих, способная выполнять служебные и боевые задачи, успешно взаимодействовать в рамках военной службы. Группа энергична, заинтересованная в эффективной служебной деятельности, в решении служебных задач принимают активное участие подавляющее число военнослужащих.

Воинский коллектив № 2 представляет из себя недостаточно зрелую социальную группу, которая не отличается высоким сплочением, не всегда способная эффективно справиться с поставленными служебными задачами.

Военнослужащие пассивны, инертны, стараются решать свои проблемы индивидуально.

При диагностике синдрома эмоционального выгорания по методике К. Маслач в воинском коллективе № 1, нами констатируется общий уровень сформированности и развития синдрома эмоционального выгорания, который является низким (35,4 балла по индексу психологического выгорания), что говорит нам о том, что у большинства членов коллектива эмоциональное выгорание выражено слабо, или только начинает развиваться. При этом, в данной группе больше всего встречается стадия профессионального истощения (14,6 баллов по ключу), реже деперсонализация (12,2 баллов). Редукция профессиональных достижений почти не встречается.

В воинском коллективе № 2 общий уровень сформированности и развития синдрома эмоционального выгорания является высоким (90 баллов по индексу психологического выгорания). Это говорит о наличии у большинства членов коллектива синдрома эмоционального выгорания, который, при этом, активно развивается. Наиболее выражено в данной группе психоэмоциональное истощение (32,62 балла по ключу), чуть слабее редукция профессиональных достижений (28,7 баллов по ключу). Деперсонализация развита меньше всего именно в данном воинском коллективе, однако больше, чем в первом коллективе (20,7 баллов по ключу).

Связь между двумя количественными показателями, а также для проверки гипотезы о наличии зависимостей между

переменными проверялась нами с помощью корреляционного анализа — коэффициента корреляции Спирмена (Таблица 1).

Исходя из полученных в ходе исследования данных, мы можем наблюдать обратную зависимость между переменными: социально-психологическим климатом и синдромом эмоционального выгорания. Это значит, что при благоприятном социально-психологическом климате синдром эмоционального выгорания формируется и развивается слабее, чем при неблагоприятном и наоборот, чем более неблагоприятен СПК в коллективе, тем выше вероятность развития синдрома эмоционального выгорания у военнослужащих.

Таким образом, мы можем отметить характерные особенности в уровне сформированности эмоционального выгорания у военнослужащих в зависимости от сформированного уровня социально-психологического климата в служебном коллективе. У большинства членов второй группы выгорание имеет следующие особенности: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация и эмоциональный дефицит, низкая активность или полная отстраненность при обсуждении служебных и социальных вопросов в военном коллективе, формальный подход к работе, рост эгоизма и эгоцентризма, повышенная физическая и психологическая утомляемость, формальный подход к службе.

В воинском коллективе № 1 синдром эмоционального выгорания характеризуется следующими особенностями: временное снижение настроения, небольшое снижение мотивации к труду и трудности в межгрупповом общении при сохранении способности к конструктивному взаимодействию.

Итак, изучение эмоционального выгорания требует комплексного подхода, включающего разнообразные методы и методики. При рассмотрении эмоционального выгорания в служебных коллективах всегда важно учитывать уровень социально-психологического климата, а также те особенности служебной деятельности, которые специфичны именно для военнослужащих в их профессиональной деятельности.

Таблица 1. Корреляционный анализ взаимосвязи эмоционального выгорания и социально-психологического климата (коэффициента корреляции Спирмена)

	Методика Лутошкина	Психоэмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция профессиональных достижений
Подготовленность к деятельности	0,459***	-0,521***	-0,477***	-0,458***
Направленность	0,332***	-0,292**	-0,286**	-0,23*
Организованность	0,508***	-0,52***	-0,487***	-0,465***
Активность	0,79***	-0,716***	-0,618***	-0,644***
Сплоченность	0,731***	-0,715***	-0,652***	-0,591***
Интегративность	0,654***	-0,578***	-0,676***	-0,608***
Референтность	0,391***	-0,373***	-0,434***	-0,36***
Методика Лутошкина	-	-0,774***	-0,72***	-0,702***

* $r < 0.05$

** $r < 0.01$

$r < 0.001$

Литература:

1. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова — Санкт-Петербург, Питер.— 2006.— 124 с.
2. Мачульская И. А. Феномен эмоционального выгорания военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности / Мачульская И. А., Беляев Р. В., Машин В. Н. // Территория науки. 2015. № 5. С. 72–77.
3. Панченков Е. Ю. Исследование социально-психологического климата в подразделениях правоохранительных органов: монография / Е. Ю. Панченков, ДВИПК ФСКН России.— Хабаровск, 2011.— 151 с.
4. Синдром выгорания. Разработка концепций.— URL: [http:// Google.ru.psimaster.bormoutconcept](http://Google.ru.psimaster.bormoutconcept) (Дата обращения: 02.05.2024).
5. Удовик С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности / С. В. Удовик, А. В. Молокоедов, И. М. Слободчиков.— Екатеринбург: Левъ.— 2018.— 252 с.
6. Maslach, C. & Jenkins, S. R., (2014). Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations: A longitudinal perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 101–127.
7. Perlman, B. & Hartman, E. Burnout: summary and future research//*Human relation*.— 1992.— Vol. 35 (4).— PP. 283–305

Технология детской мультипликации как средство развития воображения у детей старшего дошкольного возраста

Новацких Светлана Сергеевна, студент

Научный руководитель: Карих Виктория Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

В статье раскрывается проблема развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста посредством технологии детской мультипликации. Представлены результаты исследования творческого воображения детей старшего дошкольного возраста и проверена эффективность педагогических методов развития данного аспекта через применение технологии детской мультипликации.

Ключевые слова: технология мультипликации, старший дошкольный возраст, творчество и воображение.

В современном мире главной целью является обеспечение благоприятных условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка с учетом его возраста и индивидуальных особенностей, что прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который является ключевым документом для разработки Федеральной образовательной программы, [3].

Кроме того, в Федеральной образовательной программе дошкольного образования подчеркивается, что каждый ребенок обладает индивидуальными способностями и талантами, которые следует активно развивать. Программа рекомендует создавать условия для самовыражения и самореализации ребенка, а также предоставлять доступ к различным сферам искусства, научных открытий и практической деятельности.

В наше время для педагога важно использовать методы и инструменты, которые соответствуют современным требованиям к образованию детей, а также влияют на формирование творческой личности, которая способна находить нестандартные решения в различных жизненных ситуациях. Одним из таких эффективных средств является использование мультипликации, которая стимулирует развитие у детей 5–6 летнего возраста воображения, творчества и фантазирования.

При проведении анализа психолого-педагогической литературы были выявлены противоречия:

- между требованиями ФГОС ДО к развитию творческих способностей дошкольников и недостаточно изученной сферы творческого развития творческого воображения;
- между потенциальными возможностями мультипликации, способствующими развитию творчества и воображения ребенка старшего дошкольного возраста и ограниченности в разработке технологии детской мультипликации как эффективного инструмента развития творческого воображения дошкольников.

Цель исследования заключается в изучении особенностей развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста и возможности создать педагогические условия для его развития посредством технологии детской мультипликации.

Б. М. Теплов характеризовал «творческое воображение как самостоятельное создание новых образов в процессе творческой деятельности, что в результате даёт оригинальные и ценные продукты» [2, с. 113].

Творческое воображение является ключевым аспектом когнитивного развития детей. Оно позволяет им преобразовывать существующие образы и создавать новые, ранее не су-

ществовавшие в их сознании. Этот процесс преобразования опирается на имеющиеся знания и опыт и осуществляется с применением определенных приемов и методов.

Для оценки воображения старших дошкольников выделили несколько значимых показателей: гибкость; оригинальность; художественно-смысловое обобщение; целостность.

Р. А. Рубилкина подчеркивает, что одним из эффективных методов развития творчества детей старшего дошкольного возраста можно выделить использование технологии мультимпликации. Совмещение изобразительно-выразительных средств с компьютерными технологиями, позволяет создать конкурентоспособное средство развития, способное стимулировать развитие воображения и раскрыть творческий потенциал детей [1].

Исследование особенностей творческого воображения осуществлялось нами на базе МАДОУ № 57 города Ангарска.

Для объективной оценки педагогических условий в дошкольном учреждении на констатирующем этапе исследования нами были применены такие методы как анкетирование педагогов, анкетирование родителей, экспертиза ПППС («Центр творчества»).

В критериях готовности педагогов мы выделили три основных компонента: когнитивный, деятельностный и поведенческий. Методикой диагностики для педагогов являлся составленный нами анкетирование. В результате выявлено, что при работе над развитием творческого воображения на разном профессиональном уровне, повышенные показатели базового уровня и критического составили по 27%.

В критериях готовности педагогов мы выделили три основных компонента: когнитивный, деятельностный и поведенческий. В результате анкетирования выявлено, что большинство педагогов отнесено нами к базовому уровню. Это говорит об умении педагогами применять методы, средства и технологии развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста, а также планированием образовательной работы с учетом уровня развития творческого воображения детей. Так, Е. А. А. использует для стимулирования творческого воображения у детей «продуктивную деятельность; организацию игровых ситуаций; театральную деятельность; фантазийные игры». Кроме того, педагог обращает внимание «на организацию образовательной среды, что способствует эффективному развитию творческого воображения детей».

Исследование предметно-пространственной развивающей среды «центра творчества» группы старшего дошкольного возраста МБДОУ № 57 г. Ангарска показало, что инвариативная часть насыщенности составляет 57%, вариативная часть — 32%.

Анализ показал, что для развития творческого фантазирования детей старшего дошкольного возраста через создание мультфильмов необходимо планировать и выстраивать работу по обеспечению РППС соответствующими материалами. Важно использовать рекомендованные материалы и оборудо-

вание, чтобы стимулировать творческое воображение детей и создать оптимальные условия для его развития.

Анкетирование родителей с целью определения уровня их осведомленности о развитии творческого воображения детей старшего дошкольного возраста показало, что они не полностью понимают, что такое творческого воображения, в каком возрасте следует его развивать у детей, и какие методы, средства могут помочь в этом процессе. Также родители признают необходимость развития творческого воображения детей дошкольного возраста, и большинство родителей хотели бы узнать больше о методах и средствах его развития.

Для изучения особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста были использованы: беседы, выявляющие представления детей о технологии детской мультимпликации, тест «Закончи рисунок» Э. П. Торренса и методика «Сочинение сказки» (О. М. Дьяченко).

В результате проведенного исследования выявлено, что дети в экспериментальной группе (20%) и в контрольной группе (10%) обладают низким уровнем творческого воображения. Дети не способны определить художественную проблему и создать сказочный рассказ.

Для развития творческого воображения детей был проведен формирующий эксперимент с использованием технологии детской мультимпликации.

На начальном этапе были предприняты следующие меры: приобретение необходимых материалов в «центре творчества» для поддержания интереса детей к мультимпликации; проведение коллективной беседы об истории мультимпликации с использованием слайдовой презентации; демонстрация первых мультфильмов, с целью показать, как они были созданы и какие техники использовались; показ примеров детских мультимпликации.

На основном этапе работа с детьми включила в себя: квест-игру по знакомству с видами детской мультимпликации; беседы с детьми; групповые практические задания, включающие создание персонажей и сюжетных линий для мультфильма; игровые методы, такие как ролевые игры, чтобы помочь детям разыграть сцены из своего мультфильма и выразить творческую идею. Работа с педагогами и родителями: консультации; мастер-класс; семинары-практикумы; проект; конкурс совместных с детьми мультимпликационных работ.

Заключительный этап включил в себя: проведение контрольного этапа исследования по методике констатирующего эксперимента; анализ и обсуждение созданных мультфильмов для оценки их эффективности и соответствия поставленным целям; проведение конкурсов и выставок детских мультфильмов для стимулирования творческой активности и мотивации детей.

Эти результаты подтверждают наше предположение о положительном влиянии технологии детской мультимпликации на развитие творческого воображения детей.

Литература:

1. Рубилкина Р. А. Развитие творческого воображения старших дошкольников средствами мультимпликации [Текст] / Р. А. Рубилкина, Б. Х. Хамукова // Инновации в науке и практике: сборник статей по материалам XII международной научно-практической конференции. — М.: Наука, 2018. — С. 103–107.

2. Теплов, Б. М. Избранные труды [Текст] / Б. М. Теплов. — В. 3 т. — М.: Академический проект, 2012. — Т. 2. Психофизиология индивидуальных различий. — 360 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N1155 [Электронный документ]. — Режим доступа: FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf (gosuslugi.ru) — Загл. с экрана.

Связь стрессоустойчивости и копинг-стратегий личности сотрудников организации

Ножничева Валентина Владимировна, студент

Научный руководитель: Шурупова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В работе рассматриваются результаты исследования специфики связи стрессоустойчивости и копинг-стратегий личности сотрудников организации (на примере проводников пассажирских вагонов). Выборку составили 123 проводника пассажирского вагона в возрасте от 19 до 55 лет. Проверялись уровень стрессоустойчивости сотрудников и ведущие копинг-стратегии.

Результаты исследования позволили подтвердить гипотезу и сделать выводы, что прослеживаются связи высокого уровня стрессоустойчивости и копинг-стратегий «Планирование решения» и «Положительная переоценка»; низкого уровня стрессоустойчивости и копинг-стратегии «Бегство-избегание».

Ключевые слова: стрессоустойчивость, копинг-стратегии, сотрудники организации.

Стрессоустойчивость в современной науке рассматривается как свойство личности, обеспечивающее возможность справляться с напряжением и стрессовыми ситуациями, не допуская негативного воздействия на благополучие жизнедеятельности. Стрессоустойчивость относится к комплексному психологическому феномену. В качестве основного ресурса мы будем рассматривать личностные качества и характеристики, позволяющие противостоять влиянию стрессовых факторов — копинг-стратегии.

Копинг — это определенная форма поведения, отражающая готовность преодолевать стрессовую ситуацию, приспособиться к обстоятельствам. [5, с. 111] Копинг-стратегия подразумевает под собой уже готовый способ поведения в ситуации стресса.

В отличие от защитных механизмов, также используемых при влиянии стресса, копинг-стратегии являются осознанным стремлением противодействия. Выбор копинга зависит от восприятия той или иной ситуации, когнитивной сложности проблемы, интеллектуальными ресурсами личности и возможностью применения самоконтроля.

Проанализировав особенности профессиональной деятельности проводников пассажирских вагонов, мы выявили наличие высоких требований к личностным и профессиональным качествам сотрудников, наличие регулярного напряжения, создаваемого характером работы. Именно поэтому в профессиональной программе проводника пассажирского вагона выделяется наличие такого необходимого качества как стрессоустойчивость. Важность наличия высокого уровня этого качества и послужила основанием начала нашего исследования.

Целью нашего исследования было проследить связь стрессоустойчивости и копинг-стратегий личности сотрудников организации.

Общей гипотезой исследования является предположение, что существует связь стрессоустойчивости и копинг-стратегий личности сотрудников организации.

Частные гипотезы:

1. для лиц с высоким уровнем стрессоустойчивости характерны адаптивные копинг-стратегии;
2. для лиц с низким уровнем стрессоустойчивости характерны неадаптивные копинг-стратегии;
3. предпочитаемые копинг-стратегии и уровень стрессоустойчивости имеют особенности для разных возрастных групп.

Рассмотрим результаты проведенного эмпирического анализа.

Нами было проведено две методики для выявления уровня стрессоустойчивости: тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона); тест «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» Н. П. Фетискина. Для определения ведущих копинг-стратегий мы использовали методику ССП («Стратегии совладающего поведения» Р. С. Лазарус).

Результаты диагностики с применением теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона позволяют увидеть, что большая часть сотрудников, имеющая хороший (37,1%) и удовлетворительный уровень (58,1%) самооценки стрессоустойчивости, что означает способность справиться с определенным количеством стресса и адаптироваться к трудовой деятельности (Рис. 1).

По результатам исследования типа стрессоустойчивости проводников пассажирских вагонов мы получили следующие результаты (Рис. 2).

Люди типа А характеризуется отсутствием стрессоустойчивости, часто проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность. Респондентов, относящихся к типу А — 8 человек (6,5%).

Респондентов, склонных к типу А, 49 человек (39,5%). Люди такого типа часто проявляют неустойчивость к стрессу.

Принадлежность к типу Б характеризуется высокой стрессоустойчивостью. Респонденты чаще всего стремятся спра-

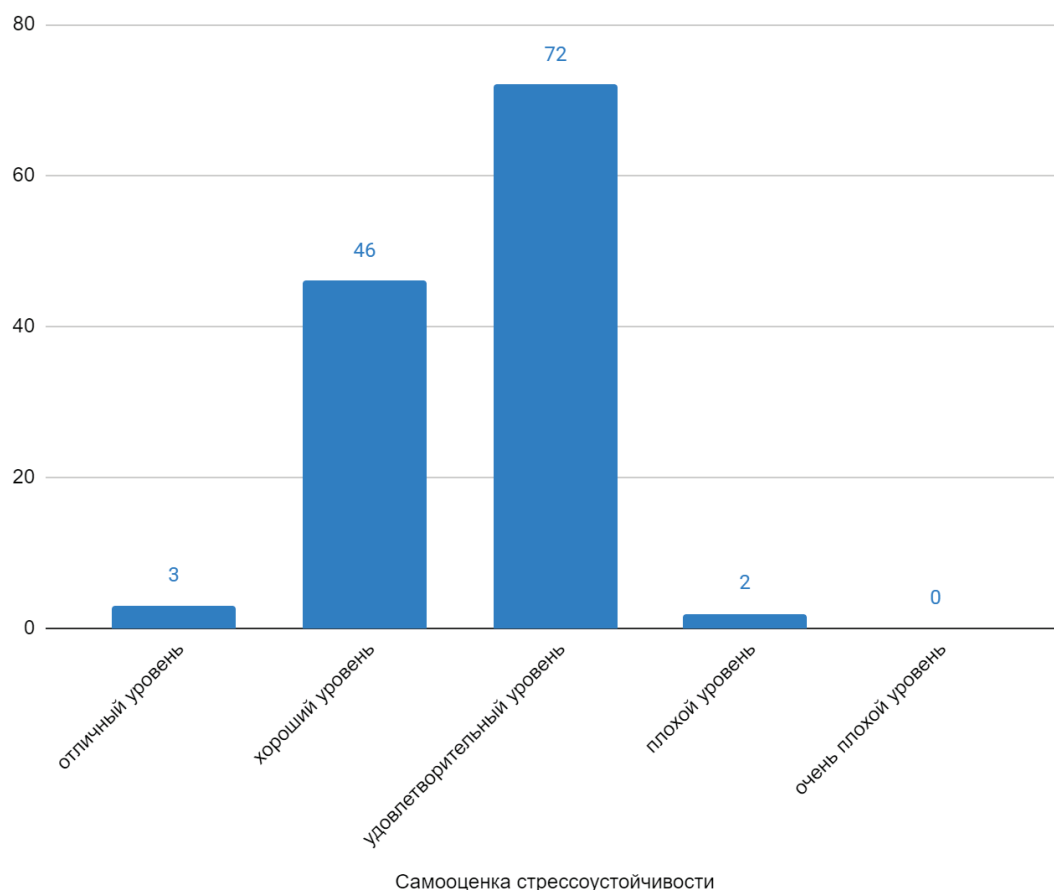


Рис. 1. Распределение самооценки стрессоустойчивости сотрудников организации

вдаться с трудностями самостоятельно, трудности воспринимают адекватно. К личностным качествам таких людей можно отнести: эмоциональную уравновешенность, гибкость, адап-

тивность, дружелюбие, эмпатию. Из проводников пассажирских вагонов, относящихся к типу Б, статистическое распределение показало 7 сотрудников (5,6%).

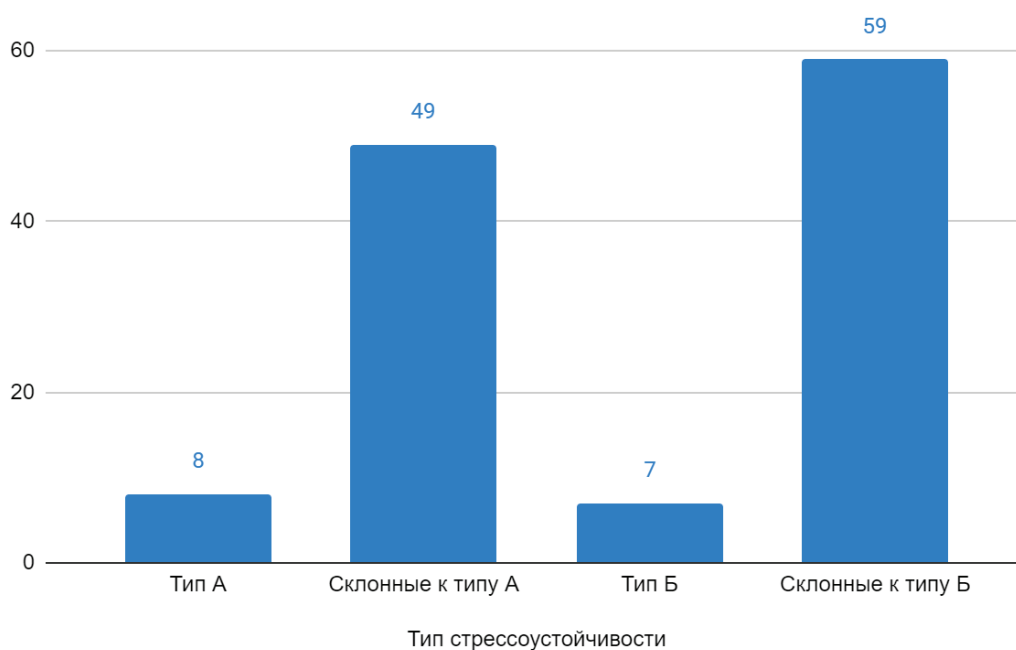


Рис. 2. Распределение типа стрессоустойчивости сотрудников организации

Склонных к типу Б 59 респондентов (47,6%). Реакция на стрессовое воздействие у таких сотрудников умеренно выраженная, они труднее адаптируются к стрессовым ситуациям.

Результаты исследования копинг-стратегий показали преобладание выбора копинга «Планирование» (71,8%) и «Положительная переоценка» (41,9%).

Сотрудники с преобладающим копингом «Планирование» как правило способны лучше справляться с трудными ситуациями в профессиональной и личной среде. Они ищут способы решения проблемы, используя, в частности, прошедший опыт.

Для тех, у кого преобладает копинг «Положительная переоценка» свойственен оптимистический взгляд на жизнь и возникающие проблемы. Данная копинг-стратегия позволяет сохранить мотивацию и ресурсы противостоять негативному воздействию стресса (Рис. 3).

Для проверки гипотез был проведен корреляционный анализ, с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Значимые корреляционные связи мы получили между уровнем стрессоустойчивости и копинг-стратегиями внутри следующих возрастных групп (Табл. 1).

Результаты парной корреляции в возрастной группе (19–31 год) выявили значимые прямые связи между параметрами: «тип стрессоустойчивости» и «планирование» ($r=0,436$; $p<0,01$);

«самооценка стрессоустойчивости» и «планирование» ($r=0,590$; $p<0,01$); «самооценка стрессоустойчивости» и «положительная переоценка» ($r=0,374$; $p<0,05$), а также обратную связь между параметрами: «тип стрессоустойчивости» и «бегство-избегание» ($r= -0,416$; $p<0,05$); «самооценка стрессоустойчивости» и «бегство-избегание» ($r= -0,401$; $p<0,05$).

Результаты парной корреляции в возрастной группе (44–60 лет) выявили значимые прямые связи между параметрами: «тип стрессоустойчивости» и «планирование» ($r=0,211$; $p<0,05$); а также обратную связь между параметрами: «тип стрессоустойчивости» и «бегство-избегание» ($r= -0,242$; $p<0,05$).

Данные говорят нам о том, что проводники пассажирских вагонов с высоким уровнем стрессоустойчивости предпочитают брать контроль над ситуацией и находить решения возникших проблем. Сотрудники с ведущей стратегией «Планирование решения проблемы» анализируют проблемы, ищут причины их появления, разрабатывают план действий и активно следуют этому плану. Стратегия помогает успешно справляться со стрессовыми ситуациями.

Молодые сотрудники склонны к положительной переоценке ситуации, что помогает им воспринимать трудности с наименьшим психологическим воздействием. Данные говорят нам о том, что проводники пассажирских вагонов с высоким уровнем

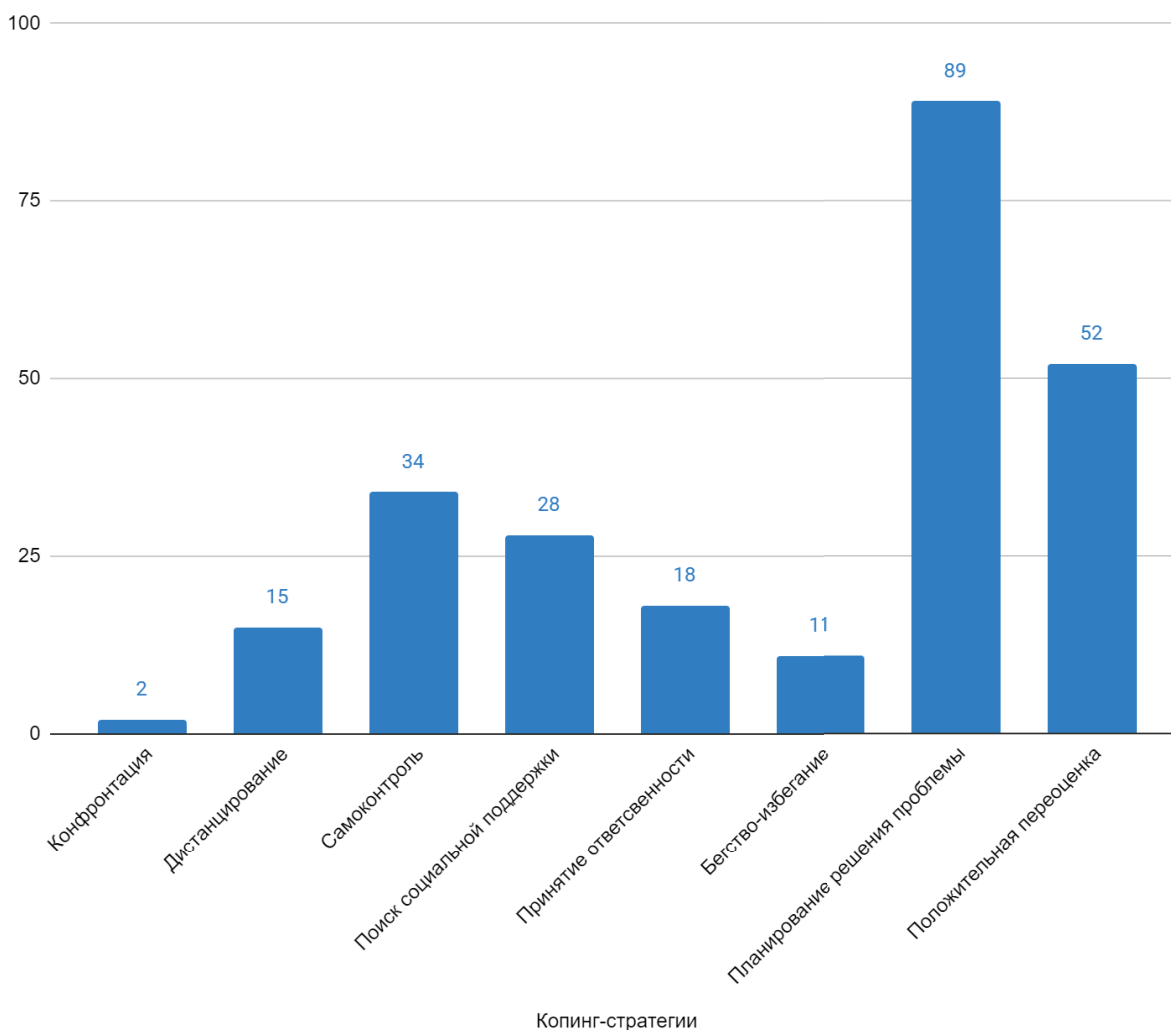


Рис. 3. Распределение ведущих копинг-стратегий сотрудников организации

Таблица 1. Связь показателей стрессоустойчивости и копинг-стратегий у сотрудников организации

Связь показателей стрессоустойчивости и копинг-стратегий у сотрудников 19–31 года		
Направленность стратегий поведения	Тип стрессоустойчивости	Самооценка стрессоустойчивости
Бегство-избегание	-0,416*	- 0,401*
Планирование решения проблемы	0,436**	0,590**
Положительная переоценка	-	0,374*
Связь показателей стрессоустойчивости и копинг-стратегий у сотрудников 44–60 лет		
Направленность стратегий поведения	Тип стрессоустойчивости	Самооценка стрессоустойчивости
Бегство-избегание	-0,242*	-
Планирование решения проблемы	0,211*	-

Примечание: ** означает уровень значимости коэффициента корреляции $p < 0,01$, то есть высокий уровень значимости;
* означает наличие уровня значимости коэффициента корреляции $p < 0,05$.

стрессоустойчивости стремятся переосмыслить ситуацию, находят положительные стороны проблемы, что помогает не сильно влиять стресс-факторам на состояние сотрудника.

Проводники пассажирских вагонов с низкой стрессоустойчивостью предпочитают чаще всего использовать неэффективную копинг-стратегию «Бегство-избегание». Сотрудники стремятся избегать столкновения с вызывающими стресс событиями, чувствами.

Данные доказывают теоретические основы исследования, в которых говорится о конструктивных копинг-стратегиях, в числе которых активная копинг-стратегия «Планирование решения», основанная на принятии действий и пассивная копинг-стратегия «Положительная переоценка», не требующая действия, но снижающая влияние стресса.

Таким образом, учитывая вышеперечисленное мы доказываем нашу основную и частные гипотезы.

Литература:

1. Абдулаева, П.З. Некоторые понятия о специфике «профессионального стресса» и ее непосредственная связь с жизненно важными требованиями в профессиональной деятельности / П.З. Абдулаева, А.А. Османова.— Текст: непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки.— 2016.— № 5.— С. 5–7.
2. Катунин, А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен/ Катунин, А.П.— Текст: непосредственный // Молодой ученый.— 2012.— № 9.— С. 243–246.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы / Крюкова, Л. Т.— Текст: непосредственный // Вестник КГУ им. П. А. Некрасова.— 2008.— № 14.— С. 147–153.
4. Курбанова, А.Р. Психология стресса / Курбанова, А. Р.— Текст: непосредственный// Мировая наука.— 2019.— № 5.— С. 392–394.
5. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями / Муздыбаев, К.— Текст: непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии.— 1998.— № 2.— С. 100–111.
6. Федоренко, М.В. Стрессоустойчивость как показатель социальной адаптации/ Федоренко, М. В.— Текст: непосредственный // Вестник ТГГПУ.— 2017.— № 2.— С. 17–28.

Individual peculiarities of attention in learning activities

Ovchinnikova Anna Igorevna, student
Belgorod State National Research University

Learning activity is one of the main activities for school-age children. All cognitive processes are involved in learning, and attention plays one of the leading roles among them — it is on the age and individual characteristics of the pupil that the success of concentration on the material being studied and the completeness of its assimilation depend.

Attention as a cognitive process is a selective focus on a particular object and concentration on it, deepening in the cognitive activity directed on the object [4].

This process, as well as its definition, is based on two concepts — focus and concentration.

Attention is selective. We cannot cover the whole of the surrounding reality with attention. Our psyche picks out a certain phenomenon, task or object from many others and lingers on it for a period of time. That is, our attention should be directed to something separate.

It is impossible to focus our attention on an object without concentrating on it for any length of time. The reverse side of the ability to choose one object out of many is the ability to also keep and hold your attention on it, i.e. to concentrate on something. Concentration and focus are inextricably linked and are the essence of the attention process.

The relationship between attention and learning process is characterised by their mutual influence on each other. Attention affects the learning process of an individual student and the group as a whole, but the design of the learning process also has a significant impact on the development of attention in general, its individual properties, as well as its attraction and intensity.

The opportunity to influence the development of attention is actively used by experienced and skilful teachers, who use various techniques, methods and build the learning process in such a way as to attract students' attention to the subject to the fullest extent.

Nowadays, not only school age is considered to be included in the learning process, but also preschool age. Pre-school education institutions are being established to prepare children for the beginning of a new stage of their life in a general education institution.

Formation of voluntary attention in older preschoolers involves the formation of three skills: acceptance of gradually increasing complexity of instructions; retention of instructions in attention throughout the lesson; development of self-control skills [3].

The degree of attention development in preschoolers is indicated by the development of the following qualities: stability, concentration, distribution and switching of attention. In the older preschool age there is an active development of cognitive processes, the capacity of attention increases in relation to all its properties. The volume and stability of attention increases. Personal characteristics in the concentration of attention begin to manifest themselves.

A deviation or delay in the development of any of these qualities leads to a disruption not only in the assimilation of information in the learning process, but also in the child's behavioural reactions. For example, it is much more difficult for children with insufficiently developed switchability for their age to fulfil the required amount of tasks, to switch to another activity. This leads to difficulties in communication and joint activities with peers, adults and teachers.

Involuntary attention is the most developed at preschool age. At this stage of learning, teachers try to arouse the child's active interest in this or that cognitive activity, thereby appealing to his or her involuntary attention. However, it is ineffective to build the whole learning process with the involvement of involuntary attention, as well as to force students to pay voluntary attention to the information offered continuously.

Often in children, an activity that initially requires volitional effort and volitional attention turns into an emotionally coloured, pleasant and easy action. Such an activity no longer requires volitional effort to maintain attention on it. The child's attention becomes post-voluntary.

The teacher's attitude to the learning process and his/her charges, understanding of the regularities of attention development in school-

children and skills of their organisation are of great importance. A significant role in the development of children's attention will also have a daily routine, which forms a base in the life of children, acts as an external tool for its organisation, promotes easier switching, distribution, concentration of attention.

Speech is an effective means of forming attention. At the initial stage, the teacher organises the child's attention with the help of words and instructions. Then children themselves designate with words what they need to pay attention to in order to perform some activity. Voluntary attention is formed in children in the course of purposeful activity of the teacher and the child. The goal of the activity as the expected result stimulates children to hold their attention throughout the activity. In older preschool children, clearly defined tasks, competitive moments, disciplinary requirements, and so on become a support for attention [3].

At younger schoolchildren in the formation of learning processes and peculiarities of attention begin to play personal traits of character, emotional-volitional sphere. For example, the influence of temperament type on the emergence of individual features of attention is well traced.

Sanguine children show extremely active attention to many objects of the world around them, often switching from one to another, because of which it may seem that the child is inattentive. Frequency of switching attention is also characterised by choleric.

Phlegmatic attention is switched very weakly and is characterised by a steady focus on the object. This allows them to go deep into the subject, but prevents in an environment where they need to act quickly, to transfer attention from object to object. Melancholics are capable of sustained concentration of attention only in an environment without extraneous stimuli and distractions. They tire quickly.

Lack of attention is caused by a combination of internal and external causes. The first group of causes includes the peculiarities of the child's temperament type, individual rate of nervous activity, and state of health. The second group includes the quality and degree of novelty and complexity of nervous activity [2].

Children of primary school age are interested in the world around them and are motivated to learn. By school age, children develop the basic qualities of personality, perception, memory, thinking, and will necessary for systematic education and training at school.

The main tasks of a teacher working with children of this age are to form a habit of voluntary attention skills and to get involved in the learning process, even when they would like to do things other than studying.

In teenage years, the development of attention is very specific. In early adolescence, students are already capable of voluntary attention to the learning process. However, if earlier the learning activity was the leading one, in adolescence new hobbies and activities are added to it, the priority of study is reduced, and interest in the sphere of intimate-personal communication appears. Often at this age, under the influence of other hobbies, school performance decreases.

In most cases, only the adolescent's personal disinterest in the information being received can complicate the learning of material. As a rule, there are no problems with involvement and retention of mediated attention in learning information at this age.

The development of attention in adolescence is restrained by such qualities as increased impressionability, high excitability and rapid

change of hobbies for various subjects and activities. The attention of adolescents is characterised by its further development on the basis of the general intellectual growth of the schoolchild, the formation of volitional and emotional traits of personality [1].

There is a growth of independence in the schoolchild's learning activity. The adolescent begins to consciously apply some techniques of memorisation and recall, the amount of perceived material and the speed of memorisation and reproduction increases.

References:

1. Volchenko Natalia Sergeevna / Features of attention and memory in adolescence // Innovative aspects of science and technology development. 2021. № 2.
2. Grigorieva I. K. Peculiarities of attention development of junior schoolchildren // Actual problems of humanities and natural sciences. 2016. № 3–7.
3. Kurkina Ekaterina Aleksandrovna Problem of attention development of senior preschoolers // Problems of Pedagogy. 2017. № 9 (32).
4. Rubinstein, S. L. Fundamentals of general psychology [Text] / S. L. Rubinstein. — Moscow [and others]: Peter, 2012. — 705 с.

Without daily, systematic work on the development of the properties of attention can not be successful activity, it is impossible to fully assimilate the educational material; mental activity can not proceed purposefully and productively, if a person does not focus on what he does. Attention largely determines the course and results of successful work of a schoolboy. It promotes the quickest inclusion of a pupil in cognitive activity, creates preliminary readiness for the upcoming work

Связь статуса личностной идентичности, эмоционального благополучия и психологической сепарации у молодежи в различных образовательных средах

Орищенко Марина Игоревна, студент магистратуры

Научный руководитель: Авдеева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, профессор

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье автор исследует связь личностной идентичности, эмоционального благополучия и психологической сепарации на двух выборках — студентов колледжа и студентов вуза.

Ключевые слова: юношеский возраст, идентичность, студенты, колледж, вуз, благополучие.

Переход от детства ко взрослости характеризуется принятием новых ролей и формированием личностной идентичности, что становится одной из сложнейших задач: в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению периода юношеского возраста, что связано с решением задачи поиска идентичности и некоторыми изменениями, происходящими в современном обществе. Вопросами становления идентичности занимались многие отечественные и зарубежные психологи. Так, в зарубежной психологии идентичность рассматривается в работах Э. Эриксона, Дж. Марсиа, З. Фрейд, Дж. Мид и др. В отечественной психологии данный феномен тесным образом связан с понятиями «сознание» и «самосознание» и рассматривается в работах Л. С. Выготского, В. В. Столина, И. С. Кон, Л. Б. Шнейдер и др.

Другой важной задачей развития юношеского периода является психологическая сепарация от родителей. При переходе от детства ко взрослости важным и необходимым становится принятие ответственности, формирование независимости и самодостаточности личности. В научной психологической литературе данный феномен рассматривается в работах Дж. Хоффмана, М. Малер, П. Блоса, В. П. Дзукаевой, А. А. Дитюк и др.

Особая актуальность при решении вышеуказанных задач поиска идентичности и сепарирования от родителей появляется

и в изучении вопроса эмоционального благополучия: успешное решение может способствовать высокому эмоциональному благополучию и наоборот, нерешение этих задач может привести к эмоциональному неблагополучию. Изучением вопроса благополучия занимались Н. Бредберн, К. Рифф, Л. В. Куликов, Л. А. Карапетян, Г. А. Глотова и другие исследователи.

Кроме того, образовательная среда также может способствовать формированию личностной идентичности. Феномен образовательной среды рассматривается в работах Д. Дерябо, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и других ученых.

В нашей работе мы поставили вопрос — существует ли связь между указанными задачами и эмоциональным благополучием человека в юношеском возрасте? Есть ли различия в уровне сформированности вышеуказанных компонентов в различных образовательных средах?

Объект исследования — личностная идентичность.

Предмет исследования — связь статуса личностной идентичности, типа эмоционального благополучия и стиля психологической сепарации у молодежи в различных образовательных средах.

Цель исследования — выявить связь статуса личностной идентичности, эмоционального благополучия и психологической сепарации у молодежи в различных образовательных средах.

Гипотеза исследования — существует связь между статусом личностной идентичности, эмоциональным благополучием и психологической сепарацией от родителей у молодежи в различных образовательных средах.

Кроме того, выдвинута частная гипотеза — существуют различия в уровне эмоционального благополучия и психологической сепарации при разных статусах личностной идентичности.

База и выборка исследования. Исследование проводилось с декабря 2023 г. по май 2024 г. Метод сбора информации — прямое анкетирование путем заполнения респондентами бланков исследования в малых группах (до 10–12 человек). В исследовании приняло участие 112 человек в возрасте от 18 до 21 года, из них 91 женщина и 23 мужчины.

Эмпирическая база исследования включала в себя образовательные учреждения г. Москва и Московской области. Выборка поделена на две группы. Характеристика групп:

1. 62 человека (9 мужчин (14,5%) и 53 женщин (85,5)) — студенты среднего профессионального образования.
2. 50 человек (12 мужчин (24%) и 38 женщин (76%)) — студенты высшего профессионального образования.

Также были получены результаты для общей выборки.

Методики исследования:

1. Методика исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер, 2007 г.
2. Опросник психологической сепарации Дж. Хоффмана, 1984 г. Модификация В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой, 2014 г.
3. Методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ)» Л. В. Карапетян, Г. А. Готовой.

Статистическая обработка данных исследования проведена в пакете IBM SPSS Statistics 27.0. Для проведения статистического анализа были использованы:

1. критерий Манна Уитни,
2. метод ранговой корреляции Спирмена,
3. критерий Краскела-Уоллиса.

В выборке присутствуют значительные отличия по половому признаку, поэтому по данному критерию анализ не был произведен (91 женщина, 21 мужчина).

Выводы:

1. В рамках исследования мы выявили распространенный статус идентичности в общей выборке — статус моратория. Качественный анализ различий показал, что нет значимых различий в уровне распределения статусов личностной идентичности в двух группах.

Анализ сформированности психологической сепарации у респондентов (в двух группах) выявил больший уровень сформированности сепарации от отца в сравнении с сепарацией от матери. В группах отмечена более сформированная функциональная независимость от отца и матери (способность принимать самостоятельно решения без помощи родителей).

2. Значимые различия выявлены в сформированности аттитюдной психологической сепарации от отца ($r=0.011$): студенты колледжа имеют более сформированную независимость собственных убеждений от мнения и убеждений отца. В остальном, мы говорим о том, что нет различий в уровне сформированности психологической сепарации среди двух групп.

3. Обнаружена положительная корреляция между некоторыми видами психологической сепарации:

— конфликтологическая независимость от матери положительно коррелирует с эмоциональной независимостью от матери ($r=0.426$, $p<0.01$) и от отца ($r=0.258$, $p<0.05$),

— эмоциональная независимость от матери положительно коррелирует с конфликтологической независимостью от матери ($r=0.426$, $p<0.01$), эмоциональной независимостью от отца ($r=0.415$, $p<0.01$)

— аттитюдная независимость от матери положительно коррелирует с аттитюдной независимостью от отца ($r=0.237$, $p<0.05$), с функциональной независимостью от матери ($r=0.502$, $p<0.01$),

— функциональная независимость от матери положительно коррелирует с аттитюдной независимостью от матери ($r=0.502$, $p<0.01$), функциональной независимостью от отца ($r=0.364$, $p<0.01$), конфликтологической независимостью от отца ($r=0.602$, $p<0.01$),

— функциональная независимость от отца положительно коррелирует со всеми видами независимости от отца,

— аттитюдная независимость от отца положительно коррелирует с аттитюдной независимостью от матери ($r=0.237$, $p<0.05$), эмоциональной независимостью от отца ($r=0.381$, $p<0.01$), функциональной независимостью от отца ($r=0.527$, $p<0.05$),

— эмоциональная независимость от отца положительно коррелирует с эмоциональной независимостью от матери ($r=0.415$, $p<0.01$), аттитюдной независимостью от отца ($r=0.381$, $p<0.01$), функциональной независимостью от отца ($r=0.265$, $p<0.01$),

— конфликтологическая независимость от отца положительно коррелирует с аттитюдной независимостью от матери ($r=0.747$, $p<0.01$), функциональной независимостью от матери ($r=0.602$, $p<0.01$), функциональной независимостью от отца ($r=0.190$, $p<0.05$).

4. Значимые различия между показателями методики СЭЛБ по подгруппам (группа студентов колледжа и студентов ВУЗа) были выявлены в эмоциональном и личностном компоненте: больший показатель эмоционального благополучия выявлен в группе ВУЗа, личностного — в группе колледжа. Обнаружена положительная корреляция между компонентами благополучия и отрицательная между компонентами благополучия и компонентом неблагополучия.

5. Гипотеза о том, что существует связь между статусом личностной идентичности, эмоциональным благополучием и психологической сепарацией от родителей у молодежи в различных образовательных средах, подтвердилась.

6. Частная гипотеза «существуют различия в уровне эмоционального благополучия и психологической сепарации при разных статусах личностной идентичности» подтвердилась. При статусе достигнутой личностной идентичности в сравнении с другими статусами выявлен более высокий уровень эмоционального благополучия и эмоционально-личностного благополучия. В сравнении с преждевременной и диффузной идентичностью, при достигнутом статусе личностной идентичности более сформирована конфликтологическая независимость от отца и матери.

Психологические особенности ценностно-смысловой сферы кандидатов в замещающие родители

Пашковская Дарья Николаевна, студент

Научный руководитель: Данилова Маргарита Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Я. Якубова (г. Симферополь)

В статье представлены итоги эмпирического исследования психологических особенностей ценностно-смысловой сферы кандидатов в замещающие родители.

Ключевые слова: замещающие родители, ценностно-смысловая сфера, психологические особенности, личность, кандидаты.

Современная тенденция, где государство ориентировано на поддержку семейных ценностей, такова, что в психологической и педагогической науке увеличилась заинтересованность в изучении феномена психолого-педагогической компетентности родителей, который представляется крайне актуальным, относительно помощи детям-сиротам и оказавшимся вне родительского попечения.

Социально-психологические особенности замещающих родителей, умение препятствовать влиянию социальных стрессов, успех на поприще преодоления затруднений, появляющихся в пространстве профессиональной замещающей семьи, детерминируют психологическое здоровье и формирование личности приемного ребенка, отмечают А. И. Тащёва, Е. В. Трофимова [4;6]. В данном вопросе значимость обретает выделение и рассмотрение социально-психологических характеристик кандидатов в замещающие родители.

Замещающие родители принимают на себя ответственность относительно воспитания ребенка со своим, «особым» прошлым опытом. Основная задача замещающей семьи — создание необходимых условий для успешной адаптации принятого ребенка, формирование у него успешной социализации и ощущения истинной привязанности к новой семье, отмечают Е. В. Трофимова, О. Н. Хохлова [6].

Многообразность индивидуально-семейных черт потенциальных кандидатов в родители, отсутствие единого под-

хода к отбору кандидатов, неоднозначность в оценке ресурсов и рисков замещающей семьи оставляет актуальным проблематику составления представления о психологических особенностях личности кандидатов как субъектов замещающей заботы и их ценностно-смысловой сферы.

В связи с этим нами проведено эмпирическое исследование психологических особенностей ценностно-смысловой сферы кандидатов в замещающие родители, в котором приняли участие 60 кандидатов в замещающие родители в возрасте от 30 до 47 лет (12 мужчин и 38 женщин), обратившиеся в период 2023–2024 гг. в ГКУ «Крымский республиканский центр социальных служб для семьи, детей и молодежи» г. Симферополя. У 95% кандидатов в замещающие родители есть двое родных детей, один приемный, у 5% — отсутствуют дети, как родные, так и приемные.

Использовались следующие методики: опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина [3], Шкала экзистенции Лэнгля (адаптация И. Н. Майниной) [1], тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [2], тест-опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» (В. В. Савченко) [5], авторская анкета для сбора социально-психологических характеристик приемного родителя.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью r -коэффициента ранговой корреляции Спирмена. По ее итогам выведены и описаны статистически значимые корреляции между показателями методик ($p < 0,05$), наглядно представленные в таблице 1.

Таблица 1. Итоги расчета ранговой корреляции в выборке

Корреляции между шкалами	r -коэффициент	p , уровень значимости
Желание вырвать ребенка из государственной системы — (F) свобода	0,55	<0,05
Желание вырвать ребенка из государственной системы — (V) ответственность	0,51	<0,05
Духовное удовлетворение — Желание вырвать ребенка из государственной системы	0,48	<0,05
Решение за счет приемных детей материальных проблем — высокое материальное положение	0,52	<0,05
Мотивы «Продолжатель традиций» — собственный престиж	0,53	<0,05
(ST) самотрансценденция — развитие себя	0,50	<0,05
Сфера семейной жизни — (V) ответственность	0,51	<0,05
Сфера общественной жизни — E (экзистенциальность)	0,52	<0,05
Желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи — сохранение собственной индивидуальности	-0,54	<0,05
Достижения — (F) свобода	0,51	<0,05
(ST) самотрансценденция — общий уровень осмысленности жизни	0,53	<0,05

Доминирующим мотивом в выборке оказался «Желание вырвать ребенка из государственной системы» и именно с ним было в итоге корреляционного анализа получено наибольшее число корреляций. Подробнее рассмотрим каждую из них: корреляция с положительным знаком «Желание вырвать ребенка из государственной системы» — (F) свобода (0,51) и (V) ответственность (0,51).

Шкала экзистенциальной свободы и ответственность отражает свободу в выборе, эмоциональность и эмпатийность во взаимосвязи с желанием стать приемным родителем. Следовательно, выбор делается респондентами осознанно, отражает готовность брать на себя ответственность.

Также были обнаружены корреляционные связи между такой ценностью, как «Духовное удовлетворение» и «Желание вырвать ребенка из государственной системы» с положительным знаком (0,48): готовность к принятию в семью ребенка имеет прямую связь с духовностью как контекстом жизнеспособности.

Имеет место прямая корреляция между мотивом «Решение за счет приемных детей материальных проблем» и ценностью «высокое материальное положение» (0,52). Следовательно, материальная сторона проблемы усыновления все-таки имеет место быть. И данный факт следует учитывать при работе с кандидатами в замещающие родители.

Корреляция между мотивом «Продолжатель традиций» и терминальной ценностью «Собственный престиж» (0,53) указывает на присутствие ожиданий у кандидатов того, что их статус приемного родителя будет оценен как обществом, так и самим приемным ребенком, что он в будущем станет продолжателем традиций семьи, станет им опорой в старости.

Мотив «Желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи» и ценность «Сохранение собственной индивидуальности» имеют обратную взаимосвязь (-0,54), указывающую на то, что потребность воздействовать на взаимоотношения с кем-либо из членов семьи тем выше, чем менее выражена ценность сохранения неизменным собственного «Я». И наоборот, рост ценности индивидуальности уменьшает значимость оказания влияния на кого — либо. Что может указывать в пользу присутствия некоей борьбы за выражение собственного мнения, желаний и потребностей и необходимости соотносить их с ценностями и стремлениями членов семьи. Что, собственно, имеет место не только в приемных семьях, но и в иных типах семей.

Прямая корреляция (ST) самотрансценденция — общий уровень осмысленности жизни (0,53) отражает тенденцию к тому, что кандидаты в замещающие родители свободны в выражении эмоций, эмпатийны, достаточно рефлексивны и жизнь воспринимают реалистично, постигая ее смысл, свободно реализовывать свои планы и устремления.

(ST) самотрансценденция и «развитие себя» с положительным знаком (0,50) отражает такую особенность замещающих родителей, как выраженное самопринятие, умение принимать внутреннее отношение к пережитому, проживать субъективные ценности и стремиться к саморазвитию. Что характеризует их как самодостаточных личностей.

Ценность «Достижения» и (F) свобода с положительным знаком (0,0,51) указывают на взаимосвязь между экзистенциальными устремлениями респондентов к свободе выбора и стрем-

лениями в семейной жизни добиваться реальных результатов жизни (например, дать детям образование, научить плавать и так далее). Большая ориентация на самостоятельность имеет прямую связь с достижениями кандидатов именно в семейной сфере жизни. Характеризует их как готовых быть в своих поступках и устремлениях независимыми и ответственными.

Корреляция «Сфера общественной жизни» и шкала E (экзистенциальность) с положительным знаком (0,52) указывают на детерминированность значимости для кандидатов реализации в социальной сфере наряду с решительностью, умением включаться в жизнь, ориентироваться, ответственно воплощать стремления и планы в жизнь. Можно предположить, что статус приемного родителя важен для опрошенных нами респондентов, их привлекает новый опыт коммуникации с приемным ребенком.

Прямая корреляция между сферой семейной жизни и (V) ответственностью (0,51) доказывает высокую степень осознанности и ответственности в принятии решения стать приемными родителями в выборке, несмотря на трудности, с которыми они могут столкнуться. Именно семья является доминирующей сферой в ценностно-смысловой сфере и обуславливает принятие на себя ответственности за воспитание детей, как своих, так и приемных.

Следовательно, эти семьи будут обладать высоким адаптационным потенциалом, подразумевающим возможность успешной адаптации в них приемных детей.

В изученной нами выборке не обнаружено корреляций, указывающих на дефицитность ценностной сферы, конфликтных сочетаний, например, ценностей безопасности и самостоятельности. Что позволило нам заключить, что кандидаты в замещающие родители отличаются самостоятельностью мышления и выбора приемов действия, свободой и ответственностью, в их приоритете — семья, самореализация в социуме, достижение, духовные ценности.

В итоге выяснилось, что имеет место доминирование гедонистических мотивов — материального и надежды о продолжении традиций, однако анализ остальных ценностных компонентов показывает преобладание в ценностной сфере самотрансценденции, а самостоятельность и независимость выступают базовыми ценностями в выборке.

Следовательно, в принятии решения о принятии в семью ребенка имеют место, как материальный мотив, так и альтруистические — это желание помочь ребенку, иметь продолжателя семейных традиций, помощника в старости.

Выводы:

1. Анализ данных корреляционного анализа позволил выявить и описать взаимосвязи между мотивами выбора приемного ребенка (желание продолжать традиции, вырвать ребенка из государственной системы, воздействовать на отношения с членами семьи, решение материальных проблем), сферами семейной и общественной жизни, шкалами экзистенции (свобода, ответственность, самотрансценденция, экзистенциальность), терминальными ценностями (духовное удовлетворение, саморазвитие, материальное положение, собственный престиж, достижения, сохранение индивидуальности) и осмысленностью жизни.

2. Ведущими психологическими особенностями ценностно-смысловой сферы кандидатов в замещающие родители высту-

пают такие базовые ценности, как сфера семьи и общественная сфера, профессиональная жизнь, материальный достаток, духовное удовлетворение и собственный престиж, самостоятельность и независимость в выборе, свобода и ответственность, высокий уровень осмысленности жизни, самотрансценденция.

3. Результаты проведенного исследования говорят в пользу того, что особую значимость сегодня представляет перспектива создания типологии кандидатов в замещающие родители в рамках разработки системы психологического сопровождения на всех этапах принятия ребенка в семью.

Литература:

1. Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень, 2009. — № 1. — С. 141–170
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. — Самара: БАХРАХ-М, 2001. — 672 с.
4. Тащёва А. И., Нагоева Р. А. Психологические особенности феномена замещающего родительства // Северо-Кавказский психологический вестник, 2011. — № 9/3. — С. 39–42.
5. Тест-опросник «Мотивация выбора приемного ребенка» (В. В. Савченко, Г. Н. Соломатина) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://centrnashideti.gov35.ru/upload/docs/nn/docs/shpr/Test_Motivatsia_vybora_priemnogo_rebenka__V_V_Savchenko_G_N_Solomatina.pdf
6. Трофимова Е. В., Хохлова О. Н. Успешное замещающее родительство: книга для приемных родителей. — Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2015. — 200 с.

Идентификация противоправных намерений на основе внешних поведенческих признаков

Попов Юрий Леонидович, кандидат исторических наук, доцент, профессор;

Гончаров Иван Евгеньевич, студент;

Бегракян Гор Тигранович, студент

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», филиал в г. Челябинске

Данная статья рассматривает вопрос о важнейшей деятельности в службе авиационной безопасности по идентификации противоправных намерений на основе внешних поведенческих признаков, определенные формы поведения потенциального преступника, представляющего возможную опасность, а также новейшие технологические решения по определению девиантного поведения с помощью нейросетей.

Ключевые слова: противоправные намерения, авиационная безопасность, опасные ситуации, выявление и пресечение, поведение, психическое состояние, анализ, девиантное поведение, нейросети.

Как и многие общественные места, аэропорт является местом скопления значительного количества людей. Именно поэтому в аэропортах вводится целая система безопасности, требования которой необходимо соблюдать. Важно знать, что совершая в аэропорту или на борту воздушного судна общественно опасных деяний, нарушение требований транспортной или авиационной безопасности, причастные к этому лица могут быть в установленном порядке привлечены к административной или уголовной ответственности в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

Важно помнить, в общественных местах каждый индивид должен соблюдать определенные правила поведения, которые способствуют сохранению порядка и комфорта для всех присутствующих. Несоблюдение данных правил может привести к негативным последствиям и конфликтам, поэтому необходимо быть внимательным к своим действиям, в том числе окружающих тебя лиц.

Своевременное выявление и пресечение противоправных намерений — основной фактор предотвращения опасных си-

туаций. Необходимо иметь знания, умения и навыки анализа внешнего вида, поведения и психического состояния человека.

Как правило, люди склонные к отклоняющемуся поведению, имеют на это причины, например:

— Социальная аномия — состояние распада или нестабильности социальной структуры, при котором люди не чувствуют себя принадлежащими к обществу и не разделяют его ценности и правила. В таких условиях люди могут искать альтернативные способы самовыражения и самоутверждения, которые могут быть девиантными [1].

— Социальная дезадаптация — неприспособленность к требованиям и ожиданиям общества, которая может быть связана с низким уровнем образования, безработицей, бедностью, дискриминацией и т.д. Люди, сталкивающиеся с социальной дезадаптацией, могут испытывать чувство отчуждения, фрустрации и агрессии, которые могут проявляться в девиантном поведении [1].

— Социальный конфликт — противоречие между различными группами или классами в обществе, которые имеют

разные интересы, цели и ресурсы. Социальный конфликт может порождать напряжение, конкуренцию и враждебность между людьми, которые могут стать причиной отклоняющегося поведения [2].

— Психологические проблемы — нарушения психического здоровья или личностные особенности, которые мешают адекватному взаимодействию с окружающим миром. Психологические проблемы могут быть связаны с травмами, стрессом, депрессией, психозами. Люди с психологическими проблемами могут иметь искаженное восприятие реальности, низкую самооценку и слабый контроль над своим поведением [6].

— Биологические факторы — генетические или физиологические особенности, оказывающие влияние на поведение человека. Биологические факторы могут быть связаны с наследственностью, гормональным балансом, химическими веществами в организме и другие. Они могут повышать предрасположенность к девиантному поведению, но не являются его единственной причиной.

— Культурные различия — разнообразие ценностей, норм и традиций, которые существуют в разных культурах и субкультурах. Культурные различия могут стать причиной непонимания и конфликтов между людьми, которые имеют разные взгляды на то, что можно считать нормальным и допустимым поведением. То, что в одной культуре считается девиантным, в другой может быть нормой [2].

Важными отличительными психологическими особенностями личности преступников (в сравнении с личностными особенностями законопослушных граждан) являются следующие:

- общественная опасность, которая заключается в возможности нанесения вреда общественным отношениям в государстве,
- недостаточная социальная адаптированность, слабое усвоение общепринятых норм и ценностей, связанное трудностями социализации,
- антиобщественные взгляды, интересы и привычки,
- отчужденность от ценностей общества,
- низкий уровень правосознания преступников, они часто не понимают, что от них требует общество или не желают эти требования выполнять,
- отрицательная оценка прошлой жизни и жизненных перспектив,
- предпочтение в жизненных планах беззаботного существования,
- агрессивность,
- импульсивность, то есть склонность действовать по первому побуждению,
- повышенная ранимость в межличностных отношениях и более частое применение насилия в конфликтах,
- недостаточная способность прогнозировать свое будущее [1].

Ввиду психологического состояния человека организм дает соответствующую реакцию и изменения. Именно на это обращают внимание правоохранительные органы и служба авиационной безопасности:

— Усиленное потоотделение — это мгновенная реакция человеческого тела на эмоциональные раздражители. Такой пот

может выделяться по всей поверхности тела человека, но максимальная концентрация потовых желёз сосредоточена в области лица, ладоней, ступней и подмышечных впадин.

— Сглатывание слюны. При раздражении симпатических нервов в железах ограничивается кровоснабжение, поэтому по консистенции слюна густая и вязкая. Таким образом, основная функция симпатической нервной системы в данном случае — задержка слюноотделения (при стрессе возникает сухость во рту).

— При воздействии стрессора в организме включаются рефлекс, мобилизующие силы человека для быстрой реакции. Происходит резкий выброс гормона адреналина, который вызывает повышение артериального давления, учащённое сердцебиение и дыхание, а также расширение зрачков

— Поднятие и сведение бровей. Если брови опущены, это может указывать на грусть, разочарование или даже злость. Опущенные брови могут означать скептицизм и недоверие к собеседнику.

— Сильное напряжение лицевых мышц свидетельствует о беспокойном эмоциональном состоянии и перенапряжении.

— Бледность кожи, отсутствие эмоций. Психоэмоциональное напряжение, сильное волнение вызывает побледнение кожных покровов, что объясняется спазмом сосудов.

— Плотное прижатие локтей к телу (закрытая поза). Этим человек создает защитные барьеры, говорящие о наличии дискомфорта и стресса.

— Дрожь в конечностях. Кратковременное дрожание чаще всего обусловлено волнением, стрессом, истерикой или физическим переутомлением. В этих ситуациях происходит гормональный всплеск, а когда состояние стабилизируется, руки и ноги начинают судорожно подергиваться.

— Короткое дыхание через нос, учащенное дыхание. Приступы тревоги, беспокойства, страха могут сопровождаться ощущением нехватки воздуха, невозможности сделать полный вдох, комка в горле, чувством, что воздух как будто застревает в горле и не попадает в легкие.

— Изменения в голосе (спазмы). Важную роль в этом играют гормоны и нейромедиаторы — биологические активные вещества, которые вырабатываются организмом, когда человек испытывает те или иные чувства, они и влияют на физиологические процессы в организме и, в том числе, меняют звучание голоса

— Затруднение мышления, рассеянное внимание (затруднение сконцентрироваться). Стресс становится причиной переизбытка гормона кортизола, ухудшения концентрации внимания и памяти. Потеря памяти после стресса может случиться даже при разовом сильном переживании [2].

На данный момент существуют работы, направленные на поддержку принятия решений при детектировании девиантного поведения, но в основном они ограничены распознаванием лишь кратковременных сцен, содержащих явные признаки: удары, падения или оружие в руках у человека [3].

В таких системах обычно осуществляется извлечение базовых признаков из кадров (признаков формы сегментов объектов, признаков движения, скорости и ускорения сегментов и другие), и применяются нейронные сети для классификации сцен по этим признакам.

Существующие работы ограничены применением простых малорепрезентативных признаков, таких как двумерная форма и скорость объектов с классификацией и отслеживанием объектов по этим же признакам, что ограничивает спектр распознаваемых сцен девиантного поведения. В то же время развитие технологий компьютерного зрения делает возможным оценку более тонких семантических признаков сцены по видеозаписям, таких как положение трехмерного скелета человека и элементарные действия людей (удары, падения, передача предмета и т.д.), и применение современных технологий компьютерного зрения может позволить распознавание куда более широкого спектра сцен девиантного поведения.

В настоящей статье, как один из вариантов современных технологий, предлагается метод автоматического распознавания протяженных во времени сцен девиантного поведения людей для поддержки принятия решений операторами систем видеомониторинга, интегрирующий технологии управления знаниями и современные технологии компьютерного зрения для детектирования и сегментации объектов, оценки трехмерного скелета человека, отслеживания объектов на кадрах видеозаписи, оценки нормали к поверхности земли и классификации элементарных действий людей по трехмерному скелету [4].

Обнаружение и противодействие девиантному поведению людей осуществляется посредством взаимодействия между аналогом системы умного города (системой видеонаблюдения, системой локального оповещения), службой видеомониторинга и службами реагирования аэропорта (локальной службой охраны, полицией, скорой помощью и другими). Система поддержки принятия решений операторами при детектировании девиантного поведения должна обрабатывать исходные видеопотоки камер видеонаблюдения аэропорта, осуществлять фильтрацию и при обнаружении инцидента предоставлять операторам информацию, которая позволяет оперативно принять решение о дальнейших действиях — скоординировать локальную службу охраны, полицию, скорую помощь, воспользоваться локальной системой голосового оповещения

либо проигнорировать инцидент как ложный. Эта информация должна включать в себя тип предполагаемого девиантного поведения, отрывок видеозаписи с обозначенными участниками и объектами, а также обоснование выбора данного отрывка в виде обнаруженных фактов для заострения внимания оператора.

Рассматриваемый метод автоматического распознавания протяженных во времени сцен девиантного поведения людей для поддержки принятия решений операторами систем видеомониторинга, отличающийся интеграцией современных технологий компьютерного зрения и технологии управления знаниями в единой системе, является фреймворком (готовый набор инструментов, который помогает разработчику быстро создать продукт), принимающим в качестве конфигураций модели интересующих типов девиантного поведения [4].

Однако по последним данным ученые Саратовского государственного технического университета создали систему интеллектуального видеонаблюдения для распознавания девиантного поведения на основе нейросетей [5]. В режиме реального времени распознаватели нейросети анализируют видеопоток с камер наблюдения, отмечая различные типы угроз, и мгновенно передают сигнал тревоги на пункт мониторинга оператору. Например, распознаватели нейросети по силуэту одежды могут определить наличие у человека пистолета или ножа. Кроме того, они могут отметить на лице посетителя агрессию и излишнюю тревожность, а также среагировать на подозрительную сумку. Работает система на основе технологий искусственных нейронных сетей. В частности, ею проводится анализ лиц на предмет негативных эмоций. При этом система отсекает случайно проявленные эмоции и выявляет закономерности. Ученые разработали три модуля компьютерной программы: эмоциональный фон (emo), отслеживание забытых или потерянных вещей (lost), а также модуль обнаружения попыток проноса оружия (weapon). Последний дает возможность по силуэту одежды найти у человека пистолет или нож. В будущем к ним добавят другие распознаватели [5].

Литература:

1. Гилева, Н. С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н. С. Гилева. — Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2012. — 128 с.
2. Краев, О. Ю. Психология девиантного поведения: учебное пособие / О. Ю. Краев. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2010. — 124 с.
3. Методы искусственного интеллекта в обработке данных и изображений: монография / А. Ю. Дёмин, А. К. Стоянов, В. Б. Немировский, В. А. Дорофеев. — Томск: Томский политехнический университет, 2016. — 130 с.
4. Сетевое издание «Научная библиотека» (<https://cyberleninka.ru>) 2024.
5. Сетевое издание «Новости России». (<https://mir24.tv>) 2024.
6. Электронный ресурс «Национальная академия дополнительного образования, г. Москва» (<https://nadpo.ru/academy>) 2024.

Проявление агрессивного поведения детей школьного возраста с задержкой психического развития

Радаева Екатерина Максимовна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В данной статье исследуется проявление агрессивного поведения у детей школьного возраста с задержкой психического развития. В статье будут проанализированы основные причины такого поведения, возможные стратегии работы с такими детьми и влияние окружающей среды на их адаптацию в обществе. Работа содержит практические рекомендации для педагогов, родителей и специалистов по работе с детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: психическое развитие, агрессивное поведение, школьный возраст, задержка, окружающая среда, эмоциональное развитие, комплексный подход.

В наше время проблема агрессии стала очень популярной во всей мировой психологии. В особенности, когда мы затрагиваем проблему детской агрессии. Агрессивность — свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное [1].

В литературе имеется достаточное количество теоретических и практических разработок в области изучения агрессивного поведения.

Этим вопросом занимались такие авторы, как З. Фрейд, К. Лоренц, А. Бандура, М. Алвор, П. Бейкер, Г.Б. Монина, Е.К. Лютова, Н.Л. Кряжева, К. Фопель, Ю.С. Шевченко и другие.

Понятие агрессивного поведения у детей школьного возраста включает в себя широкий спектр проявлений, которые могут быть как физическими, так и вербальными. Это могут быть драки, конфликты с учителями или сверстниками, ругань, угрозы, а также разрушительные акты.

Важно понимать, что агрессия не всегда является негативным проявлением, так как она может служить как средством самозащиты, так и способом общения. Однако, если агрессия становится систематической, неадекватной и наносит вред окружающим, то она требует внимания специалистов и коррекции.

Агрессивное поведение у детей школьного возраста часто связано с недостаточными навыками регуляции эмоций, ситуацией в семье, негативными образцами поведения, недостаточной поддержкой со стороны родителей или учителей. Для каждого ребенка агрессия может иметь свои причины и проявления, поэтому важно индивидуальный подход к каждому случаю.

Проблема агрессии детей с задержкой психического развития недостаточно изучена. Она может иметь особенности, связанные с их специфическими потребностями и возможностями. Очень сложен и трудоемок процесс воспитания и обучения детей с задержкой психического развития, имеющих агрессивное поведение. Они могут испытывать трудности в понимании и адаптации к социальным ситуациям, что может приводить к эмоциональным выбросам. Помимо этого, некоторые дети с задержкой развития могут испытывать стресс из-за недостаточной поддержки или понимания окружающих. Формируя положительные привычки, и вырабатывая стойкий иммунитет к негативным явлениям, стимулируя способность руководить своими действиями и анализировать свои поступки, можно добиться определенной коррекции поведения агрессивных детей [2].

Для профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей школьного возраста особенно важно обращать внимание на их потребности, эмоциональное состояние, уровень коммуникации и самооценки. Необходимо развивать у детей навыки эмоциональной регуляции, конструктивного взаимодействия с окружающими, уважения к себе и другим. Важным аспектом является обучение детей альтернативным способам решения конфликтов и общения.

Важно помнить, что агрессия — это сигнал о проблеме, которую необходимо выявить и решить совместными усилиями специалистов, родителей и общества в целом.

Как отмечает В.В. Лебединский [3], периоды выраженной агрессивности ребенка, нарушающие его гармоничные отношения с окружающими, наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с моментом его наибольшей эмоциональной лабильности, с переживанием возрастных аффективных и личностных кризисов.

В свою очередь, задержка психического развития у детей представляет собой комплексный набор особенностей, которые препятствуют нормальному темпу приобретения психических навыков и знаний. Этот процесс включает в себя не только умственное, но и эмоциональное, социальное и поведенческое развитие ребенка [4]. Характеристики задержки психического развития у детей могут проявляться в различных сферах и иметь различную степень выраженности.

Одним из основных признаков задержки психического развития у детей является отставание в интеллектуальном развитии. Дети с задержкой могут испытывать трудности с пониманием абстрактных понятий, запоминанием информации, принятием решений и решением логических задач. Их интеллектуальные способности могут быть значительно ниже среднего уровня для их возраста.

Помимо интеллектуальных особенностей, дети с задержкой психического развития могут иметь проблемы с коммуникативными навыками. Они могут испытывать затруднения в общении с окружающими, как устным, так и письменным способом. Недостаточная развитость речи, словарного запаса, а также непонимание невербальных сигналов и жестов могут быть характерными чертами для данной группы детей.

В сфере эмоционального развития дети с задержкой также могут испытывать определенные трудности. Они могут проявлять эмоциональную неустойчивость, высокую чувствитель-

ность к стрессовым ситуациям, затруднения в контроле своих эмоций и адаптации к изменяющимся обстоятельствам. Эмоциональные выходы, агрессивное поведение или наоборот, пассивность, могут быть проявлением эмоциональных особенностей у этих детей.

На основе исследований М. С. Певзнер и Т. А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерны неорганизованность, нескритичность, неадекватность самооценки.

Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

Типичные для детей с ЗПР особенности в эмоциональном развитии:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы. Эмоциональная неустойчивость приводит к тому, что длительное время сложно сосредоточиться на задаче из-за низкого уровня психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Социальные особенности также важны для понимания задержки психического развития у детей. Дети с задержкой могут испытывать трудности в установлении контактов с сверстниками, понимании социальных норм и правил взаимодействия, адаптации к коллективу. Они могут часто ощущать себя отчужденными или неуверенными в общении с другими, что влияет на их социальную адаптацию.

Таким образом, характеристики задержки психического развития у детей школьного возраста охватывают широкий спектр особенностей, затрагивающих интеллектуальную, коммуникативную, эмоциональную и социальную сферы. Понимание этих характеристик является ключевым для оказания эффективной помощи и поддержки детям с задержкой в их развитии.

Факторы, способствующие проявлению агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития, могут иметь разнообразную природу и влиять на формирование детской личности и поведенческих моделей. Один из основных факторов — это особенности неврологического или психологического развития ребенка, которые могут привести к нарушению понимания социальных норм, эмоциональному дисбалансу или затруднениям в общении. Так, например, экспериментально доказано Гурмановым И. А., что если за поведением детей наблюдал человек, воспринимавшийся ими как лицо, склонное к агрессии, то дети проявляли больше актов агрессивного характера.

Другим важным фактором является окружающая среда, в которой находится ребенок. Неблагоприятные условия в семье, например, наличие конфликтов, насилия, отсутствие эмоциональной поддержки, а также недостаточное внимание к потребностям и развитию ребенка могут способствовать возникновению агрессивного поведения. Было доказано Лебединским В. В. и Бреславом Г. М., что в семьях агрессивных детей выявлена большая распространенность агрессивных проявлений со стороны взрослых по сравнению с семьями неагрессивных детей. Более того, отношение родителей к поведению ребенка также различно [3]. Отсутствие возможности общения со сверстниками, социальной изоляции также могут оказывать

негативное воздействие на детей с задержкой психического развития, стимулируя проявление агрессивности.

Также важным фактором является недостаточный уровень социализации и адаптации к общественным нормам, что увеличивает шансы на негативное поведение у ребенка. Некоторые дети с задержкой психического развития сталкиваются с трудностями в адаптации к школьной среде, чувствуют себя неуверенно, что может провоцировать агрессивное поведение как форму защитной реакции.

Работа с такими детьми требует комплексного подхода и вовлечения специалистов из разных областей для эффективного понимания и коррекции факторов, способствующих проявлению агрессивного поведения.

Окружающая среда играет значительную роль в формировании поведения детей школьного возраста с задержкой психического развития. Составляющие окружающей среды, такие как семья, школа, друзья, социальные условия, могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на детей с задержкой развития, формируя их поведенческие модели и реакции на окружающую действительность.

В семейной среде дети получают первые уроки социализации и усваивают правила общения. Для детей со специфическими потребностями такие уроки могут быть особенно важны, поскольку они могут испытывать затруднения в понимании социальных норм и правил. Поддержка и понимание со стороны семьи способствуют формированию у детей позитивного отношения к окружающим, снижению уровня стресса и конфликтов, что в свою очередь может снизить проявление агрессивного поведения.

Школьная среда также оказывает влияние на детей с задержкой психического развития. Отношения с учителями, адаптация к школьной программе, взаимодействие с одноклассниками — все это формирует психологическое состояние и поведение детей. Негативный опыт в школе, отсутствие поддержки со стороны педагогов и сверстников, сложности в учебе могут стать причиной возникновения агрессивного поведения у детей с задержкой развития.

Друзья и окружение также оказывают влияние на поведение детей школьного возраста. Хорошее общение с друзьями, поддержка, участие в общественных мероприятиях могут способствовать психологическому комфорту и уверенности ребенка. В то же время, негативное окружение, включая вредные привычки или агрессивное поведение окружающих, может повлиять на формирование антиобщественного поведения у детей.

Таким образом, окружающая среда имеет огромное значение для детей школьного возраста с задержкой психического развития. Поддержка семьи, доброжелательное общение в школе, позитивное окружение — все это способствует психологической стабильности, снижает уровень стресса и конфликтов, что в свою очередь помогает предотвращать проявление агрессивного поведения у детей со специальными потребностями. Создание благоприятной социальной среды для таких детей — важная задача общества и социальных институтов.

В специальной психологии особенности эмоционального развития, изучение его нарушений и пути оптимизации эмоциональной сферы детей нашли свое отражение в трудах В. В. Лебе-

динского [3], Е. А. Медведевой, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссаровой, Т. А. Добровольской [2].

Для коррекции агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя различные методы и стратегии. Основные методы и подходы к коррекции такого поведения направлены на улучшение адаптации ребенка в обществе, повышение его социальных навыков и снижение уровня агрессии.

Одним из ключевых методов является психологическое консультирование и терапия. Психологические сеансы помогают выявить причины агрессии, научить ребенка управлять своими эмоциями, развить навыки коммуникации и улучшить самооценку. Эмоциональная поддержка и индивидуальные рекомендации специалистов играют важную роль в процессе коррекции поведения.

Когнитивно-поведенческая терапия также эффективна при работе с детьми с задержкой психического развития. Через изменение негативных мыслей и установок, ребенок может научиться контролировать свои действия и реакции в конфликтных ситуациях. Постепенное формирование новых поведенческих паттернов и привитие адаптивных стратегий помогут снизить агрессивное поведение.

Совместные усилия всех сторон помогут создать благоприятные условия для развития позитивного поведения у ребенка и уменьшения проявлений агрессии.

Игровая терапия тоже может быть эффективным методом коррекции агрессивного поведения. Через игровую деятельность ребенок сможет выразить свои чувства и эмоции, научиться ре-

шать конфликты и взаимодействовать с окружающими. Рольевые игры и творческие занятия помогут ребенку развивать свои социальные навыки и повысить уровень самоконтроля.

В заключении можно отметить, что проблема проявления агрессивного поведения у детей школьного возраста с задержкой психического развития является многогранной и требует комплексного подхода. В ходе изучения данной проблемы было выявлено, что понимание характеристик задержки психического развития у детей является важным аспектом для правильной коррекции и поддержки таких детей.

Факторы, способствующие проявлению агрессивного поведения у детей с задержкой психического развития, оказывают существенное влияние на формирование их поведенческих реакций. Отсутствие своевременной поддержки и адекватного педагогического воздействия также может усугублять проблему агрессии у данных детей.

Системный подход, включающий психологическую, педагогическую и медицинскую помощь, позволит добиться наилучших результатов в работе с такими детьми. В целом, для успешной коррекции агрессивного поведения у детей школьного возраста с задержкой психического развития необходимо сочетание понимания особенностей их психологического состояния, поддержки окружающей среды и применения индивидуально подобранных методов работы.

Работа в этом направлении требует внимания специалистов различных областей и тесного взаимодействия с родителями и учителями для создания благоприятной среды, способствующей полноценному развитию каждого ребенка.

Литература:

1. Андрюшина Л. О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков: Дис... канд. психол. наук. — Тверь, 2003. — 202 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие — М.: Издательство Московского университета, 1985
4. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. — М.: Просвещение, 1973. — 165 с.

Влияние мобильных игр на эмоциональную сферу детей и подростков

Радаева Екатерина Максимовна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Статья исследует влияние мобильных игр на эмоциональную сферу детей и подростков. Авторы провели психологическое исследование, чтобы выявить как игровой контент влияет на эмоциональное состояние детей. Значимым для исследования является выявление особенностей эмоционально-поведенческой адаптации младших школьников путём изучения их предпочтений в компьютерных развлечениях. Результаты исследования позволяют лучше понять влияние мобильных игр на развитие навыков у детей и подростков, а также рассмотреть возможные стратегии для эффективного использования игр в педагогических целях.

Ключевые слова: игра, ребенок, игровой процесс, эмоциональная сфера детей, предпочитаемый жанр.

Сравнением технологий и доступностью современных гаджетов мобильные игры становятся все более популяр-

ными среди детей и подростков. Они предлагают широкий выбор развлечений, от простых головоломок до сложных

многопользовательских онлайн-игр, и могут занимать значительное время в жизни молодых людей. Однако, вопрос об их влиянии на эмоциональную сферу детей и подростков остается актуальным и вызывает озабоченность у родителей, педагогов и специалистов.

Мобильные игры часто ассоциируются с позитивными эмоциями, такими как радость, удовлетворение от достижения целей, азарт от соревнований. Однако, также существует опасность, что игровой процесс может негативно повлиять на эмоциональное состояние детей и подростков [1]. Долгие часы проведенные в виртуальном мире, несбалансированный контент игр, агрессивное поведение других игроков — все это может привести к развитию стресса, тревожности, а в некоторых случаях и к формированию зависимости.

Для полноценного понимания влияния мобильных игр на эмоциональную сферу детей и подростков необходимо проводить комплексные исследования, учитывающие не только игровой процесс, но и индивидуальные особенности каждого ребенка. Важно также обращать внимание на то, как уровень эмоциональной вовлеченности в игру влияет на поведение, социализацию и психическое здоровье детей и подростков.

В данной статье мы постараемся рассмотреть общую характеристику мобильных игр, провести анализ их влияния на эмоциональную сферу детей и подростков с помощью результатов проведенного нами исследования, выявить факторы, которые могут привести к ухудшению эмоционального состояния, и сделать выводы о необходимости более внимательного подхода к использованию мобильных игр в развитии детей и подростков.

Мобильные игры — это вид компьютерных игр, которые разработаны специально для мобильных устройств, таких как смартфоны и планшеты. Они отличаются от игр на персональных компьютерах или игровых консолях тем, что адаптированы под сенсорные экраны и обладают удобным управлением с помощью жестов или нажатий [2].

Мобильные игры доступны для загрузки через онлайн-магазины приложений, такие как App Store или Google Play. Характеристики мобильных игр могут быть разнообразными: от простых аркад и головоломок до сложных стратегий, жанровых ролевых игр или симуляторов. Важным элементом мобильных игр является частота и короткость игровых сессий — это позволяет игрокам в любое время и в любом месте быстро погрузиться в игровой процесс, что особенно актуально для занятых людей и детей [2].

Одной из ключевых особенностей мобильных игр является их доступность. Большинство игр бесплатны для скачивания, но содержат внутриигровые покупки или рекламу. Это делает мобильные игры привлекательными для широкой аудитории, включая детей и подростков, которые могут легко получить доступ к разнообразным игровым контентом.

Важно также отметить, что мобильные игры обладают высокой степенью разнообразия и инноваций [3]. Разработчики постоянно предлагают новые игровые механики, сюжеты и возможности для взаимодействия, что делает игровой процесс увлекательным и захватывающим для игроков всех возрастов.

Несмотря на все положительные стороны, следует учитывать и негативные аспекты мобильных игр, такие как зависимость, отрицательное влияние на здоровье, а также возможные негативные последствия для эмоциональной сферы детей и подростков. Осознание всех особенностей и характеристик мобильных игр позволит более глубоко понять их влияние на общество, включая эмоциональную сферу молодых людей.

Далее мы представим исследование, проведенное в период с сентября 2023 по декабрь 2023 года на базе ГБОУ Школа № 1794 г. Москвы, выборка составила 20 детей, возраст испытуемых 12–14 лет. Данное исследование направлено на выявление соотношения между предпочтениями в компьютерных играх и психологическими особенностями личности у младших школьников. Значимым для исследования является выявление особенностей эмоционально-поведенческой адаптации младших школьников путём изучения их предпочтений в компьютерных развлечениях.

Для реализации поставленных в исследовании задач была составлена диагностическая программа, которая включала две методики, направленных на изучение агрессивности и тревоги, а также один опросник предпочитаемых жанров видеоигр.

1. Изучение агрессии у детей с помощью методики Опросник агрессии Басса-Перри.
2. Изучение тревоги у детей с помощью методики «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина».
3. Опросник предпочитаемых жанров мобильных игр.

Для целей данного исследования был разработан специальный опросник, позволяющий изучить предпочтения испытуемых в области компьютерных игр. В опросник были включены названия самых популярных мобильных игр различных жанров (стратегии, головоломки, симуляторы, шутеры и т.д.), изучались наиболее популярные игры последних 3х лет на мобильных и портативных платформах согласно рейтингам магазинов видеоигр. Это позволило охватить наиболее актуальные и известные среди детей игры.

В опроснике собирались данные относительно игровых сессий школьников: частота сессий, длительность, жанровые предпочтения (на основе примеров), частота смена интереса к жанрам. Таким образом были получены количественные данные о предпочтениях детей в игровом контенте.

Разнообразие представленных в опроснике жанров игр даёт возможность проанализировать, наличие ли связи между личностными особенностями (агрессивность, тревога), с одной стороны, и вовлечённостью в конкретные жанры игр — с другой.

В ходе исследования были выявлены следующие результаты:

Для испытуемых характерны средние (14 человек) и высокие (6 человек) показатели по критерию «Агрессия Общая». Важно уточнить, что среди школьников из группы 1 есть ученики, набравшие 50 баллов по данному критерию, что близко к пороговому значению 45 баллов для низкого показателя, однако, среднее значение по критерию «Агрессия Общая» составило 76.95 единицы, а медиана — 73.5, максимальное значение составило 106 баллов, а минимальное 50 баллов. На рисунке 1 представлены визуальные результаты данного параметра.

Обобщая результаты методики по данной группе детей, было отмечено, что в работе с этими детьми психологу целе-

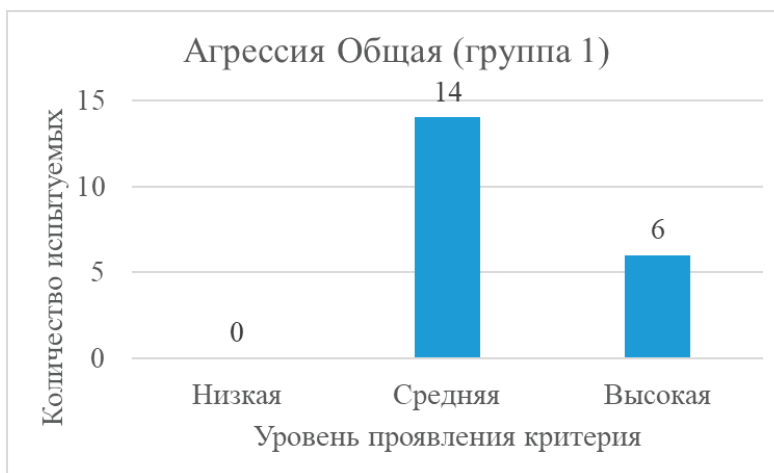


Рис. 1. Столбчатая диаграмма по критерию «агрессия общая»

сообразно проводить тренинги по регуляции эмоций, формированию навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов. Детям со склонностью к гневу и враждебности полезны релаксационные техники, а также психокоррекционная работа над снижением импульсивности и агрессивности. Также важно развивать эмпатию и толерантность.

Перейдём к рассмотрению результатов по методике Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, представленных на рисунке 2.

Анализируя результаты по ситуативной тревоге для данной группы детей, можно предположить:

У 8 детей с низким/средним уровнем тревоги, вероятно, лучше сформированы механизмы совладания со стрессом. Это может быть связано с более стрессоустойчивым типом темперамента или эффективной помощью окружающих в преодолении трудных ситуаций.

У 4 детей с высокой ситуативной тревогой можно предположить более эмоционально лабильный тип реагирования на

стрессоры, связанный с индивидуальными чертами личности. Это также может указывать на недостаточную адаптацию к проблемам или помощь в их преодолении.

Различия в показателях, возможно, обусловлены особенностями темперамента и психологического климата в семье, формирующей устойчивость/уязвимость к стрессам у каждого ребенка.

В свою очередь по шкале «Личностная тревога» у испытуемых оказалось равномерное распределение по низкому и высокому уровням (4 человека) и значительно большее количество испытуемых имеют средний уровень личностной тревоги.

Большинство детей имеют средний уровень, что указывает на умеренную тревожность как черту характера.

Формируя опросник предпочитаемых жанров мобильных игр, было выбрано 4 ключевые точки интереса, которые потенциально могут указать на наличие корреляций, обозначенных в гипотезе, ими являются:

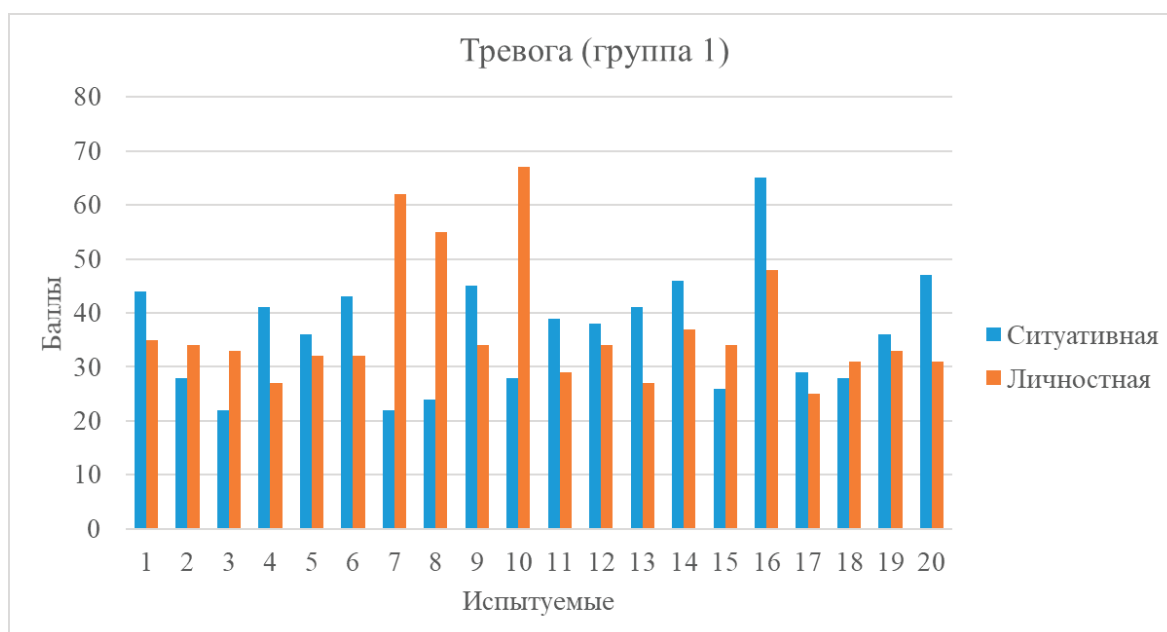


Рис. 2. Гистограмма с показателями по критериям ситуативная и личностная тревога

- Частота сессий мобильного гейминга;
- Длительность сессий;
- Предпочитаемый жанр (актуальный);
- Частота смены предпочитаемого жанра.

Для их изучения был составлен перечень из более чем 50 мобильных игр популярных на площадках приложений для мобильных устройств за последние три года (App Store и Google Play), также было добавлено несколько популярных в медиа пространстве игр (на видеохостингах Youtube и подобных ему) чтобы предлагаемые игры были актуальны для школьников.

Варианты ответа на вопросы в опроснике были расположены по такой схеме:

1. Хоррор (жанр мобильных игр, содержащий максимальное количество пугающих, агрессивных и потенциально непригодных для просмотра детьми сцен);
2. Шутер;

3. Приключение / Исследование мира;
4. Игра пазл;
5. Настольная игра (наиболее дружелюбный к юному игроку жанр игр).

Теперь приступим к рассмотрению полученных в ходе исследования результатов с целью изучения предпочтений в выборе жанров мобильных игр у детей.

Рассмотрим количественные результаты по каждому из изученных показателей:

На рисунке 3 изображены результаты по критерию «Частота игровых сессий» среди школьников.

Половина из 20 школьников в возрасте 12–14 лет (50%) играют в мобильные игры не реже 1 раза в день. Следующей по популярности частотой сессий становится 1–3 раза в день (30%), затем идут дети, играющие в среднем два раза в неделю (10%) и оставшиеся испытуемые играют раз в неделю и раз в месяц

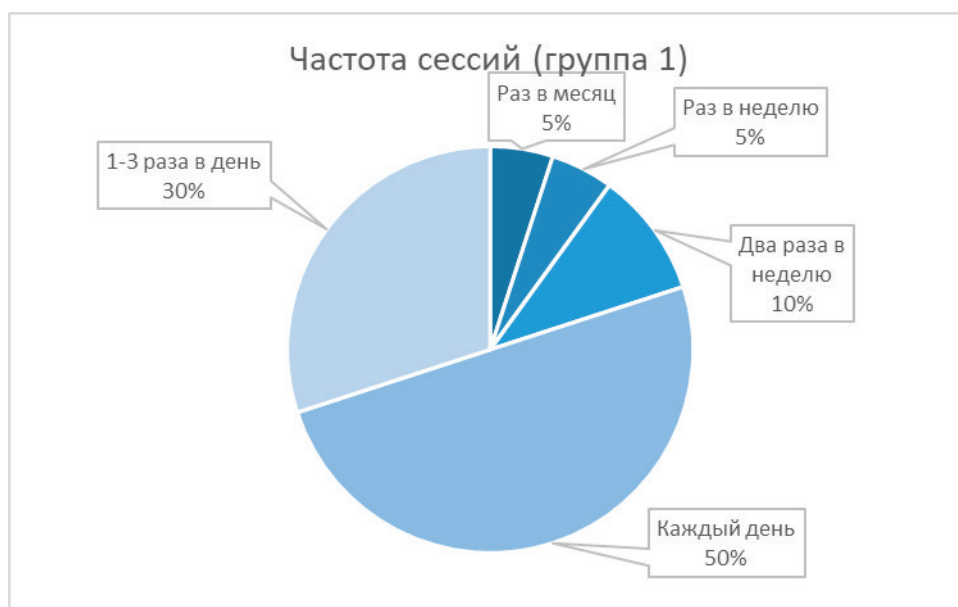


Рис. 3. Круговая диаграмма по критерию «Частота игровых сессий»

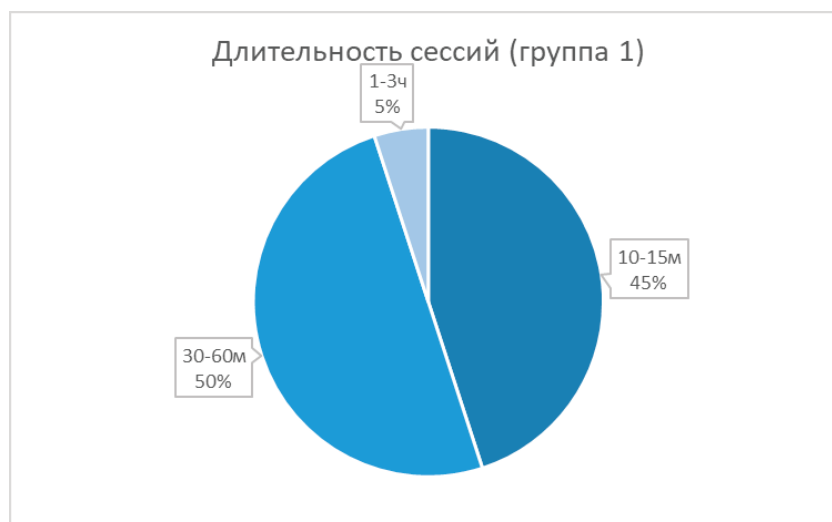


Рис. 4. Круговая диаграмма по критерию «Длительность игровых сессий»

(по 5%). Среди изучаемой выборки школьников не оказалось испытуемых, которые не играли бы в компьютерные игры.

Перейдём к длительности сессий среди детей, результаты представлены на рисунке 4.

10 школьников из 20 (50%) проводят в среднем от 30 до 60 минут за игровым устройством подряд без перерыва. 9 учеников в возрасте 12–14 лет тратят на сессию от 10 до 15 минут, а один испытуемый тратит порядка 1–3 часов подряд.

Перейдём к результатам опросника актуального предпочитаемого жанра, изображенным на рисунке 5.

Из 5 возможных предпочитаемых жанров в лидеры вышли лишь 4:

- «Исследование мира» — 63% опрошенных;
- «Шутер» (стрелялка) — 26% опрошенных;

- «Хоррор» (ужастик) — 11% опрошенных;
- «Пазл» — 5% опрошенных.

Такой жанр как «Настольные игры» оказался неинтересен респондентам на одном уровне с перечисленными выше, однако, стоит упомянуть, что 20 человек в рамках всего исследования выбрали хотя бы 1 игру в стиле «Настольные игры» в рамках опроса.

Следующим изучаемым показателем стала «Частота изменений в предпочитаемом жанре мобильных игр», результаты которой представлены на рисунке 6.

- 40% детей играют в то, что является популярным в данный момент;
- 35% меняют свой предпочитаемый жанр с периодичностью раз в несколько месяцев;
- 25% — раз в несколько недель.

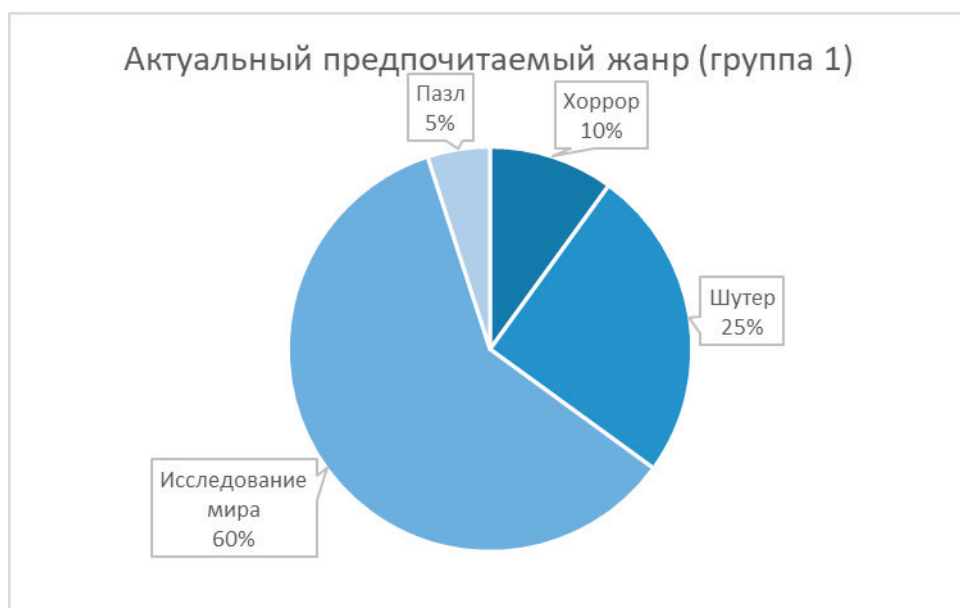


Рис. 5. Круговая диаграмма по критерию «Актуальный предпочитаемый жанр игр»



Рис. 6. Столбчатая диаграмма по критерию «Склонность к выбору игр с демонстрацией агрессии»

Последним изучаемым показателем стала склонность детей к выбору жанров мобильных игр, потенциально имеющих агрессивное и пугающее содержание.

Было выделено пять уровней склонности к выбору игр с демонстрацией агрессии. Максимальный возможный уровень равен 5 и указывает на высокую склонность к игре преимущественно в игры с агрессивным и потенциально вредным содержанием, минимальный равен 0.

Высокий уровень (4–5) указывает на склонность ребёнка играть в такие жанры игр как «Хоррор» (страшилка, ужасы) и «Шутер», в которых активно демонстрируются сцены насилия, пугающие сцены, потенциально опасный для детей контент.

Средний уровень (2–3) проявления склонности к выбору игр с демонстрацией агрессии указывает на предпочтение разных жанров игр или высокую вовлечённость в игры жанра «Приключение, исследование открытого мира» и «Пазл».

Низкий уровень (0–1) указывает на склонность к играм в жанре «Настольные игры», либо на полное отсутствие интереса к мобильным играм.

Мы видим, что у школьников преобладают средние и высокие показатели по данной методике, что указывает на их заинтересованность в играх разного содержания, в том числе и имеющих в себе сцены агрессии. Наибольший результат составил 5 баллов.

В рамках данной статьи было выявлено, что у детей 12–14 лет существует взаимосвязь между изучаемыми показателями эмоциональной сферы по методике опросник агрессии Басса-Пери, а также уровнем склонности к выбору мобильных игр с демонстрацией агрессии.

Обобщим основные результаты данного исследования:

1. Была обнаружена положительная корреляция между частотой и длительностью игровых сессий, а также предпочитаемым игровым жанром. Мы предполагаем, что это отражает влияние индивидуальных предпочтений на параметры игрового процесса и показывает общую тенденцию к росту интереса у детей к мобильным играм при продолжающемся длительном контакте с ними.

2. Среди всех детей в выборке также была выявлена отрицательная тенденция между предпочтением жанров игр и уровнем гнева. Это говорит о том, что дети с меньшей склонностью к гневу больше склонны увлечься более «спокойными» жанрами игр.

Таким образом, влияние мобильных игр на эмоциональную сферу детей является сложным и многогранным. Необходимо учитывать как положительные аспекты развития через игровой процесс, так и потенциальные угрозы для эмоционального здоровья детей [4]. Важно создавать баланс между игровым временем и другими видами активности, а также осуществлять контроль за контентом игр и временем, проведенным в виртуальном мире, чтобы обеспечить поддержание психоэмоционального равновесия детей.

Также стоит учитывать социальный аспект влияния мобильных игр на эмоциональную сферу подростков. Взаимодействие с другими игроками в онлайн-режиме может приводить к конфликтам, межличностным проблемам и ощущению социальной неуверенности.

Необходимо проводить дополнительное исследование в этой области, чтобы более глубоко понять механизмы воздействия мобильных игр на психологическое благополучие подростков и разработать рекомендации по их конструктивному использованию.

Факторы, способствующие ухудшению эмоционального состояния из-за мобильных игр, могут быть многочисленными и разнообразными. Одним из ключевых факторов является излишнее время, проводимое ребенком или подростком за мобильными играми. Постоянное увлечение игровым процессом может привести к изоляции от реального мира, уменьшению времени, проведенного в общении с семьей, друзьями или занятиями вне игровой активности [4]. Это может привести к снижению социальной адаптации и возникновению проблем в общении с окружающими.

Другим фактором, способствующим ухудшению эмоционального состояния, является зависимость от мобильных игр [4]. Постепенное формирование зависимости от игрового процесса может вызвать у ребенка или подростка негативные эмоции при попытке ограничить игровое время или запретить игру. Это может привести к раздражительности, агрессивности, апатии или даже депрессивным состояниям.

Еще одним фактором, способствующим ухудшению эмоционального состояния, является содержание мобильных игр. Некоторые игры могут содержать насилие, жестокость, нецензурную лексику или другие негативные элементы, которые могут оказать влияние на психику ребенка или подростка. Постоянное погружение в мир насилия или агрессии через игровой контент может формировать негативные эмоции и поведенческие реакции у детей и подростков.

Заключение

В итоге, после изучения влияния мобильных игр на эмоциональную сферу детей и подростков, можно сделать вывод, что существует определенная связь между игровой активностью и эмоциональным состоянием возрастной категории. Мобильные игры оказывают как положительное, так и отрицательное воздействие на детей и подростков, в зависимости от множества факторов, включая тип игры, длительность игрового времени, контекст использования и индивидуальные особенности игроков.

Позитивные аспекты включают развитие когнитивных навыков, логического мышления, социализации и даже улучшение настроения. Однако негативные последствия могут проявиться в виде ухудшения внимания, агрессивного поведения, зависимости, а также отрицательного влияния на эмоциональное состояние, включая усиление стресса, тревожности и депрессии.

Для эффективной предотвращения потенциальных негативных последствий мобильных игр, необходимо соблюдать баланс между игровой активностью и другими видами деятельности, включая физические упражнения, общение с родителями и друзьями, академическими занятиями. Важно также соблюдать меру в использовании мобильных игр и устанавливать четкие правила и ограничения для детей и подростков.

Дальнейшие исследования в этой области помогут лучше понять механизмы воздействия мобильных игр на эмоциональную сферу детей и подростков, что в свою очередь по-

зволяет разработать более эффективные стратегии защиты от потенциальных рисков и обеспечения позитивного развития детей и подростков в современном цифровом мире.

Литература:

1. Каменская В. Г., Томанов Л. В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139–159. DOI: 10.17759/exppsy.2022150109
2. Пантелеев И. В., Шихова А. Е. Компьютерная игра как средство обучения и развития. — URL <https://konf.stu-kras.ru>
3. Рогова Е. Е. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с разной степенью увлеченности компьютерными играми // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 № 6.
4. Кобелева Е. А., Мальцева Е. Ю., Молчанова Е. В. Педагогическое сопровождение при изучении компьютерной зависимости у подростков // Успехи современной науки. — 2017. — Т. 1. — № 2. — С. 97–101.
5. Дзасохова К. А. Психологические проблемы безопасности подростков-геймеров // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2017. — № 46. — С. 127–132.

Некоторые психологические аспекты огневой подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации

Самар Данил Вячеславович, курсант

Научный руководитель: Савранов Андрей Андреевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

Уровень подготовки сотрудников правоохранительных органов к применению огнестрельного оружия тесно связан с обучением основам стрельбы и психологической готовностью. При правильном сочетании этих аспектов формируется оптимальное психологическое состояние и внутренняя уверенность, способствующие правильным реакциям в стрессовых ситуациях. В данной научной работе перечислены и раскрыты психологические составляющие огневой подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС).

Ключевые слова: стрельба, тир, огневая подготовка, уголовно-исполнительная система, огневая подготовка.

Огневая подготовка сотрудников УИС играет важнейшую роль в обеспечении безопасности, эффективности и профессионализма исполнения служебных обязанностей. Этот вид подготовки не только улучшает навыки стрельбы и тактическое мышление, но также формирует важные психологические качества, необходимые для успешного выполнения задач, связанных с использованием огнестрельного оружия.

Психологические качества играют значительную роль при стрельбе из боевого оружия, влияя на такие аспекты, как реакция, скорость, точность и траектория выстрела. Отсутствие опыта может вызывать негативные психологические реакции, такие как тревога, страх и паника, которые влияют на способность принимать правильные решения в опасных ситуациях [2, с. 45].

Во время стрельбы опытные стрелки сохраняют ясный ум и аналитическое мышление благодаря упорным тренировкам, подавляющим негативные психологические реакции. У опытных стрелков чувство опасности вызывает боевое возбуждение, которое превращается в бесстрашие и становится их психологическим свойством.

Однако каждый стрелок подвержен психологическим проявлениям, которые напрямую влияют на результат выстрела.

В стрессовых ситуациях эти проявления могут привести к неблагоприятным последствиям, если стрелок не способен контролировать свои эмоции и действовать адекватно ситуации [1, с. 29].

Психологическая подготовка стрелка должна быть направлена на создание оптимального психологического состояния, развитие внутренней готовности и освоение передовых техник стрельбы для достижения лучших результатов в стрессовых ситуациях.

Психологические основы огневой подготовки касаются укрепления психической устойчивости, контроля эмоций и стрессоустойчивости сотрудников в экстремальных условиях.

Способность сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях помогает сотрудникам эффективно выполнять свои обязанности и избегать ошибок, которые могут возникнуть под влиянием эмоций. Сотрудники учатся соблюдать правила безопасности, следовать инструкциям и действовать в строго отрегулированных рамках, что повышает уровень дисциплинированности и профессионализма в их работе. Контроль эмоций помогает сотрудникам:

а) принимать обоснованные решения. В условиях стресса легко поддаться панике или гневу. Контроль эмоций помогает сотрудникам анализировать ситуацию, взвешивать варианты

действий и принимать рациональные решения, которые не приведут к нежелательным последствиям.

б) сохранять концентрацию. Эмоции, особенно сильные, могут отвлекать внимание и снижать концентрацию. Обучение контролю эмоций позволяет сотрудникам оставаться сосредоточенными на цели, правильно прицеливаться и точно выполнять необходимые действия [3, с. 77]. Чтобы обеспечить успешное сохранение концентрации на огневой подготовке, сотрудникам могут быть предложены следующие методики и стратегии:

— Практика внимательности. Регулярные упражнения на развитие внимательности и осознанности помогают улучшить способность сосредотачиваться на текущем моменте, играя важную роль в поддержании концентрации в стрессовых ситуациях.

— Дыхательные техники. Использование дыхательных упражнений для снятия напряжения и улучшения регуляции дыхания помогает сотрудникам оставаться спокойными и сфокусированными во время стрельбы или тактических упражнений.

— Визуализация. Техника визуализации, позволяющая сотрудникам представлять себя в ситуациях стресса и успешно преодолевать их, способствует установке ресурсного состояния и повышению концентрации перед выполнением задач.

— Регулярная практика. Тренировка концентрации через регулярные упражнения по улучшению навыков стрельбы, выполнению тактических заданий и симуляций реальных сценариев позволяет сотрудникам укрепить и развить навыки концентрации на практике.

в) избегать ошибок. Эмоциональная нестабильность повышает риск ошибок, которые могут быть катастрофическими

в условиях применения огнестрельного оружия. Контроль эмоций позволяет сотрудникам действовать точно и безопасно, не подвергая себя и окружающих опасности.

г) повышать уверенность. Умение контролировать свои эмоции в стрессовых ситуациях повышает уверенность сотрудника в себе и своих действиях. Это позволяет ему действовать более решительно и эффективно, не поддаваясь сомнениям или страху. Вера в свои силы и способности — неотъемлемая часть успешной стрельбы. Важно верить в свои возможности и не сомневаться в своих действиях. Развитие самоуверенности достигается через постоянную практику, достижение поставленных целей и положительную самооценку.

д) управлять усталостью. Длительные занятия по огневой подготовке могут привести к значительной усталости. Необходимо научиться восстанавливать силы и управлять данным состоянием, для того, чтобы сохранять эффективность результатов при попадании в мишень. Данный результат можно достичь через правильный режим отдыха и питания, а также специальные упражнения на релаксацию.

Таким образом, психологические основы огневой подготовки играют важную роль в формировании профессиональных качеств и способностей сотрудников, необходимых для эффективного использования огнестрельного оружия и выполнения служебных обязанностей в условиях повышенного риска и стресса. Психологическая готовность и устойчивость сотрудников являются неотъемлемой частью общей огневой подготовки, которая способствует повышению безопасности и профессионализма в их работе. Осознание роли и значения психологической подготовки помогает сформировать профессионального и надежного специалиста уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Ушаков, Р.В. Огневая подготовка в системе обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы / Р.В. Ушаков, А.С. Воробьева // Актуальные проблемы совершенствования огневой подготовки в уголовно-исполнительной системе. — 2020. — С. 34–36.
2. Беляков, С.В. Влияние огневой подготовки на профессиональные качества сотрудников уголовно-исполнительной системы / С.В. Беляков, А.С. Шалина // Уголовно-исполнительная система: реалии и перспективы развития: Материалы III Международной научно-практической конференции. — 2021. — С. 45–50.
3. Мещерякова Е. И., Сибирко М. А. Огневая подготовка как условие формирования морально-психологической устойчивости // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 1. — С. 76–79.
4. Торопов, В.А. Огневая подготовка: учебник / В.А. Торопов; под редакцией В.И. Третьяков. — Волгоград: Волгоградская Академия МВД России. — 2009. — 514 с.

Рисунок как средство психодиагностики возрастных переживаний

Слаутина Ярина Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Эльконинова Людмила Иосифовна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье автор исследует возможности выявления возрастных переживаний в ходе изобразительной деятельности дошкольников 6–7 лет. Представлено итоговое резюме кейса одного из испытуемых.

Ключевые слова: школа, мотивационная готовность, проективная рисуночная методика, школьная жизнь, рисунок, психодиагностика, амбивалентные возрастные переживания на переходе к школьному обучению.

Л.С. Выготский говорил, что «анализ детского рисунка с несомненностью показывает, что с психологической точки зрения мы должны рассматривать его как своеобразную детскую речь» [1, с. 186]. Эта речь наиболее ярко отражается в «динамичных» рисунках. В них разворачиваются события и яснее проявляются возрастные переживания ребёнка в период перехода к школьному обучению. При анализе детских рисунков особенно важна связь сюжета и того символического содержания, которым ребёнок свой рисунок наполняет. Последний критерий хорошо прослеживается в «клинической беседе» по ходу рисования, когда испытуемому задаются вопросы о его предполагаемой жизни в школе (чем он станет там заниматься, с чем справится, с чем не справится и т.п.).

Исследование возрастных переживаний детей 6–7 лет проводилось с февраля по март 2024 года на базе учебных учреждений г. Москвы: дошкольного отделения № 4 (г. Москва, Песчаный переулочек, д. 4А) и дошкольного отделения № 3 (г. Мо-

сква, ул. Алабяна, д. 15) ГБОУ г. Москвы «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля»; ГБОУ г. Москвы «Школа № 1569 «Созвездие»» (г. Москва, ул. Шипиловская, д. 55, корп.2). Всего было исследовано 34 дошкольника в возрасте 6–7 лет.

В ходе исследования проводилась «клиническая беседа» о том, в чём ребёнок уверен, с чем справится либо не справится в школе. Также у всех детей определялся уровень мотивационной готовности к школе по методике Т.А. Нежновой и определялся уровень самооценки по тесту Дембо-Рубинштейн. Использовалась проективная рисуночная методика «Моя жизнь в школе и вне школы».

Пример кейса Артёма Б. (6 лет 11 мес.) (итоговое резюме) и его рисунок жизни в школе и вне школы:

На рисунках в ходе исследования отражались возрастные переживания детей. Наиболее ярко они проявлялись в «динамических рисунках».

Проиллюстрируем это на рис. 1.



Рис. 1. Артём Б. (6 лет 11 месяцев) «Моя жизнь в школе и вне школы»

Содержание рисунка: 1). *смысл происходящего в школе события:* мальчик предчувствовал и изобразил мир школы как рискованное место, где не гарантированный благополучный исход событий (об этом свидетельствует низкая оценка своей уверенности в тесте самооценки): «Она (учительница) не может вести урок, провалилась в пропасть. Я не спасу». Тем не менее, он — герой, намеренно идет в школу: «Я улетаю домой, раздеваюсь и снова прилетаю. Я готов. Футболка, бицухи (=бицепсы) у меня под кофтой, ноги с бицухами, я готов к школе». При этом происходящее изображается как залитое солнцем место; 2). *смысл происходящего дома:* продолжение игры в супергероев, причём в их роли оказывается даже мама мальчика. Её крик Ар-

тёму не нравится, он не хочет его слышать и практически сразу, как открыла рот, мама превращается в его воображении в супергероя, а у него на время крика что-то случается с ухом (он не слышит её крик).

Резюмируя результаты всего исследования, можно сказать следующее: Артём Б. показал самые высокие результаты теста мотивационной готовности к школе (Т.А. Нежнова), и адекватную возрасту дифференцированную самооценку. Однако «уверенность в себе» оценивает себя лишь на 5,6 баллов, что ниже не только оценки данного качества мамой (6,8 б.), но и учительницей (8,7 б.). Этот парадокс можно объяснить данными, полученными в проективном рисунке, которые свиде-

тельствуют о его *амбивалентных возрастных переживаниях*. Он, с одной стороны, сомневается, справится ли с требованиями школы (которые оценивает, как трудные), а, с другой стороны, полон решимости участвовать в школьной жизни, уверен, что его успех возможен, и он преодолеет школьные трудности («я готов к школе»).

Проективная рисуночная методика отражает наличие у ребёнка представлений о школьной жизни и его непосредственной деятельности, а также возрастных переживаний: противоречий и сомнений в себе, своей успешности, способности справиться либо не справиться с возможными трудностями в школе. Дети, у которых есть братья и сестры старшего возраста, чаще называют в числе трудностей школьные предметы, с которыми не справляются их братья и сестры. Обозначение этих трудностей в школе по ходу рисования позволяет совместно с ребёнком поразмышлять, насколько эти трудности реальные. Некоторые дети не хотят идти в школу, потому что «родители накажут за двойку». Так, Таисия П. (6 лет 10 месяцев) видит, что происходит с братом-второклассником, когда он приносит двойки (отец его «лупит» ремнём). Соответственно, у девочки везде на рисунке «пятёрки», она словно пытается убедить себя, что с ней такого, как с братом, не произойдёт. И даже если произойдёт, папа с мамой подарят цветы, ведь она «двойку

не хотела». На рисунке девочки разворачиваются драматические события дома и в школе, при этом они происходят как бы не с ней, а с подругой.

В «статичных» рисунках всё спокойно. И здесь важно учитывать результаты мотивационной готовности к школе (Т. А. Нежнова), теста Дембо-Рубинштейна и «клинической беседы».

Любой продукт творчества — это отражение автора, его состояния. Уже способные оценивать и видеть своё поведение со стороны, готовые к школе, дети на переходе к школьному обучению отражают в рисунке свои опасения, страхи («а получится ли у меня», «справлюсь ли»), проецируя на него возрастные переживания.

Старшие дошкольники способны оценить своё поведение, почувствовать его, пережить. Это проявляется в изображении ребёнком разных смысловых пространств (школьной и внешкольной жизни), наличии границы между ними; в «клинической беседе» (о заданиях, которые сможет/ не сможет выполнить); в предпочтении правил и содержания школьной жизни (в методике мотивационной готовности к школе Т. А. Нежновой); в дифференцированной самооценке (в методике самооценки Дембо-Рубинштейна) и в проективной рисуночной методике «Моя жизнь в школе и вне школы» для выявления возрастных переживаний старших дошкольников 6–7 лет.

Литература:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с., с. 186.

Развитие партнерских взаимоотношений детей в компенсирующей группе детского сада

Темирчева Светлана Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

Статья посвящена изучению вопроса создания психолого-педагогических условий в детском саду, в частности, в компенсирующей группе, для успешного формирования и развития партнерских взаимоотношений между детьми. Рассматривается понятие «партнерские отношения», а также особенности детей, которые посещают компенсирующую группу (дети с ОВЗ), психолого-педагогические условия формирования и развития партнерских взаимоотношений между дошкольниками. Описана практическая работа, проведенная в рамках исследования, подтверждающая идею о том, что при грамотной работе педагога у детей развитие партнерских взаимоотношений имеет положительную динамику.

Ключевые слова: партнерские взаимоотношения, дошкольники, дети с ОВЗ, игровая деятельность, психолого-педагогические условия.

Development of children's partnerships in the compensating kindergarten group

The article discusses the creation of psychological and pedagogical conditions in a kindergarten compensating group to promote the successful formation and development of partnerships among children. It defines the concept of «partnership» and examines the characteristics of children attending a compensating group (those with disabilities), as well as the specific features of partnership formation and development in preschoolers.

The article also describes practical work conducted within the study that confirms the idea that, with the competent guidance of a teacher, partnership development in children can have a positive impact.

Keywords: *partnerships, preschoolers, children with special needs, play activities, psychological and educational environments.*

Первые попытки ребенка выстраивать взаимоотношения с окружающими вне семьи происходят в период дошкольного детства. Особую роль в этом играет группа детского сада, которую посещает ребенок. Если у него имеются особенности развития, то гармонизация отношений со сверстниками будет проходить своеобразно. Важно отметить, что наиболее часто дети, у которых есть атипичия развития — речевого, психического, физического и др., посещают группу компенсирующего развития, где педагогический состав имеет специальное образование и квалификацию, которые позволяют грамотно и методически верно работать с детьми данной категории.

Отдельно остановимся на характеристике детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Дети с ОВЗ испытывают серьезные трудности в овладении речью. Они не могут объяснить планируемые действия, слабо понимают словесную инструкцию, удерживают в памяти ее единичные фрагменты. Детям с ОВЗ проще молча выполнять то или иное задание, чем комментировать свои действия. Саморегуляция и планирование затруднены.

Дети с ОВЗ часто импульсивны, эмоционально незрелы и нестабильны. Данная эмоциональная незрелость нередко проявляется в агрессии, конфликтности, грубости, излишней раздражительности [3, 4, 5].

Более половины детей компенсирующей группы — это дети с нарушением речи. В соответствии с Примерной адаптированной образовательной программой, на основе которой проводится образовательный процесс в дошкольных учреждениях группах компенсирующего развития, дети с нарушениями речи — это дети, у которых имеются задержки речевой деятельности по отношению к норме вследствие разных факторов (физических, психических, педагогических) [2].

Все эти особенности детей создают ряд трудностей для развития партнерских взаимоотношений со сверстниками. В словаре практикующего психолога про партнерские взаимоотношения написано то, что это комплекс взаимоотношений людей друг с другом, а также способы коммуникации между людьми [8]. Также партнерские взаимоотношения характеризуются как набор определенных ожиданий, представлений, ориентиров, благодаря которым люди воспринимают и дают оценку друг другу [9]. Все дошкольники так или иначе включаются в партнерские отношения, однако сформированность навыков и качества партнерских отношений у детей на разных этапах дошкольного детства разная, также определенные различия могут присутствовать вследствие индивидуальных психологических особенностей каждого ребенка.

Партнерские отношения в группе детского сада существенным образом влияют на формирование личности воспитанников. По мнению Я.Л. Коломинского, дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования добрых чувств к окружающим людям. Среди сверстников наиболее легко формируются составляющие межличностного взаимодействия: эмпатия, идентификация, рефлексия. Эти составляющие создают основу для развития сочувствия, поддержки, умения делиться радостью и печали со своим товарищем, формируется чувство справедливости и честности, нравственные ориентиры на будущее [7].

Однако дети с ОВЗ, в частности, с задержкой психического развития, менее социально активны, имеют меньшую потребность в общении со сверстниками, чем нормотипичные дети. Контакты детей с ОВЗ поверхностны, мало содержательны [10].

В развитии коммуникативных навыков большую роль играет педагог, его умение создать благоприятную атмосферу доброжелательности, принятия и участия. В такой среде все дети охвачены вниманием, минимизируются ситуации, вызывающие конфликты. Детям показывают, как можно общаться друг с другом, какие достоинства есть у его одноклассников, как можно по-дружески или ласково обратиться к своему товарищу, как взаимодействовать друг с другом. Тем самым педагог реализует субъектный подход в воспитательной деятельности.

Одним из эффективных способов налаживания партнерских отношений у дошкольников является организация педагогом сюжетно-ролевых игр с определенными правилами, так как именно данный тип игр является ведущим типом деятельности в дошкольном детстве, он наиболее знаком и предпочитается детьми с ОВЗ. Главная задача педагога — правильно распределить роли среди детей таким образом, чтобы каждый ребенок был привлечен к деятельности и не оказался вне игры [1].

Для успешного развития партнерских отношений должны быть обеспечены эффективные психолого-педагогические условия, которые обеспечивают наполнение коммуникативными процессами каждого ребенка, осознанности при взаимодействии и конструктивности при решении конфликтов, психологическое сопровождение при работе с другими детьми, формирование навыка рефлексии, умения принимать отрицательные результаты личной сферы и групповой работы.

Важным психолого-педагогическим условием развития партнерских отношений детей в компенсирующей группе детского сада является

- Обогащение социального опыта детей.
- Формирование готовности к бесконфликтному взаимодействию со сверстниками.
- Индивидуально ориентированная психологическая поддержка воспитанников на всех этапах выполнения группового задания.
- Развитие у детей способности к самооценке собственных ошибок и достижений в групповой деятельности (рефлексивность). [6].

В рамках изучения проблемы была проведена исследовательская работа (практическая), которая состояла из трех основных этапов: 1 этап. Первичная диагностика; 2 этап. Формирующий эксперимент; 3 этап. Повторная диагностика и обобщение полученных результатов. Для диагностики были использованы следующие методики:

1. «Конструирование по образцу в диаде» для выявления уровня сформированности умений взаимодействия в процессе совместного конструирования по образцу. Детям в компенсирующей группе детского сада предлагалось построить, используя набор специально подобранных кубиков, точную копию ранее построенного взрослым моста. Им необходимо было договориться о последовательности построения и распределить строительные элементы. На основании представленных в методике критериев оценки проводилась дальнейшая интерпретация уровня сформированности у детей в компенсирующей группе детского сада умений взаимодействия.

2. Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман помогла диагностировать у детей в компенсирующей группе детского сада уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и создания рукавичек. Работать необходимо было в парах. На основании представленных в методике критериев оценки проводилась дальнейшая интерпретация уровня сформированности у детей в компенсирующей группе детского сада действий по согласованию усилий.

3. Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетиной для оценки эмпатических реакций и поведения. Воспитатель оценивал частоту демонстрации детьми этих характеристики по 12 позициям.

Результаты 1 этапа исследования:

- у детей в компенсирующей группе детского сада не развиты умения взаимодействия в процессе совместного конструирования по образцу;
- только 5% детей в компенсирующей группе детского сада умеют договариваться и приходить к согласию;
- большинство детей в компенсирующей группе детского сада при первичном обследовании, по мнению воспитателя, не проявляли интереса к эмоциональному состоянию других детей.

В рамках формирующего эксперимента была разработана программа по развитию партнерских отношений в компенсирующей группе. Программа состоит из цикла занятий, которые решают задачи:

1. Формирование понимания о социальной действительности (*проявление доброты, внимания, сочувствия, сопереживания и содействия*).
2. Развитие интереса к собственной личности: нормализация самооценки.
3. Формирование у детей понимания о внутреннем мире человека, о социальном статусе его самого.
4. Формирование социокультурной среды, в соответствии с физиологическими и психологическими особенностями детей.

Занятия рассчитаны на работу с детьми 6–7 лет. Взаимодействие в групповом формате — в количестве до 12 человек. Занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительность — 35 минут. Одно занятие может проводиться в несколько этапов (дней). Приведем примеры нескольких занятий.

Таблица 1

Название	Игры и упражнения
Занятие № 1 «Сердечная встреча»	Ритуал «Сердце». Сказочная история о добрых «Теплышках». Игра «Теплышки». Арт-терапия «Добро и зло». Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 2 «Лучик»	Ритуал «Камушек». Игра «Солнышко». Интерпретация сказки «О солнышке». Рефлексия «Подарок от солнышка» Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 3 «Чудеса во время сказки»	Коммуникативное упражнение «Ручки». Путешествие «Волшебное зеркало». Игра «Зеркало». Игра «Ярмарка вещей». Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 4 «Уроки сказки»	Ритуал «Чудо-цветок». Упражнение «Мое имя». Кукольный театр по сказке В. Осеевой «Кто глупее?» Цветотерапевтическое упражнение «Цвет сказки» Ритуал прощания «Свеча».

Название	Игры и упражнения
Занятие № 5 «Сказка о ветре»	Разговор «Что такое ветер?». Ритуал «Ветерок». Сказка о ветре с упражнениями на эмоциональный интеллект: «Смех», «Плач», «Злость», «Доброта и любовь», «Страх-стыд». Кинезеологическая игра «Листочек». Рефлексия Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 6 «Тучка»	Ритуал «Сон на берегу моря». Аудио восприятие сказки «Тучка». Беседа. Инсценировка. Упражнение «Никто не знает, что умею Я». Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 7 «В гостях у животных»	Разговор «Где живет зверёк?» Игра «Угости животное фруктами». Аудио восприятие сказки «Лесной детский сад». Беседа. Инсценировка. Упражнение «Веселый зоопарк». Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 8 «Сказочный лес»	Ритуал «Волшебное дерево». Игра «Заколдованная поляна». Кукольный театр по сказке К. Чуковского «Чудо-дерево». Рефлексия «Плоды волшебного дерева». Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 9 «Фруктовый рай»	Ритуал «Яблочко». Игра «Что это за фрукт?» Аудио восприятие русской народной сказки «Волшебное яблочко». Беседа. Игра «Варенье». Ритуал прощания «Свеча».
Занятие № 10 «Игрушка»	Ритуал «Матрёшка». Игра «Наряди куклу». Инсценировка сказки К. Арепьева «Ожившие игрушки». Рефлексия «Почему игрушки любят порядок?» Игра «Найди свою игрушку». Ритуал прощания «Свеча».

По завершении цикла занятий, 2 этапа исследования, было проведено повторное исследование по тем же методикам — 3 этап. Были получены следующие результаты:

Таблица 2. Сравнительный анализ показателей кооперации детей до и после организации занятий в рамках создания психолого-педагогических условий

Методика	Сдвиги		
	отрицат.	положит.	без изм.
«Конструирование по образцу»	0	10	10
«Рукавички» Г. А. Цукерман	1	11	8
Опросник А. М. Щетининой	1	16	3

Таким образом, при повторном исследовании отмечен рост следующих показателей:

- сформированности умений взаимодействия в процессе совместного конструирования по образцу;

- продуктивности совместной деятельности, взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи и проявления интереса к состоянию другого;
- эмоционального реагирования и идентификация с состоянием партнера, активного включения в ситуацию.

На основе теоретических исследований и практической работы можно отметить, что психолого-педагогические условия развития партнерских отношений способствуют у детей компенсирующей группы развитию социальных, коммуникативных, речевых умений, что в последствии оказывает положительное влияние на умение выстраивать партнерские взаимоотношения со сверстниками.

Литература:

1. Абашина Н. Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения / Н. Н. Абашина. — Ростов-на-Дону, 2011. — 200 с.
2. Баряева Л. Б. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. / Под ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. — 386 с.
3. Бондаренко Б. С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации. — М.: Владос, 2009. — 300 с.
4. Григорьева Л. Г. Дети с проблемами в развитии. — М.: Академкнига, 2002. — 213 с.
5. Егорова М. А., Заречная А. А. Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) // Психологическая наука и образование, 2019. — Том 24. № 3. — С. 74–84. DOI: 10.17759/pse.2019240307
6. Заречная А. А. Психологические технологии формирования коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования, 2017. — Том 9. № 2. — С. 38–47. DOI: 10.17759/psyedu.2017090204
7. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие для вузов / Я. Л. Коломинский. — Минск: ТетраСистемс, 2000. — 550 с.
8. Петровский А. В. Психология: словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва, 1990.
9. Рыжковская Т. Л. Психодиагностика: учеб. метод. комплекс / Т. Л. Рыжковская, С. А. Беляев, С. В. Старовойтова. — Минск: Изд-во МИУ, 2009. — 196 с.
10. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. — СПб.: Питер, 2008. — 192 с.
11. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога [Текст] / Г. А. Широкова — Ростов: Феникс, 2011. — 300с.

Сравнительный анализ понятия «эго» в теориях З. Фрейда и К. Г. Юнга

Туркина Арина Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Дремина Татьяна Федоровна, кандидат психологических наук, ассистент

Курский государственный медицинский университет

В статье рассмотрены основные различия в понимании «эго» З. Фрейдом и К. Г. Юнгом, особенности его функционирования как ключевого элемента психоаналитической структуры личности. Проанализированы сходные положения в теориях авторов, а также их взгляд на роль Эго в социальной адаптации индивида.

Ключевые слова: психоанализ, Эго, самость, бессознательное, сознание, архетипы, личность, идентичность.

В XIX в. зарождается новый подход в психологии — психоанализ. Идеи влияния бессознательной части психики на сознательные компоненты делают данное направление одним из ведущих для своего времени. В наши дни психоаналитическая теория не теряет своей популярности, продолжает использоваться и в теоретической, и в практической форме. Рассматривая психоанализ, стоит выделить две значимые фигуры — Зигмунда Фрейда (создателя психоаналитической теории) и Карла Густава Юнга (автора аналитической психологии). Данные теории представляют направление классического психоанализа. Их исследование актуально как в рамках рассмотрения истории психо-

логии, так для понимания структуры личности. Понятие «эго» выделяли оба автора, в целом определяя его как связующее звено подсознания с реальностью. Анализируя подходы к определению данной структуры личности, можно выявить особенности взаимодействия индивида с действительностью.

Цель исследования состоит в поиске тождеств и различий в определении понятия «Эго» З. Фрейдом и К. Г. Юнгом, а также в формировании комплексного понимания Эго как одной из структур личности в психоанализе.

При проведении исследования применялись теоретические методы анализа, синтеза, сравнения.

Стоит начать с раскрытия понятия Эго согласно авторам. Фрейд определял Я (оно же Эго) следующим образом: «Я (Ich) — подструктура душевной жизни, выступающая посредником между сверх-Я и Оно, индивидом и реальностью... Подчиняется принципу реальности» [1, с. 447]. Я выступает как структурный компонент личности, связующее звено между моральными установками, заключенными в сверх-Я и влечениями, бессознательными содержаниями, представленными в Оно. Подчинение принципу реальности заключается в работе Эго через систему восприятия, т.е. непосредственного отражения объектов и явлений реального мира и поиске разумных путей удовлетворения влечений Оно. Эго формируется в процессе эволюции человека [6, с. 64].

К.Г. Юнг в своих ранних работах не давал единого определения Эго. В целом, оно является центром сознания личности, представленным сознательным и подсознательным Эго [2, с. 311]. Сознательные личные содержания составляют сознательное Эго, а бессознательные личные содержания — бессознательное Эго соответственно. Благодаря Эго у человека возникает целостный образ самого себя, совокупность некоторых знаний и представлений о себе. Ошибочно можно предположить, что Эго определяет индивидуальность личности, т.к. оно представлено личными содержаниями. Однако в теории Юнга истинная индивидуальность заключена в самости, в то время как Эго является лишь «компромиссом» с реальностью.

Функции Эго позволяют личности взаимодействовать с окружающим миром, социумом, адаптироваться к изменениям. Согласно З. Фрейду Я (Эго) выступает в роли «слуги трёх господ», т.е. является связующим звеном между реальностью, сверх-Я и Оно. «Это Я связано с сознанием, оно господствует над побуждениями к движению, т.е. разрядке возбуждений во внешний мир. Эта та душевная инстанция, которая контролирует все частные душевные процессы, которая ночью отходит ко сну и все же руководит цензурой сновидений. Из этого же Я исходит так же вытеснение ...» [1, с. 427]. Я контролирует то, какая часть влечений будет перенесена в сферу сознания, как они будут реализоваться, иными словами осуществляет контроль в направлении от бессознательного к реальности. С другой стороны, Я обладает вытесняющей функцией, т.е. переводит сознательные содержания в бессознательное (контроль в направлении от осознаваемой действительности к бессознательному). Помимо вышесказанного, Эго способствует адаптации личности, с учетом восприятия внешнего мира, уравнивает, согласовывает все сознательные и бессознательные процессы. Под влиянием родительских стандартов и общественных норм из Я рождается новая инстанция — Сверх-Я [4, с. 11].

В аналитической психологии Эго имеет социальную «маску», внешнюю сторону — персону: «С помощью персоны человек пытается выглядеть так или иначе, прячется за маской или даже может использовать определённую персону как баррикаду» [2, с. 98]. В связи с этим можно выделить следующие функции Эго: симуляция индивидуальности (некоторая совокупность представлений о себе, которая связана с взаимодействием с социумом), компенсация личных недостатков (при отождествлении с персоной), ограничение от сферы коллективной

бессознательной психики. Система таких представлений необходима для сохранения целостности личности и контакта с социальным окружением. Также Эго — это основа идентичности и самосознания [5, с. 51]. Эго является хранилищем личных содержаний, т.е. соотносится с памятью. Как совокупность личных содержаний оно включает и сознательную, и бессознательную часть, следовательно, связывает их. Несмотря на то, что Эго представляет собой сознательное ядро личности, достижение личностной зрелости связано с совершенно другой структурой. Процесс индивидуации (самоанализа и самореализации) у К.Г. Юнга контролирует самость («... самость есть величина, супраординатная по отношению к сознательному эго. Она охватывает не только сознательную, но и бессознательную психику и, следовательно, является так сказать, личностью, которой являемся мы сами» [2, с. 103]).

Эго является полярным образованием в отношении к Оно, поэтому для полного понимания этой структуры необходимо рассмотреть её взаимодействие с бессознательными содержаниями.

Фрейд определял бессознательное как часть психической жизни индивида, неосознаваемую им [1, с. 440]. В структуре личности бессознательному соответствует Оно. Эго формируется непосредственно из Ид (Оно) под воздействием системы восприятий. Я представляет «поверхность» Оно, как бы покрывая его, при этом обе эти структуры четко не разграничены, т.к. некоторая часть Я все же может быть бессознательной [1, с. 428]. Эго и Ид находятся в конфликтных отношениях. Эго стремится взять контроль над Ид, ограничить принцип удовольствия, которому следует бессознательная психика, подчинить её разуму.

Юнг бессознательное разделял на личное и коллективное [3, с. 6]. Личное бессознательное образовано забытыми и вытесненными личными содержаниями, комплексами, а коллективное — архетипами. Коллективное бессознательное характеризуется врожденностью, независимостью от индивидуального опыта и наличием единых форм для всех людей [3, с. 85]. Оно наполнено древними символами, присущими культурам всех народов. Сознание и бессознательное, в отличие от теории З. Фрейда, связаны скорее не конфликтными, а компенсаторными отношениями, они в большей степени дополняют друг друга. К.Г. Юнг выделял несколько способов взаимодействия Эго с бессознательным: идентификация с персоной, идентификация с анимой/анимусом, гармоничные отношения (точка баланса между Эго и бессознательным). В первом случае, чем больше индивид будет сопротивляться коллективному бессознательному, направляя свой фокус внимания на мнимую индивидуальность, тем с большей силой оно будет овладевать индивидом, растворяя личность в коллективном. Второй вариант взаимодействия характеризуется избеганием реальности, Эго приобретает бессознательный характер и полностью направлено на взаимодействие с бессознательным. Гармоничные отношения достигаются путем индивидуации, личность осознает, что её индивидуальность заключена не в персоне, а в самости, т.е. единстве сознания и бессознательного.

Таким образом, можно выделить следующие сходные положения в теориях Фрейда и Юнга:

1. Эго выступает как связующий компонент сознательных и бессознательных содержаний.
2. Оба автора выделяли в Эго бессознательную часть.
3. Эго выполняет функцию адаптации и подчиняется принципу реальности.
4. Эго участвует в сознательном принятии решений, выборе из некоторого множества альтернатив и регуляции поведения.
5. Эго отвечает за сохранность личности.
6. Оба автора выделяли точку баланса сознательных и бессознательных структур. Эта точка способствует гармоничному функционированию личности.

Однако существуют и различия:

1. Согласно Фрейду Я и Оно находятся в конфликтных отношениях, согласно Юнгу Эго с бессознательным в большей степени направлены на компенсацию друг друга.
2. Юнг рассматривал Эго как социальную роль, Фрейд — как компонент, связывающий личность с реальностью.
3. С позиции Юнга Эго может играть компенсаторную роль, Фрейд данной функции не выделял.

Литература:

1. Ярошевский М. Г. Психология бессознательного: Сб. произведений. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
2. Юнг К. Г. Отношения между эго и бессознательным. — М.: АСТ, 2021. — 320 с.
3. Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное. — М.: АСТ, 2022. — 244 с.
4. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В., Мартынова А. И. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа // Ped.Rev.. 2016. № 1 (11).
5. Шнайдер В. Ф., Талалуева Т. А. Современные аспекты теории личности К. Г. Юнга // Символ науки. 2021. № 10–2.
6. Игебаева Ф. А., Ишимгужина А. С. Психическая структура личности по З. Фрейду // Экономика и социум. 2015. № 6–3 (19).

4. По Фрейду Эго — компонент баланса между Супер-эго и Оно, Юнг точку баланса между бессознательной психикой и сознанием перенес на самость, Эго в его понимании — структура, которая может склоняться к одному из полюсов.

5. У Фрейда формирование Эго соотносится с работой системы восприятия, у Юнга — с социализацией.

6. Под влиянием общественных норм в теории Фрейда из Эго формируется Супер — Эго, в концепции Юнга — персона.

7. Эго как посредник с реальностью рассматривается Фрейдом, Эго как сознательный образ «Я» — Юнгом.

8. У Фрейда конгруэнтность заключена в равноценной работе Эго в обе стороны — Сверх-Я и Оно, Юнг же делал акцент на балансе между противоположными архетипами (персоной и анимой / анимусом). При «перевесе» в одну сторону гармоничность личности нарушается.

Во многом понятие «Эго» в теориях Фрейда и Юнга схожи, особенно в степени её подчинения принципам реальности, связи с сознательными содержаниями. Есть и различия, которые наиболее выражены в отношениях с бессознательным и социальных функциях.

Мотивы профессионального выбора старшеклассников цифрового поколения

Харькина Виктория Алексеевна, студент

Научный руководитель: Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье автором представлены основные результаты исследования готовности к профессиональному самоопределению и мотивов профессионального выбора школьников старших классов цифрового поколения.

Ключевые слова: мотивы, цифровое поколение, профессиональный выбор, старшеклассники.

Выбор профессии — важнейшее решение для каждого человека, от осмысленности и правильности которого во многом зависит будущая профессиональная жизнь и трудовая карьера. От того насколько верно человек определит свою склонность к тому или иному виду деятельности, зависит не только успешность его личностной самореализации, но и эффективность, а иногда и качество дальнейшей выбранной деятельности. Правильность профессионального выбора зависит от мотивации личности к данной сфере.

У представителей цифрового поколения при киберсоциализации в обществе происходят изменения в эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах, трансформация образа

«Я» и отношения к себе, непонимание ценностно-смысловой сути своего жизненного пути [5]. При творческом создании своего публичного «Я» в цифровом пространстве подростки и молодежь ориентируются на идеальные характеристики личности, которые транслируют популярные личности и блогеры. Виртуальный мир позволяет создавать близкий к идеалу образ, что обусловлено ложным ощущением защищенности и анонимности, дефицит которой наблюдается в реальности. Рассказова Е. И. и Солдатова Г. У. в своих работах говорили о том, что ключевыми приметамы того или иного поколения являются система ценностей, формы поведения, которая искажена у цифрового поколения по ряду вышеперечисленных причин. Психолого-педагогические особенности

представителей цифрового поколения раскрываются прежде всего в их онлайн- и офлайн-коммуникации, что способствует искажению особенности восприятия себя.

Цель исследования: выявление специфики мотивов профессионального выбора у старшеклассников цифрового поколения, а также разработка и апробация программы по её развитию.

Для начала следует рассмотреть феномен мотивации, который в психологии рассматривается как важная поведенческая составляющая, способная побуждать и направлять действия человека, ориентированные на выполнение каких-либо задач и достижение целей [2].

С. Л. Рубинштейн под мотивацией понимает предопределенность поведенческой активности индивида, в основе которой лежат влияния окружающей действительности на внутренний мир человека. Избирательность, присущая мотивации, определяется тем, какие именно потребности и стремления человеку необходимо осуществить в актуальный момент времени [3].

С точки зрения В. Г. Асеева, мотивация представляет собой сложное личностное образование, включающее в себя установки, актуальные потребности и желания и область идеального, которая поддерживает человека в процессе реализации его стремлений [1].

Цифровое поколение отличается от всех предыдущих тем, что их взросление происходило в мире быстро меняющихся технологий, информационной перегрузки и экономической нестабильности. Их повседневная жизнь тесно связана с социальными медиа и электронными устройствами, они «всегда онлайн», что часто негативно влияет на концентрацию внимания виду избытка информации [4]. Цифровое поколение характеризуется умением быстро адаптироваться к новым технологиям и наличием развитых навыков взаимодействия в цифровой среде. Ввиду доступности информации представители указанного поколения стремятся к постоянному повышению собственной осведомленности [4].

Это поколение является первым полностью цифровым поколением, выросшим в среде, в которой Интернет, социальные сети и мобильные устройства были основными характеристиками повседневной жизни. В настоящее время члены данного поколения только выходят на рынок труда и входят в социум, что не дает возможностей для наиболее полноценного понимания и исследования их установок и ценностей [4].

Для изучения мотивов профессионального выбора старшеклассников цифрового поколения была составлена диагностическая программа. Методики были проведены в два этапа. На первом этапе были проведены: тест-опросник «Мотивы выбора профессии» (С. С. Гришпун), опросник для выявления готовности к выбору профессии (В. Б. Успенский), дифференциально-диагностический опросник (Е. А. Климов), а на втором этапе проводился опросник профессиональных склонностей (Л. Йовайши) в модификации Г. В. Резапкиной, методика определения основных мотивов выбора профессии (Е. М. Павлютенков).

Была разработана программа по развитию мотивов профессионального выбора старшеклассников цифрового поколения, сформулированы цели и задачи программы, подобраны упражнения соответствующие возрастным и психологическим особенностям, в завершении были прописаны методические рекомендации по проведению развивающей программы.

Участниками исследования стали учащиеся 10-х классов в количестве 19 человек (10 девушек, 9 юношей). Возраст учащихся, принявших участие в исследовании, — 16–17 лет.

Данное исследование можно разделить на четыре этапа. На первом этапе я выбрала базу исследования, подобрала класс, в котором будет осуществляться диагностика и программа развития, определила цели и задачи, подобрала необходимые методики, соответствующие теме исследования. На следующем этапе было проведено первичное тестирование учеников, получены, интерпретированы и проанализированы данные диагностик. На третьем этапе, была разработана и апробирована программа психологического развития профессионального выбора для 10-х классов. На заключительном этапе программы было проведено контрольное тестирование, для оценки проведённой развивающей программы, после апробации полученных результатов, они были интерпретированы.

Цель программы формирующего эксперимента заключалась в развитии мотивов профессионального выбора и психологической готовности учащихся 10-х классов к профессиональному выбору, расширению их знаний о современном мире профессий, соотношении личных качеств и способностей каждого ученика с требованиями различных профессий (с учётом индивидуальных данных диагностики), развитии ценностных ориентаций, возможности попробовать себя в той или иной профессии, активизации процесса профессионального выбора и личностного самоопределения путём бесед и упражнений.

Задачи программы:

- учесть данные полученные в ходе диагностической программы по мотивам профессионального выбора и выявить трудности;
- проинформировать участников на тему профессионального выбора и мира профессий;
- сформировать интерес к самостоятельному, осознанному выбору профессии
- помочь в понимании индивидуальных мотивов и интересов, склонностей и возможностей;
- углубить знания о современных и востребованных профессиях, о способах обучения этим профессиям;
- обучить навыкам разработки индивидуального профессионального плана;
- осуществить психологическую поддержку на всех этапах программы
- развить внутреннюю и внешнюю мотивацию старшеклассников цифрового поколения.

Основная форма работы для проведения развивающей программы была групповая, участвовали в неё вышеупомянутые ученики десятого класса.

Срок реализации программы: 16 недель, занятия проходят один раз в неделю по 40–45 минут.

Структура занятия состоит из введения (объяснение темы и целей занятия), теоретической части в формате беседы или упражнения, практической части — основной (проведение упражнений, групповое обсуждение), заключительной части — рефлексии (подведение итогов). В одном из занятий в структуру добавляется домашнее задание.

После проведения развивающей программы профессионального самоопределения старшеклассников «Осознанное

профессиональное будущее», была проведена повторная диагностика, для выявления изменения в динамике профессионального самоопределения и мотивов выбора профессии для подтверждения гипотезы.

В ходе повторного исследования использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента: тест-опросник «Мотивы выбора профессии» С. С. Гришпун, опросник для выявления готовности к выбору профессии В. Б. Успенский, дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова, опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши в модификации Г. В. Резапкиной, методика определения основных мотивов выбора профессии Е. М. Павлютенков.

По итогам первичной диагностики уровня готовности к профессиональному выбору была выявлена необходимость работы со старшеклассниками по профессиональному самоопределению и развитию мотивов профессионального выбора, так как только 15,8% учащихся имели высокую готовность к выбору профессии. Ведущим мотивом выбора профессии в экспериментальной группе был материальный. В каждой группе были учащиеся, у которых на момент первичного тестирования было невозможно определить профессиональную направленность личности и профессиональные интересы.

После чего была проведена развивающая программа в которой ученики были проинформированы на тему профессионального выбора и мира профессий, у учеников сформировался интерес к самостоятельному, осознанному выбору профессии, была произведена помощь в понимании индивидуальных мотивов и интересов, склонностей и возможностей, были углублены знания о современных и востребованных профессиях, о способах обучения этим профессиях, были развиты

все основные группы мотивов необходимых для старшеклассников цифрового поколения.

После завершения занятий по профессиональному самоопределению было проведено повторное тестирование. Анализ результатов повторной диагностики показал, что у испытуемых существенно вырос уровень готовности к выбору профессии, а также выросла значимость социальных, моральных, познавательных, творческих мотивов. В классе не выявлено учащихся, у которых невозможно определить профессиональные интересы и профессиональную направленность и существенно выросло число выборов в сферах человек — человек, человек — художественный образ и человек — техника.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сказать, что профессиональное самоопределение — это сознательный, самостоятельный, целенаправленный процесс выявления и реализации способностей личности в сфере профессиональной деятельности. Социальная ситуация развития личности старшеклассника актуализирует потребность в профессиональном самоопределении для того, чтобы выбрать дальнейший учебный и профессиональный путь. Результатом активности в этом направлении выступает готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению и развитость мотивов, начало формирования необходимых для выбранной профессии. Феномен мотивации, который в психологии рассматривается как важная поведенческая составляющая, способная побуждать и направлять действия человека, ориентированные на выполнение каких-либо задач и достижение целей. Поскольку старшеклассникам цифрового поколения часто не хватает знаний и навыков для профессионального самоопределения в качестве поддержки на данном этапе может выступать развивающая программа.

Литература:

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. — Москва: Мысль, 1976. — 158 с.
2. Игнатьев, В. М. Мотивация: виды, функции и факторы [Текст] / В. М. Игнатьев, Е. А. Потоцкая // Экономика и социум. — 2014. — № 4–3 (13). — С. 119–126.
3. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки [Текст]: учебно-методическое пособие для психологов и педагогов / Г. В. Резапкина. — Москва: Генезис, 2017. — 208 с.
4. Третьякова, В. С. Профессиональное будущее молодежи цифрового поколения России [Текст] / В. С. Третьякова // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы II Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2019 года. — Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. — С. 151–156.
5. Третьякова В. С., Церковникова Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-pokolenie-poteri-i-priobreteniya> (дата обращения 27.05.2024).

Проявления перфекционизма в учебной среде

Хилькова Анна Борисовна, студент

Научный руководитель: Акдерли Алина Ростиславовна, ассистент
Самарский государственный медицинский университет

В статье рассматривается проблема перфекционизма среди студентов в учебной среде на основе результатов исследований различных ученых. Рассматриваются конструктивные и деструктивные проявления перфекционизма, а также различные его виды,

такие как самоориентированный, ориентированный на других и социально-предписанный перфекционизм, их влияние на академические достижения и психологическое состояние студентов.

Ключевые слова: перфекционизм, конструктивный перфекционизм, деструктивный перфекционизм, период студенчества.

Введение. Проблема перфекционизма активно рассматривается учёными с различных сторон. Во-первых, как положительный аспект, стимулирующий саморазвитие личности, во-вторых, как феномен, оказывающий негативное влияние на психологическое состояние человека и формирующий различные дисфункциональные установки (направленность на соответствие высоким социальным стандартам, ожидание негативной оценки от окружающих и приписывание негативной оценки своим результатам, частое сравнение себя с другими людьми) [4].

Перфекционизм может проявляться в различных сферах жизни человека, в том числе и в учебном процессе.

Период студенчества является особым для самореализации учащегося, развития его интеллектуальных, ценностно-смысловых и эмоционально-волевых свойств. По этой причине, эмоциональная напряжённость в этот период может привести к возникновению как конструктивных, так и деструктивных форм перфекционизма [1].

Цель данной статьи состоит в анализе проявлений перфекционизма в учебной среде.

В настоящее время не существует общепринятого определения понятия «перфекционизм». В целом, под перфекционизмом понимают психологическую характеристику, включающую высокие требования, предъявляемые личностью к себе, своей деятельности и к окружающим, которые сопровождаются строгими когнитивными установками и убеждениями.

По трёхмерной теории перфекционизма (П. Хьюитт, Г. Флетт), выделяют: перфекционизм, ориентированный на себя; перфекционизм, ориентированный на окружающих людей; социально-предписанный перфекционизм. Каждая из этих составляющих проявляется в личности в различной степени.

Перфекционизм, ориентированный на себя, подразумевает наличие у человека высоких стандартов в отношении себя и своей деятельности, сильной внутренней мотивации к самосовершенствованию. Для таких людей характерна повышенная самокритичность, дисциплинированность, высокая степень самоконтроля.

Перфекционизм, ориентированный на окружающих, характеризуется наличием завышенных требований и ожиданий к другим людям, нетерпимостью к ошибкам окружающих и склонностью к их оценке.

Социально-предписанный перфекционизм проявляется в потребности человека соответствовать стандартам окружающих, убеждённости в том, что окружающие люди имеют высокие ожидания относительно него. Такие люди стремятся избежать негативной оценки, получить одобрение [5].

В современных теоретических подходах перфекционизм считается явлением, которое может иметь здоровую или патологическую форму, и, в связи с этим, разделяется на два типа: конструктивный (или здоровый) и деструктивный (или невротический).

Конструктивный перфекционизм характерен для людей, которые, устанавливая для себя высокие стандарты, используют

организаторские навыки для их достижения, проявляют гибкость мышления и способны получать удовлетворение от проделанной работы. Данный тип перфекционизма способствует развитию личности, а также положительно влияет на субъективное благополучие [7]. В академической среде данная форма перфекционизма способствует учебному процессу, научной и творческой деятельности. У студентов при этом отмечают позитивную самооценку, эффективность, получение удовольствия от преодоления сложностей [3].

Деструктивный перфекционизм, напротив, связан со страхом совершения ошибок, неуверенностью в действиях, отсутствием удовлетворения от результата, сниженным уровнем субъективного благополучия [7]. Стремление человека достичь идеала становится навязчивой идеей. Современные исследования выявляют тесную связь невротического перфекционизма с тревожными расстройствами, депрессиями, хроническим переутомлением и суицидальным риском [2]. Студенты, имеющие деструктивные проявления перфекционизма, склонны к прокрастинации при выполнении учебных задач, к полному отказу от достижения цели из-за невозможности достижения идеального результата [3].

В исследовании, проведённом Е. А. Домыревой и В. В. Паниной среди студентов ФГБОУ «Курский государственный университет» в возрасте 18–22 лет (выборка — 150 человек) с целью выявления перфекционизма и оценки степени его выраженности, были получены следующие результаты: 50% опрошенных студентов имеют средний уровень самоориентированного перфекционизма, что соответствует конструктивному проявлению данного феномена; высокий уровень самоориентированного перфекционизма выявлен у 24% опрошенных, низкий — у 26%. Исследование перфекционизма, ориентированного на других показало следующие результаты: 32% студентов имеют высокий уровень, средний уровень данного вида перфекционизма наблюдался у 20% испытуемых, а низкий — у 48%. По шкале социально-предписанного перфекционизма у 28% респондентов перфекционизм находился на среднем уровне, 18% испытуемых показали низкий уровень, а более половины (54%) студентов демонстрировали высокий уровень данного вида перфекционизма.

Особого внимания в результатах данного исследования заслуживает то, что более, чем у половины опрошенных студентов выявлен высокий уровень именно социально-предписанного перфекционизма, который проявляется в убеждённости человека в том, что у окружающих есть завышенные ожидания и требования относительно него, это может негативно влиять и на учебный процесс.

Перфекционизм в учебной среде имеет взаимосвязь с такими явлениями, как прокрастинация и страх неудач, ошибок. Данная взаимосвязь подробно описана в исследовании, проведённом Mina Cho и Yoon-Seon Lee в медицинском университете в Сеуле, Корея. Исследователи отмечают, что современная культура в медицинских университетах требует безупречной

успеваемости от студентов, вследствие этого студенты склонны устанавливать завышенные стандарты при выполнении учебных заданий, несоответствие которым может вызывать академическую прокрастинацию. По результатам исследования была выявлена склонность студентов-медиков к самоориентированному перфекционизму, конструктивные формы которого могут положительно сказываться на академических достижениях и успеваемости. Однако, у студентов, имеющих выраженный страх неудач, самоориентированный перфекционизм приводит к академической прокрастинации, другими словами, самоориентированные перфекционисты с большей вероятностью могут откладывать выполнение учебных задач при наличии страха неудач [6].

Заключение. Исследование перфекционизма в учебной среде является актуальной проблемой, поскольку он может про-

являться как в конструктивной, так и деструктивной формах, и, соответственно, оказывать положительное и отрицательное влияние на психологическое состояние студента и его академическую успеваемость. Деструктивные проявления перфекционизма имеют связь с излишним страхом неудач, академической прокрастинацией, уровнем тревожности.

Наиболее выраженным у студентов является перфекционизм ориентированный на себя, а также социально-предприимчивый перфекционизм. Формирование у студента конструктивных форм вышеперечисленных видов перфекционизма может способствовать саморазвитию личности.

Дальнейшие исследования в этой области могут помочь разработать эффективные методики работы с перфекционизмом у студентов, способствующие их успешной учебной деятельности и психологическому благополучию.

Литература:

1. Веребчан, Н. Н. Системный подход к исследованию индивидуально-психологических детерминант развития перфекционизма студента / Н. Н. Веребчан // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2022. № 4. — С. 332–351. — Текст: непосредственный.
2. Домырева, Е. А. Перфекционизм в системе саморазвития личности современных студентов / Е. А. Домырева, В. В. Панина // Вестник калужского университета. 2019. № 3(4). — С. 81–84. — Текст: непосредственный.
3. Ким, К. В. Особенности проявления перфекционизма как деструктивной формы поведения / К. В. Ким, В. В. Алексеева // Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 4 (20). — С. 100–106. — Текст: непосредственный.
4. Литвинова, Н. Ю. Взаимосвязь перфекционизма и тревожности в деятельности студента / Н. Ю. Литвинова // МНКО. 2023. № 3 (100). — С. 173–174. — Текст: непосредственный.
5. Панина, В. В. Исследование особенностей перфекционизма у современных студентов / В. В. Панина // Психология — наука будущего: поиск молодых ученых. 2019. — С. 62–64. — Текст: непосредственный.
6. Cho M., Lee Y.S. The effects of medical students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: the mediating effect of fear of failure. Korean J Med Educ. 2022. № 34(2). — С. 121–129. — Текст: непосредственный.
7. Pham K. V., Duong N. T., Pham Thi T. D. Investigating perfectionism and subject wellbeing among college students: stress coping strategies as a mediator // Education and science journal. 2023. № 4. — С. 196–210. — Текст: непосредственный.

Психологические концепции формирования самооценки

Ярчевская Алина Андреевна, студент

Научный руководитель: Акдерли Алина Ростиславовна, ассистент
Самарский государственный медицинский университет

Все большее количество людей в современном обществе не могут справиться с определенными жизненными ситуациями, но в основе их уязвимости лежит неспособность правильно оценить собственные возможности. Проблемы в личной жизни, конфликты в студенческих сообществах, потеря счастья и вкуса к жизни — это одни из самых разнообразных проблем, в основе которых лежит низкая самооценка.

Ключевые слова: самооценка, студенты-психологи, представление о себе, отношение к себе.

Самооценка человека лежит в основе формирования системы личности, которая во многом определяет уровень настойчивости человека в жизни, влияет на формирование его жизнедеятельности и моделей поведения. Самооценка отражает степень развития чувства собственного достоинства человека, его самооценку и отношение ко всему, что входит в сферу «Я». В одной и той же ситуации разная самооценка приведет к разному поведению, разному принятию решений и разному влиянию на развитие событий.

В современном обществе все больше и больше людей не в состоянии справиться с определенными жизненными ситуациями, но их уязвимость основана на неспособности адекватно оценивать свои способности. Проблемы личной жизни, конфликты в студенческом сообществе, потеря благополучия и вкуса к жизни — вот некоторые из самых разнообразных проблем, основанных на низкой самооценке.

Сегодня наша жизнь требует больше инициативы, настойчивости, смелости, уверенности в себе. Эти качества способ-

ствуют формированию настоящего специалиста в любой сфере деятельности, и сегодня очень важно работать над развитием этих качеств и повышением самооценки студентов, будущих психологов. Поэтому, всегда необходимо целенаправленно работать, чтобы повысить самооценку студентов-психологов.

Для человека крайне важно формировать свое собственное представление о себе, поскольку часто бывает сложно разобраться в собственных чертах личности, особенно в молодом возрасте. Помочь разобраться в данном вопросе помогает самосознание личности.

Согласно В. С. Мерлину, самосознание представляет собой сложную психологическую структуру, включающую в себя сознание своей тождественности, осознание своего активного «я», осознание своих психических свойств и качеств, а также определенную систему социально-нравственных самооценок [1].

По мнению В. В. Столина, образ самого себя формируется в процессе жизнедеятельности как своеобразное психическое образование, позволяющее совершать более адекватные и эффективные действия.

Одной из самых известных работ, посвященных Я-концепции, является работа Р. Бернса «Развитие и воспитание Я-концепции». Обобщая опыт многих исследователей, Р. Бернс определяет Я-концепцию следующим образом. Я-концепция — это совокупность всех представлений индивида о самом себе, связанных с его оценкой. Описательный элемент Я-концепции называется образом Я или картиной Я.

Р. Бернс, определяя Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя, выделяет в ней три элемента [3]:

1. Образ Я — представление индивида о самом себе.
2. Самооценка может быть разной степени интенсивности, так как конкретные черты образа Я могут вызывать сильные эмоции, которые связаны с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

«Образ Я» включает в себя три основных аспекта: текущее «я» (как человек видит себя в настоящий момент), желаемое «я» (каким он хотел бы стать) и показываемое «я» (как он представляет себя окружающим). Эти три измерения существуют в единой личности, способствуя ее целостности и развитию.

В психологии принято различать две формы «Я-образа» — реальную и идеальную. «Истинная форма» не означает, что это изображение соответствует реальности. Это восприятие человеком самого себя, «какой я есть здесь и сейчас». Идеальный «образ себя» — это восприятие человеком самого себя согласно его желаниям, «каким я хотел бы быть». В большинстве случаев эти формы различаются.

Куперсмит говорит о том, что самооценка — это отношение человека к себе, которое формируется постепенно и приобретает привычный характер; оно может выражаться в виде одоб-

рения или неодобрения, степень которого определяет уверенность человека в своей значимости и важности [4].

По мнению Розенберга, самооценка является индикатором того, насколько хорошо у человека развито чувство собственного достоинства, ощущение собственной значимости и позитивное отношение к тому, что относится к его «Я» [5]. Исходя из этого, низкая самооценка подразумевает негативное отношение к себе и отрицательное отношение к своей личности.

Обобщая, можно сказать, что индивид оценивает себя по двум направлениям:

- 1) путем сопоставления своих целей и возможностей с теми результатами, которые он достиг в своей деятельности;
- 2) путем сопоставления себя с другими людьми, которые также достигли определенных результатов.

Психология определяет самооценку как отношение уровня притязаний к уровню возможностей. У. Джеймс, будучи величайшим английским философом и психологом, в свое время разработал эту величину.

Самооценка = Уровень притязаний / Уровень возможностей

Идея связи между результатами собственной деятельности, моделями оценки или критериями результатов и самооценкой субъекта выражена в известной «формуле» У. Джеймса, самооценка которого прямо пропорциональна успеху и обратно пропорциональна стремлениям, то есть предполагаемому успеху, которого человек намеревался достичь. Данная формула утверждает, что стремление к повышению собственной самооценки может быть осуществлено двумя путями. Человек имеет возможность или повысить свои ожидания, чтобы достичь максимального успеха, или понизить их, чтобы избежать неудачи. В случае успеха уровень притязаний обычно повышается, человек проявляет готовность решать более сложные задачи, при неуспехе — соответственно, снижается [2].

Важно, чтобы самооценка была объективной и критической. Это не означает, что нужно постоянно находить в себе недостатки и самокритиковаться. Оценивая себя с учетом других людей, важно смотреть на себя объективно и непредвзято (то есть критически). Необходимо увидеть свои сильные стороны и относиться к ним с уважением, активно использовать их в повседневной жизни.

При изучении важности адекватной самооценки у подростков и молодых людей, известная психолог Р. М. Грановская отмечала, что человек, положительно оценивающий себя, обычно проявляет доверие и доброжелательность к окружающим, в то время как низкая самооценка чаще связана с негативным отношением к другим людям.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что однозначного толкования понятия «самооценка» не существует. Под самооценкой понимается оценка человеком самого себя, своих качеств, способностей и места среди других людей, которые формируются в процессе социализации. Нет и единого мнения о путях формирования самооценки, различные авторы рассматривают этот процесс с различных позиций.

Литература:

1. Мерлин, В. С. Структура личности: Характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин — Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 1990. — 108 с. — Текст: непосредственный.

2. Молчанова, О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования / О.Н. Молчанова — Москва: Флинта, Наука, 2010.— 389 с.— Текст: непосредственный.
3. Бороздина, Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л.В. Бороздина — Текст: непосредственный // Вестник Московского Университета.— 2011.— № 1.— С. 54–65.
4. Бернс, Р. Самооценка и взаимоотношения в семье / Р. Бернс — Москва: Прогресс, 2014.— 422 с.— Текст: непосредственный.
5. Немов, С.Р. Общие основы психологии / С.Р. Немов — 4-е изд.— Москва: Владос, 2003.— 688 с.— Текст: непосредственный.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

The development of name phrases in the modern German language

Al-karaawi Anees Hmod Hamza, doctor of philological sciences, teacher
Babylon University (Iraq)

The research «Nominal Phrases in Modern German» focuses on the structural features of new nominal phrases in modern German from historical perspective and their semantic characteristics. The study highlights internal relationships between groups of nominal phrases in terms of their semantic unity. It shows that most of these new nominal phrases take the form of simple nominal phrases consisting of two compounds and complex nominal phrases consisting of three or four compounds, but in terms of morphological and semantic categories their ranks vary significantly in a specific language. A detailed analysis of morphological, semantic, and syntactic aspects of different types of complex and simple nominal phrases according to their positions in semantic categories within different functional methods is demonstrated. The structural types of complex phrases are identified, along with their semantic, functional, and stylistic characteristics, text composition, practical potential, collectively defining the characteristics of complex and simple phrases in various types of literary and journalistic texts. In literary texts, the nominal phrases contribute to revealing the inner world in terms of the potential to convey semantic meaning of the text, while in newspaper texts, they contribute to conveying realistic information about time, place, and nature of events.

Keywords: nominal phrases, noun, compound, phrase, semantic categories.

1. Introduction (Word groups in German)

1.1. Word groups and their relevance in German linguistics.

Nominal groups are the appropriate linguistic means to refer to objects if you want to make statements about them, ask questions about them, etc. In other words, a preferred use of noun phrases is as a term. As we shall see, this use can take quite different forms. In addition, however, nominal groups can also be used to talk about objects in general, i.e. they can be used as quantifiers; here it will be necessary to gain a clear idea of the difference between terms and quantifiers. The spectrum of noun phrases that we will examine in this study ranges from proper names and quantificational noun phrases to definita, demonstratives and indefinita. As an introduction, however, we will first take a look at two semantically important groups of nouns and noun phrases and at two central semantic relations between nominal groups [9, c. 111].

2. Research by other authors on this topic

2.2. The position of nominal phrases in the German language system

A noun phrase (often also: noun group) is a syntactic unit whose head or core is a noun or pronoun. All other elements of the noun phrase refer to the noun. Their function is to define the noun in more detail and place it in context. Pronouns as the head of the noun phrase are only defined in more detail by attributes in a few cases [9, c. 17].

The term nominal phrase is made up of two elements: nominal and phrase. In this section, we will explain what these two terms and the term mentioned above are all about. The term nominal refers to the fact that a construct called a nominal phrase contains a noun. In addition to the term noun, the dictionary «German morphology» also gives the Germanized expressions Gegenstandswort, Hauptwort, Nennwort, Dingwort for the term noun. Similarly, as we shall show, the term nominal phrase refers to phrases whose regent is a noun [8, c. 36].

The constant appearance of nouns over a long period of time to designate ever new terms in the modern German language is due to substantivization. The current state of development of the German language is characterized by an increasing tendency towards nominalization in the broader sense of the word and an increasing activity in the context of verbal word formation. For this reason, the so-called problem of nominalization has emerged in linguistic issues, forming a single and complex set of topics [10, c. 3]. In explaining the tendency to nominalization, not the least place is given to the principle of language economy, understood as the ability to convey a large amount of information in a rich sentence [10, c. 22]. The subject of the principles of language economy, in the treatment of which decompositions and reconstructions of words, phrases and sentences are undertaken, it is important to mention that language economy, which is the subject of discussion here, is observed in a particular space: the text [5, c. 3].

The role of verbal nouns (action, process and state names), which are characterized by semantic capacity and active syntactic behaviour, is becoming more and more obvious: they have a group-organizing

property (are group-setting), due to which their use in a sentence leads to the representation of a sentence member by the whole group, which helps to increase the nominal potential of the sentence and the text as a whole [10, c. 21].

In this context, the task is to clarify the functional patterns of substantive phrases in sentences and texts of modern German. In order to achieve this goal, it is possible to compare the use of phrases in several styles of modern German and, on this basis, to identify the qualitative characteristics of these styles — artistic and journalistic — in terms of their structural and morphological features. Since phrases represent a special structural unit in the syntax system [16, c. 17]. Syntax determines the way words are combined, determines the types and kinds of phrases, and refers to those grammatical units that express common, albeit fragmented, meanings within a sentence. It is this type of grammatical unit that is called a phrase. Phrases only enter the system of communicative language means as part of a sentence and through a sentence [13, c. 168].

Fixed word combinations are also called collocations. They are typical and common word combinations in which a noun is always used in conjunction with a specific verb or adjective. There are indisputable, generally accepted types of phrases based on the main component:

- Noun (noun) + verb (action word): Example: tanneries stink, Rue Saint-Denis pass⁽¹⁾;
- Noun (noun): the face of the sleeping infant, e disturbance of his peace of mind, name in contrast⁽¹⁾;
- Verb + verb: are usually also written separately Examples: let fly by, let bring⁽¹⁾;
- Adjectives (adverbs) + verbs (action words) are usually also written separately Examples: looks good, smells good: far away⁽¹⁾.

Of course, different word types have different combination properties and possibilities. The greatest compatibility exists for verbs and nouns, much more limited for adjectives and adverbs, and at the same time the compatibility is limited for words with bad meaning [4, c. 74].

According to A. A. Shakhmatov, phrases can be divided into the following two types: independent phrases, whose main constituent, i.e. the word on which other words depend and to which other words are grammatically related, is in the independent form. Independent phrases are parts of a sentence whose main constituent functions either as the main constituent of a one-part sentence or as the subject of a two-part sentence. All other phrases and words of the sentence are phrases and dependent words [12, c. 278]. Based on the classification of phrases by composition («by structure»), a distinction is made between simple phrases, which usually consist of two significant words; and complex phrases, which are formed on the basis of simple phrases [14, c. 726–871].

It is generally recognized that phrases comprise word combinations based on a subordinate relationship «connection of the main and secondary members» [3, c. 26]. Semantic units in the compared languages are basically the same. This is explained by the general laws of reflection of reality by consciousness, the general laws of thinking. The differences manifest themselves along the syntactic units, i.e. in the composition of their components and in the methods of communication between them. These differences can have various causes [1, c. 259]. As Soviet linguist V.V. Vinogradov emphasized, phrases and sentences are qualitatively different syntactic categories. «Unlike a sentence, a phrase is by no means an integral unit of linguistic

communication and message. For the structure of a combination of words, those particular so-called »subjective-objective« syntactic categories (such as the categories of person, tense and modality) that determine the relative completeness of the thought communicated in the language are not characteristic or typical». At the same time, according to V.V. Vinogradov, meaning studying phrases as building material for sentences is no doubt. In the rules of word combinations, in the patterns of formation Different types and kinds of phrases clearly show the national specificity of the language. The sentence is organized around a meaning a word that forms the core of a phrase; it is indicated as both in formal and semantic terms [15, c. 4].

The following types of word connection are used in the German language: Congruenz, Rektion, Anschließung [2, c. 238].

With congruence, the dependent word takes on the grammatical forms of the related word. The attributive adjective (participle, pronoun, numerals) agrees with the noun in case, number and gender (the latter only in the singular) the first reactions, past years, 540 people [7]. A noun (used as an apposition) agrees with the relationship word in number and (usually) in case: taktischen Umgang mit Terror [7].

In the case of a refection, the related word requires a certain case form of the dependent word. Rection occurs either directly or by means of a preposition. The dependent word can be combined with a verb, a noun or an adjective by means of a reduction. The dependent word is usually a noun or a pronoun, sometimes an adjective (also other word types in the case of their nounification): *Concert hall Crocus City Hall on Friday night; The attack in Crocus City Hall; Concert hall in the city of Krasnogorsk; War in The Ukraine* [7].

By affixation, an uninflected word (alone or as the core word of a word group) and a prepositional phrase are connected to a word type with which they can form a word group. The dependency of a word is only characterized by its position next to or near the related word. A prepositional phrase is usually connected to a verb, noun, adjective, participle, pronoun, numerals: the catacombs of Montmartre, much of the fish crustaceans, field of lilies [11].

3. Carrying out the investigation

The main point of the work is that the results obtained in the study provide a comprehensive description of the mechanism of language change. The results obtained can be applied to the study of general problems of language development and the peculiarities of the functioning of substantive phrases in different types of texts. The novelty of substantive phrases lies in an integrated approach to identifying the functional characteristics of substantive phrases in the German language. A comparison of the role of subject phrases in different styles of modern German and the identification of the qualitative specificity of the styles of artistic prose and newspaper and magazine journalism on the basis of their structural, semantic and syntactic features has not been carried out before. The practical significance of the study lies in its role, which is to reproduce subject phrases present. Based on an empirical sample, a comparative analysis of the material is carried out the use of different types of nominal phrases in artistic «Patrick Süskind — Das Parfum» and newspaper journalistic texts «Frankfurter Allgemeine Zeitung». The data thus obtained was subjected to quantitative and qualitative analysis. The results are presented in the next chapter.

4. Results

4.1. Results of the quantitative analysis

In our material sample, 1002 nominal phrases were identified in the artistic style; in the newspaper style, nominal phrases occur less than 650 times with the same amount of material. In the material examined in both functional styles, simple phrases predominate: the truth of the texts; the foundations of theology; the iron bars of the gateways; anniversary of the accession; the crevices of the doors; part of the table; the study, at the edge of the table [11], charm of the type, the inhospitable mountains of Tanneron, The Day of Triumph [11].

Complex phrases are created by complicating simple phrases: The mountains of Tanneron to the south⁽¹⁾, in the city of Krasnogorsk near Moscow, the hostage-taking in the Beslan school, The attack in the Crocus City Hall, the first minutes about what happened in the «Crocus City Hall», two weeks in the grip of kidnappers [7].

We have identified only 59 instances of pronominal phrases: *the strength of his critical spirit; all the energy of his defiance; value of his life; calmness of his heart, perceptions of his sense of smell* [11].

In German, the complex lexical meaning of verbal nouns, especially those derived from -ung, encompasses the semantic-syntactic categories of procedurality and objectivity. The suffix -ung is classified by linguists as polysemous. Let's take a closer look at the detailed classification of verbal nouns in the German language. R. Kurt, for example, divides such derived nouns + -ung into two groups based on the research of W. Henzen:

- 1) nomina actionis: *mixture, fulfillment, deportation* [11];
- 2) nomina acti: self-aggrandizement, contempt for humanity, utterance [11].

At the same time, the author notes that a strict differentiation of words into these three groups is not possible, since most words with the suffix -ung are ambiguous: Anweisung, Aushöndigung [13, c. 3].

The sample identified 68 verbal nouns: receipt; endeavor; administration⁽¹⁾. The number of simple phrases amounted to 355 units, for

example: the truth of texts; the ravines of alleys, the disgusting togetherness of corporeal people; gardens the scent; direction the scent [11].

In newspaper style, we identified 650 instances of nominal phrases, 350 of which were complex phrases. The following examples can be given: *two weeks in the grip of kidnappers; middle school in the village of Kuriga, The first round of the presidential election in Slovakia* [7]. The nature of subordinate linking in newspaper style is reflected in the following examples: *The catacombs of Montmartre; a field of lilies; swarm of flies* [11]. We identified only 27 cases of pronoun + nominal phrases, for example: *doom of our country, the Chamberlain of our days* [7].

The table shows a quantitative picture of the use of semantic classes of noun phrases by style.

As can be seen from the table (1), simple noun phrases are in first place in the artistic style, noun phrases with a preposition are in second place and complex noun phrases are in third place. Last place in terms of the frequency of use of different semantic classes is occupied by verbal nouns and nominal phrases with a pronoun.

In the newspaper style, simple and complex noun phrases are used more frequently and verbal nouns and verbal noun phrases with a preposition are used less frequently; as in the artistic style, noun phrases with a pronoun take the last place in usage.

5. Conclusion

The test results have clearly shown that nominal phrases play an important role in the positioning of sentence elements. With the help of these phrases, the targeted dissemination of information takes place according to the criteria of their importance and novelty, depending on their participation in the transmission of the actual sentence division. Content phrases fulfill their own stylistic function and ensure the implementation of the so-called «functional perspective of the utterance». The rhematic and thematic parts of the message differ in depth and scope of information in the texts of the two styles. In newspapers and journalistic texts, rhematic, new information dominates. In literary texts, thematic structures predominate.

Table 1. Frequency of use of different semantic classes of nominal phrases in functional styles

Art style	Newspaper style	Semantic classes
355	160	Simple nominal phrases
59	27	Pronouns + noun phrases
120	350	Complex nominal phrases
68	43	Verbal noun
400	70	Preposition + nominal phrases

References:

1. Abramov, B. (2004). Theoretical grammar of the German language: textbook for universities. Yurait. Moscow.
2. Arsenyeva, M., et al. (1962). Practical course. 2nd edition. Higher School. Moscow.
3. Arzhantseva, N. (2012). «Semantics of verbal nouns as the basis for their classification: Based on the material of English, German and Russian languages». Scientific journal of KubSAU. UDC81'373.612
4. Doris B. (2020). The 33 best checklists for assistance and secretarial work. GWI GmbH & Co OHG.
5. Eugeune C. (2012). Principles of linguistic economy — analysis strategies for understanding the condensed forms in German. Grin Publishing.

6. Fandrych, et al. (2018). Grammar in the subject of German as a foreign and second language. Basics and communication. Erich Smith Publishing. Berlin.
7. Frankfurt General Newspaper. <https://www.faz.net/aktuell/>
8. Leonard, P. (2011). «Noun phrase in today's German press language». Doktorski rad. Postgraduate study of Linguistics. Josip Juraj Strossmayer University in Osijek. Osijek.
9. Pafel J., Reich I. (2016). Introduction to Semantics. J. B. Metzler Verlag GmbH. Stuttgart.
10. Paremskaya, D. (1977). «Structural and functional features of the nominal way of forming a statement (nominal style) in the modern German language». Dissertation. Candidate of Philological Sciences. Minsk State Linguistic University. Minsk.
11. Patrick, S. (1994). Perfume: The Story of a Murderer Paperback. Diogenes.
12. Shakhmatov, A. (2001). Syntax of the Russian language. Editorial URSS. Moscow.
13. Simone, K. (2009). Language development disorders: basics, diagnostics and therapy. Urban & Fischer Verlag Elsevier GmbH. Munich.
14. Vilmos A. (2017). Grammatical text analysis Text members, sentence members, word group members. Boston. Berlin.
15. Vinogradov, V. (1954). Questions of studying phrases (On the material of the Russian language). Questions of linguistics: collection. scientific Art. USSR Academy of Sciences. Moscow.
16. Yatel, G. (1969). Prepositional phrases in modern English. Higher School. Kyiv.

О языковой игре в поэзии Беллы Ахмадулиной: структурно-семантический и словообразовательный аспекты

Бочкова Светлана Андреевна, студент

Научный руководитель: Пантелеев Андрей Феликсович, кандидат филологических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Ключевые слова: языковая игра, семантические отношения, словообразовательные аспекты.

Творчество Б. А. Ахмадулиной по праву занимает видное место в истории русской поэзии, русской культуры. Оригинальность стиля, особый лиризм, строки, часто наполненные «печалью, тоской и ощущением чего-то недостигнутого» [1], традиции русской классики и новаторство — это и многое другое делают поэтическое наследие Беллы Ахмадулиной объектом пристального внимания современной отечественной филологии.

Современная критика высоко оценивает творчество поэтессы, говорит о месте Ахмадулиной в русской поэзии поколения «шестидесятников»: «Белла Ахмадулина была самым красивым поэтом своего времени. Самым беспомощным и самым победительным» [2].

Язык Б. А. Ахмадулиной — действительно особенный. Креативное словотворчество становится чертой ее стиля. Булат Окуджава характеризует стиль поэтессы таким образом: «Как дышит, так и пишет. Это редкое качество, оно говорит о подлинности горения. В этом смысле стихи Ахмадулиной — дар природы». Иосиф Бродский считал ее «наследницей лермонтовско-пастернаковской линии в русской поэзии» [5]. И это действительно так, поэтический текст Беллы Ахмадулиной — мост между архаичным языком и современным. То, каким образом поэтесса вводит в стихотворный текст черты художественного своеобразия, такие как, например, окказионализмы, особые способы словообразования, игру с лексикой цвета, переплетающей семантический образ слова с его визуальным воплощением, по правде, все это можно назвать своего рода языковой игрой.

А. В. Казак отмечал: «Ахмадулина расширяет свою лексику и синтаксис, обращается к архаическим элементам речи, которые она переплетает с современным разговорным языком. Отчуждённое употребление отдельных слов возвращает им в контексте первоначальный смысл. Не статика, а динамика определяет ритм стихов Ахмадулиной» [6].

Данная статья посвящена исследованию языковой игры в творчестве Беллы Ахмадулиной. Языковая игра в лирике поэтессы будет рассмотрена на примере использования автором различных словообразовательных суффиксов и префиксов.

Уменьшительно-ласкательные суффиксы придают оттенок слову, они несут субъективную оценку, выражая добавочный эмоционально-экспрессивный оттенок значения. Такая субъективная оценка может выражать сочувствие, иронию, нежность, трепетное отношение к какому-либо предмету, а также пренебрежительность.

Б. А. Ахмадулина также играет с цветовыми прилагательными, которые в творчестве поэтессы характеризуются своей вариативностью. Стилю Ахмадулиной не свойственен выбор одного цвета, как лейтмотива. В поэтических текстах Ахмадулиной мы встречаем разнообразные цвета: зеленый, синий, белый, розовый. Все это можно назвать игровыми приемами.

Обсуждение

Рассмотрим стихотворение «Мазурка Шопена», где суффиксы играют ведущую роль. Стихотворение проникнуто со-

стоянием душевной ностальгии по той любви, от которой героиню от возлюбленного разделяла лишь «бегущая пластинка», поэтому с легкой руки Ахмадулиной уменьшительно-ласкательные суффиксы вводятся в поэтический текст: «Сначала *тоненько* шипела, // Как уж, изъятый из камней» [7].

К прилагательному «тонкий» добавляется суффикс -еньк, с целью обретения текстом оттенка ласки. Благодаря данному суффиксальному способу образования мы уже со второй строфы стихотворения начинаем погружаться в то эмоциональное состояние, которым было проникнуто настроение героини. Далее эта идея развивается: «И *тоненькая*, как мензурка // Внутри с водицей голубой, // Стояла девочка-мазурка, // Покачивая головой» [7].

Прилагательное «тоненький» повторяется, мы убеждаемся в том, что оно не несет иронического окраса, ведь использование прилагательного-цветообозначения «голубой» было создано, чтобы провести ассоциацию со слезами, с грустью. Голубой цвет в поэзии Ахмадулиной символизирует одиночество.

«Как эта, с бедными плечами, // По-польски *личиком* бела...» [7].

Суффикс -ок в данном случае образует существительное «личико» от основы имени «лицо», и такая словообразовательная стратегия объясняется необходимостью создания нежного, светлого образа, который становится для лирической героини напоминанием о прошедшей любви. В приведенном выше контексте ласкательность преобладает над уменьшительностью, в совокупности с кратким прилагательным «бела» картина вырисовывается, нам становится ясным образ, вводимый в поэтический текст.

Мотив стихотворения «По улице моей который год...» — одиночество, следуя из этого, мы ожидаем увидеть здесь языковую игру, основанную на визуализации эмоции сожаления, создания словесного облика этой эмоции: «Запущены моих друзей дела, // Нет в их домах ни музыки, ни пенья, // И лишь, как прежде, девочки Дега // *Голубенькие* оправляют перья» [8].

Прилагательное «голубенький», относящееся к прилагательным-цветообозначениям, выделяется своей эмоционально-экспрессивной окраской, которая содержится в суффиксе -еньк-. Голубой цвет символизирует вечность, этим объясняется его выбор, а суффикс -еньк- расширяет узальное значение единицы, что создает правильное, с точки зрения говорящего, творческое переосмысление.

Стихотворение «Ночь упаданья яблок», посвященное наблюдениям героини в августе, вовлекает в себя сразу несколько сюжетов. Один из которых — наблюдение за осами: «Лишь этот образ осам для *пирушки*, // Пожаловал — кто не варил повидла» [9].

Использование суффикса -ушк создает не столько уменьшительно-ласкательный оттенок, сколько ироничный. Героиня подсмеивается над суетливыми осами, летающими над упавшими яблоками. Она использует единицу «пирушка», образованную от существительного «пир», чтобы внести шутовское настроение в стихотворение.

В Стихотворении «Шуточное послание к другу» переплетаются сразу два средства: «Покуда *жилкой* голубую // Безумья орошен висок, // Булат, возьми меня с собою, // люблю твой *легонький* возок» [10].

Единицы «жилка», «легонький» содержат уменьшительно-ласкательные суффиксы, ведь уже из названия стихотворения мы видим его тему, героиня обращается к своему другу с таким теплом и нежностью. Но если прилагательное «легонький» обладает оттенком ласки, то существительное «жилка» — оттенком уменьшительности, образовано от основы имени «жила».

В творчестве Беллы Ахмадулиной нередко могут встретиться родственные слова, которые могут вступать в различные семантические отношения. Проанализируем, например, стихотворение «Два гепарда»: «Обнялись — остальное неправда, // Ни утрат, ни оград, ни преград. // Только так, только так, два гепарда, // Я-то знаю, гепард и гепард» [11].

Здесь представлены два глагола, являющиеся однокоренными, но имеющие разные префиксы. Такая игра создается с целью создания образа «препятствий», которых лишены два гепарда, находясь в объятьях друг друга. Единицы «ограда» и «преграда» имеют сходство в семантике, ср.: «Ограда. Забор, стена, решетка и т.п., то, чем обнесено, огорожено что-либо»; «Преграда. 1. То, что загораживает доступ куда-либо, преграждает путь, мешая движению. 2. перен. Помеха, препятствие, затруднение» [3].

Два родственных существительных, объединенных общим значением — препятствие, отличаются лишь префиксами. Префикс «о» несет семантику распространения действия вокруг предмета, в то время как приставка «пре» означает «прерывание», то есть преграда останавливает действие. Поэтесса внедряет в текст такую языковую игру, чтобы усилить эмоционально-экспрессивную составляющую, добавляя к ним повторяющийся союз «ни» она словно ставит точку: гепарды неразлучны.

Такой же прием повтора лексем с целью создания художественного образа встречается в стихотворении «Венеция моя», посвященном Иосифу Бродскому: «Канала вид... — Нелги! — в окне *не водворен* // *И выдворен* помин о виденном когда-то» [12].

Однокоренные слова «водворить» и «выдворить» характеризуют состояние лирического героя, который находится в диалоге с Венецией. Выбранные глаголы обладают своеобразной семантикой, являясь антонимическими единицами, ср.: «Водворять. 1. Поселять, помещать кого-либо где-либо или куда-либо (обычно в принудительном порядке)»; «Выдворять. 1. Заставлять уйти откуда-либо; удалять, выпроваживать» [3].

Данные единицы образованы префиксальным способом. Ахмадулина использует однокоренные слова, но отличающиеся семантикой префиксальных морфем. Приставка «во» при добавлении к глаголам имеет значение «перемещения внутрь чего-либо» [4], а приставка «вы» — значение «движения изнутри наружу» [4]. В данном случае глаголы отличаются между собой своей антонимичной семантикой, целью такого приёма стала необходимость в контекстуальном противопоставлении.

Говоря о семантических отношениях одноаффиксных единиц, рассмотрим «Поездку в город», стихотворение, посвященное последнему мужу Ахмадулиной, Борису Мессеру: «Душа — *надземно, надоконно* — // Примерилась пребывать не здесь, // Отведав воли и покоя, // Чья сумма — счастье и есть» [13].

Несомненный интерес представляют используемые автором окказиональные наречия: «надземно», образованное от основы прилагательного «надземный», и «надоконно», образованное от основы прилагательного «оконный». Несмотря на различную семантику данных разнокоренных единиц, они образованы суффиксальным способом, относятся к одному словообразовательному типу и объединены использованием одного и того же префикса «над». Приставка «над» определяет положение предмета в пространстве, имеет значение «расположенный поверх чего-либо» [4]. Автор реализует в стихотворении семантику признака действия, состояния (ср.: *душа примерилась пребывать* как? каким образом? *надземно, надоконно*) при помощи отсутствующих в узусе языка элементов, что позволяет привлечь внимание адресата к данному фрагменту поэтического текста.

Литература:

1. Абдуллаева Р.А. Традиции поэтики серебряного века в лирике Беллы Ахмадулиной / Р.А. Абдуллаева, Н.А. Джуманиязова. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2015. — № 9 (89). — С. 1327–1329.
2. Быков Д. «Шестидесятники: литературные портреты» // Москва: «Молодая гвардия». 2019. 375 с.
3. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь. 2006. М.: АСТ. URL: <https://gufo.me/dict/efremova>
4. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. — М.: АСТ, 2007.
5. Иосиф Бродский. Эссе о поэзии Ахмадулиной. М.: 1977.
6. Казак В. Лексикон русской литературы XX века. — М.: РИК «Культура», 1996.
7. Белла Ахмадулина. Мазурка Шопена. 1958. URL: <https://www.culture.ru/poems/13709/mazurka-shopena>
8. Белла Ахмадулина. По улице моей который год. 1958. <https://www.culture.ru/poems/13709/mazurka-shopena>
9. Белла Ахмадулина. Ночь упадания яблок. 1981. <https://www.chitalnya.ru/work/3480139/>
10. Белла Ахмадулина. Шуточное послание другу. 1977. <http://www.bards.ru/archives/part.php?id=58955>
11. Белла Ахмадулина. Два гепарда. 1974. <https://www.culture.ru/poems/13589/dva-geparda>
12. Белла Ахмадулина. Венеция моя. 1988. <https://www.culture.ru/poems/13686/veneciya-moya>
13. Белла Ахмадулина. Поездка в город. 1996. https://stihioslovesnocti.blogspot.com/2016/10/blog-post_293.html

Использование искусственных языков в литературных произведениях, киноиндустрии и компьютерных играх

Макарова Жанна Валерьевна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Ключевые слова: искусственный язык, естественный язык, машинный перевод, жанр фэнтези, вымышленный язык.

На данный момент в мире насчитывается примерно 7 тысяч языков, которые делятся на естественные и искусственные. Естественный язык — язык племени, рода, народа, нации, развивающийся в данном этническом сообществе, передающийся из поколения в поколение естественным путём [1, с. 103]. Что касается искусственного языка, он является противоположностью естественного и создаётся для использования в тех областях, где применение естественного языка неэффективно или невозможно [Там же, с. 137]. Примерами могут служить эсперанто, идо, волапук, язык символов в математике, язык программирования, профессиональные и тайные языки, а также вымышленные языки. Именно на них мы сегодня и остановимся.

Выводы

Внедрение Б.А. Ахмадулиной лексем, подобных рассмотренным в данной статье, происходит с целью создания художественных образов, а где-то, как в стихотворении «Венеция моя», семантическая связь однокоренных слов помогает создать художественное пространство. Игра с поиском семантической связи, отношений служит расширением поэтического текста, позволяя ему выйти за рамки системно-языковых явлений. Привлечение в поэтический текст игры с цветовыми прилагательными и уменьшительно-ласкательными суффиксами создает интерес к изобразительно-выразительным средствам языка. В лирике Беллы Ахмадулиной слово сближается с живописью, и для выражения этого отношения поэта обращается к таким лексическим средствам.

Вымышленные языки или, как их ещё называют, артланги (англ. artlang от artistic language) — это языки, созданные специально для вымышленных вселенных и миров. На артлангах часто общаются вымышленные персонажи из различных произведений литературы, фильмов, видеоигр, которые относятся к жанру фэнтези.

Фэнтези — разновидность фантастики, конструирующая фантастическое допущение на основе свободного, не ограниченного требованиями науки вымысла, главным образом, за счёт мистики, магии и волшебства [2].

Создание нового вымышленного языка, свойственного только одной конкретной реальности, как раз и является таким

волшебством. Ведь для нас привычно, что у каждого народа есть собственный язык, свои обычаи и традиции. Поэтому нет ничего удивительного в том, что герои любимого произведения общаются на языке, который не встречался ранее в реальной жизни. В этом и есть заслуга автора, который может перенести читателя в абсолютно иной мир и заставить поверить, что всё происходит по-настоящему.

Рассмотрим несколько примеров употребления искусственных языков.

Начнём с произведения Макса Фрая «Тубурская игра». «Хохенгрон» (в переводе «ясная речь») — язык тубурских горцев, используемый для разговоров о самых важных вещах, к которым относятся сны, смерть и погода. Эти аспекты требуют особой логики и специальной структуры речи. В остальных случаях вместо дополнительного «хохенгрона» применяется более простой язык, что позволяет разграничить повседневную рутину и мысли о высоком. Как же создавался этот магический язык? По словам учёных, процесс занял несколько тысячелетий. Изначально собирали отрывки из сновидений, а затем уже наяву их сводили воедино. Именно поэтому «хохенгрон» можно отнести к искусственным языкам. Давайте попробуем разобраться на конкретных примерах, что он из себя представляет.

«Как будто без разрушительных буйногрохочущих как будто все спокойное вечное как будто утихомирится как будто уснёт без звонкого сновертящегося как будто бессмысленно как будто совсем не спал» [3, с. 14]. Этой репликой Сонная наездница рассказывает о своём отношении к весеннему ливню, который имеет огромное значение в жизни тубурских горцев. Переводя на русский язык, получаем что-то вроде: «Ливень прошёл без разрушений и вреда для окружающих и мирно уснул без сновидений».

Во фразе «...как будто бессмысленный как будто совсем не спал» [Там же, с. 14] подразумевается, что сон без сновидений бессмысленный, во всяком случае, для тубурца, и Сонного Наездника, каковым и является говорившая. Мы помним, что тема сна тоже является особенно важной, поэтому всё ещё используется «хохенгрон» для общения.

Чего не скажешь о вопросе из этого же диалога: «И как тебе это понравилось?» [Там же, с. 14]. Здесь подразумевается, что Сонный наездник интересовался участием непосредственно собеседника, который попал под весенний ливень, а не впечатлениями о нём. Именно поэтому, он воспользовался обычной речью, а не «хохенгроном».

Изучив эти примеры и «хохенгрон» в целом, можем выделить следующие отличительные особенности:

- Нет места определённым.
- Любая фраза, даже простые ответы вместо привычных нам «да» и «нет», начинается словом «клёххх», что примерно переводится «как будто».
- В речи полностью отсутствуют существительные, используются только глаголы, прилагательные, наречия и причастия. Это можно объяснить: жители Тубурских гор считают, все живые существа и предметы являются лишь временной иллюзией. В отличие от них, действия, качества, обстоятельства и состояния служат объективной реальностью, хоть и подвержены постоянным изменениям. Ещё одной важной частью речи являются личные местоимения, которые всегда содержат

перед собой всё то же «как будто». Например, «клёхххё» — «я», «клёхххий» — «ты» и так далее.

– В языке насчитывается несколько сотен глаголов очень схожих по значению, а именно «присниться» или «увидеть во сне». Отличаются они лишь оттенками значений. Например, глагол, который примерно переводится как «вспился», обозначает, что какие-то эпизоды твоей жизни, случайно, приснились другому человеку. А «просниться» — что ты вёл себя в чужом сне так, словно бы точно знал, где находишься и с кем говоришь. Такое действие можно совершить только намеренно, используя специальные техники. К примеру, сэр Джуффин и сэр Маба однажды «проснулись» Максу, чтобы научить его готовить камру, традиционный напиток жителей Соединённого Королевства.

Если вдруг вам захочется поздороваться с кем-то из своих знакомых на этом чудесном языке, можете воспользоваться такой фразой: «Как будто я веселый очень земной как будто быстро медленно снова быстро пришёл как будто к тебе гостеприимному сидящему текущему происходящему внутри и как будто снаружи» [3, с. 14].

Теперь перейдём к сериалу «Звёздный путь», в котором мы тоже встречаемся с искусственным языком, называется он клингонским. Этот язык был создан ещё в середине 80-х годов лингвистом Марком Окрандом для инопланетной цивилизации человекоподобных клингонов.

Особый интерес представляет фонетика данного языка. Среди двух десятков согласных встречаются очень редкие звуки, такие как tlh (глухое слитно произнесённое [тл]) и Q (произносимое очень глубоко во рту [кx]). Свойственной клингонскому языку также является гортанная смычка, обозначаемая на письме «ʔ». В русском языке нет официальной альтернативы, но при произнесении разговорного «не-а» между гласными возникает что-то подобное. Стоит также отметить, что несмотря на добавление новых звуков, некоторые привычные для нас, наоборот, отсутствуют. Так, например, есть глухое зубное t и звонкое D, которое произносится с загнутым назад кончиком языка, но нет их пар по глухости / звонкости — звонкого d и глухого T.

Что касается грамматики, тут тоже можно заметить некую тенденцию. Слова в клингонском языке образуются с помощью суффиксов, с помощью которых создаются разнообразные цепочки. Благодаря такому принципу, клингонский язык можно отнести к агглютинативным языкам, в число которых входят турецкий, японский, корейский, эсперанто и многие другие.

Клингонский язык получил своё распространение и за пределами сериала. Он стал языком перевода нескольких книг, например, «Гамлет». Кроме того, это единственный артланг, попавший в систему машинного перевода. Ещё в 2013 году, после выхода фильма «Стартрек: Возмездие», добавила этот искусственный язык в систему Bing. Выдаваемые результаты будут непонятны для большинства пользователей, это же непривычный алфавит. Но эта проблема легко решается — есть функция вывести текст латинскими буквами. Однако качество данного машинного перевода ещё достаточно низкое, поэтому не стоит его использовать, кроме как в развлекательных целях.

Наконец, рассмотрим использование искусственных языков в компьютерных играх, таких примеров тоже достаточно. Останемся на самой популярной — «The Sims».

Вымышленный язык, созданный специально для игры «The Sims», стал одним из известнейших в сфере видеоигр и был впоследствии назван «симлиш». Сама игра вышла в 2000 г. и являлась симулятором реальной жизни. По задумке, персонажи должны были разговаривать на английском языке, но потом появилась идея создать «бессмысленный язык», чтобы сделать игру ещё более интересной для пользователей. В итоге, «симлиш» был по большей части сымпровизирован актёрами на этапе озвучки и только спустя время обрёл некие смысл и правила.

«Симлиш» имеет в своей основе видоизменённый латинский алфавит, а грамматически похож на английский язык. Помимо импровизированных реплик актёров («Bloo Bagoо» — «Привет, как дела?», «Degg degg» — «Пока-пока»), можно встретить заимствования из различных европейских языков. Например, местоимение «vous» — «ты» пришло из французского с из-

менённым числом, «sperk» — «говорить» и «Mik Up» — «макияж» взяты из английского с заменой некоторых букв. Слово «Woofum» — «питомец» образовано от английского звукоподражательного слова «woof» добавлением суффикса.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что искусственные языки безусловно важны и нужны в жанре фэнтези. На самом деле, «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Всё через него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть» [6]. Читатель никогда не поверит автору фантастического произведения, если он не создаст полноценную реальность, подкреплённую языком. Можем предположить, что в дальнейшем, с развитием нашего общества и технологий в нём, использование искусственных языков в сфере кино и игр будет только расширяться, что делает наше времяпровождение ещё более интересным.

Литература:

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Издание 5-е, исправленное и дополненное. — Назреть: ООО «Пилигрим», 2010. — 486 с. — Текст: непосредственный.
2. Фэнтези. — Текст: электронный // Энциклопедия Кругосвет: [сайт]. — URL: https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/FENTEZI.html (дата обращения: 04.06.2024).
3. Фрай, Макс Тубурская игра / Макс Фрай. — 3-е изд. — Москва: ООО «Издательство АСТ», 2021. — 384 с. — Текст: непосредственный.
4. Пиперски, А. Артланги: искусственные языки в литературе и в кино / А. Пиперски. — Текст: электронный // pikabu: [сайт]. — URL: https://pikabu.ru/story/artlangi_iskusstvennyie_yazyki_v_literature_i_v_kino_6153739 (дата обращения: 04.06.2024).
5. Коллектив, авторов Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции 14 декабря 2017 г. / авторов Коллектив. — 1-е изд. — Уфа: Издательство БГПУ, 2018. — 413 с. — Текст: непосредственный.
6. Евангелие от Иоанна. — Текст: электронный // Онлайн библиотека русской классической литературы: [сайт]. — URL: <https://онлайн-читать.рф/библия-от-иоанна-святое-благовествование/> (дата обращения: 04.06.2024).

Типология этнолингвистических проблем в художественном переводе на примере узбекского и английского языков

Мусабекова Мадина Нариманбековна, заместитель декана по науке и международным отношениям, преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье рассматриваются этнолингвистические проблемы, возникающие при художественном переводе между узбекским и английским языками, с особым акцентом на передачу тональности, юмора и сарказма. Проанализированы основные типы проблем, включая лексические, фразеологические, культурные реалии и сохранение авторского стиля. Используются методы контент-анализа, сравнительного анализа и интервью с переводчиками. Результаты исследования показывают, что успешный перевод требует глубокого понимания обеих культур и применения различных стратегий, таких как эквивалентный перевод, транскрипция, комментирование и адаптация. Представленные стратегии и подходы помогут переводчикам эффективно передавать культурные особенности оригинального текста, сохраняя его тональность и стиль.

Ключевые слова: художественный перевод, узбекский язык, английский язык, этнолингвистические проблемы, лексика, фразеология, культурные реалии, юмор, авторский стиль, сарказм, тональность.

Введение

Этнолингвистика — это увлекательная область исследований, которая объединяет в себе две ключевые области знаний:

язык и культуру. Она исследует взаимодействие между языком и культурой в различных аспектах, от исторических корней до современных проявлений. Давайте погрузимся в этот захватывающий мир этнолингвистики и рассмотрим, как она влияет

на наше понимание мира. Современная этнолингвистика расширяет свои горизонты, включая в себя анализ языковых контактов, миграции, глобализации и многих других аспектов современного общества. Она изучает, как меняются языковые общества под воздействием политических, экономических и социокультурных факторов. Также активно исследуются процессы сохранения и вымирания языков, что имеет прямое отношение к сохранению культурного наследия человечества.

Этнолингвистические проблемы в художественном переводе связаны с тем, что каждый язык и культура имеют свои уникальные черты, которые могут быть трудными для передачи на другой язык. Художественный перевод является важным средством культурного обмена, позволяющим читателям по всему миру знакомиться с литературными произведениями различных народов. Однако процесс перевода часто сталкивается с многочисленными этнолингвистическими проблемами, особенно если исходные и целевые языки принадлежат к разным культурным контекстам. В данной статье рассматривается типология этнолингвистических проблем, возникающих при переводе с узбекского на английский язык и наоборот. Анализ проводится на основе ряда узбекских и английских литературных произведений.

Методы

Для анализа этнолингвистических проблем в переводе были выбраны следующие методы исследования:

1. Контент-анализ: Анализ узбекских и английских текстов и их переводов для выявления культурно специфических элементов.
2. Сравнительный анализ: Сравнение стратегий перевода, использованных для передачи этнолингвистических особенностей.
3. Интервью: Проведение интервью с переводчиками, работающими с узбекским и английским языками, для выяснения их подходов и проблем, с которыми они сталкиваются.

Результаты

Анализ показал, что основные этнолингвистические проблемы при переводе между узбекским и английским языками можно классифицировать следующим образом:

1. Лексические проблемы:
 - Культурно специфическая лексика: например, узбекское слово «мош» (*mash*) (вид бобовых) не имеет прямого аналога в английском языке. Узбекские слова и выражения, передающие тонкий юмор или сарказм, часто не имеют прямых аналогов в английском языке. Например, узбекское выражение «қўй чопиш» (*qoy chopish*), которое используется в саркастическом контексте для обозначения безделья, требует адаптации.
 - Этнографические термины: названия национальных блюд, таких как «плов» (*plov*) и «самса» (*samsa*), требуют либо транслитерации, либо описательного перевода.
2. Фразеологические проблемы:
 - Идиомы и устойчивые выражения: Узбекская идиома «чўққа гўштидан кўра ҳалол» (*chochqa goshtidan ko'ra halol*) дословно переводится как «честнее свинины», что не имеет смысла

на английском без контекста. «Пулни сувга ташлагандай» (*pulni suvga tashlaganday*) (буквально «как бросать деньги в воду», на англ.: *throw good money after bad*), трудно передать на английском без потери саркастического оттенка.

- Фразеологизмы: Перевод английских идиом, таких как «raining cats and dogs» (льет как из ведра), на узбекский язык требует творческого подхода. Например: *Chelaklab yomg'ir yog'yapti*

3. Реалии и культурные концепты:

- Культурные концепты: Перевод узбекских понятий, таких как «махалла» (*mahalla*) (традиционное соседское сообщество), требует пояснений для английских читателей.

- Исторические реалии: Перевод исторических и социальных реалий, таких как узбекские праздники или английские исторические события, требует адаптации для целевой аудитории.

4. Проблемы стиля и тональности:

- Сохранение авторского стиля: Уникальный стиль узбекских писателей, таких как Абдулла Каххар, может быть сложно передать на английском языке.

- Тональность: Перевод тональности, особенно юмора и сарказма, может быть затруднительным из-за культурных различий.

Обсуждение

Переводчики используют различные стратегии для решения этнолингвистических проблем. Среди них:

1. Эквивалентный перевод:
 - Преимущества: обеспечивает понимание культурного контекста целевой аудиторией.
 - Недостатки: не всегда возможно найти точные аналоги.
2. Транскрипция и транслитерация:
 - Преимущества: сохраняет культурные особенности и оригинальное звучание.
 - Недостатки: может быть непонятно читателям без пояснений.
3. Комментирование и объяснение:
 - Преимущества: обеспечивает ясность и понимание культурных элементов.
 - Недостатки: могут нарушать плавность чтения.
4. Адаптация и локализация:
 - Преимущества: делает текст более доступным и понятным для целевой аудитории.
 - Недостатки: риск потери оригинального культурного контекста.

Заключение

Этнолингвистические проблемы являются существенным аспектом художественного перевода между узбекским и английским языками. Успешный перевод требует глубокого понимания обеих культур и применения различных стратегий для сохранения культурных особенностей оригинального текста. Будущие исследования могут сосредоточиться на разработке новых методов и инструментов для облегчения перевода и повышения его точности.

Литература:

1. Нида, Юджин. «Курс по теории и практике перевода». Москва: Высшая школа, 2001.
2. Баснетт, Сьюзен. «Теория перевода». Лондон: Routledge, 2002.
3. Бейкер, Мона. «In Other Words: A Coursebook on Translation». London: Routledge, 2011.
4. Алексеев, М. Е. «Этнолингвистические проблемы перевода». Москва: Прогресс, 1982.
5. Харарис, Берни. «Culture and Translation: An Ethnolinguistic Approach». New York: Palgrave Macmillan, 2005.
6. Юсупова, З. «Национально-культурные реалии в узбекской литературе и их перевод на английский язык». Ташкент: Узбекистан, 1995.
7. Хакимов, Ф. «Перевод и интерпретация узбекских фольклорных текстов на английский язык». Ташкент: Маънавият, 2010.
8. Рахимов, А. «Сравнительный анализ перевода романа Абдуллы Кадыри »Минувшие дни« на английский язык». Ташкент: Издательство литературы и искусства, 2005.
9. Akbarov, A. Cultural Lexicon in Uzbek-English Translation. *Journal of Linguistic Studies*, (2018). 45–67.
10. Oxford English-Uzbek Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2005.
11. «Encyclopedia of Uzbek Language and Literature». Ташкент: Академия наук Узбекистана, 2010.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 23 (522) / 2024

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 19.06.2024. Дата выхода в свет: 26.06.2024.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.